



e-international journal of educational research e-uluslararası eğitim araştırmaları dergisi



İÇİNDEKİLER/CONTENTS

Editörden/Editorial

Prof. Dr. Erdal Toprakçı /vi-vii

The Perceptions of Students Studying at a Vocational School on the Role of English in Their Lives and Their Reasons to Learn English

Meslek Yüksekokulu'nda Okuyan Öğrencilerin İngilizce'nin Hayatlarındaki Rolü ile ilgili Görüşleri ve İngilizce Öğrenme Sebepleri

Semahat Aysu

Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Meslek Seçiminde Okul Rehberlik Hizmetlerinin Rolü

The Role of School Guidance Services in Selection of Occupation for Students in High Schools

Esen Turan Özpolat - Kemal Kayıkcı

Öğretmenlerin Psikolojik İklim Algılarının İncelenmesi

Examining the Psychological Climate Perceptions of Teachers

Metin Kırbaç - Hasan Demirtaş

Kindarlık Ölçeğinin Türk Kültürüne Uyarlanması ve Kindarlığın Demografik Faktörlerle İlişkisi

Adaptation of Spitefulness Scale to Turkish Culture and Relationship of Vengeance with Demographic Factors

Hasan Yılmaz

Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimlerine Cinsiyet, Sınıf Düzeyi, Anne ve Baba Eğitim Durumu Değişkenlerinin Etkisinin İncelenmesi:

Bir Meta Analiz Çalışması

The Role of Gender, Grade Level, and Parents' Educational Attainment Variables on Teacher Candidates' Critical Thinking Dispositions: A Meta Analysis

İbrahim Çolak - Burcu Türkkaş Anasız

Yılmaz İlker Yorulmaz - Ahmet Duman

Eğitsel Oyun Uygulamasının 5. Sınıf Öğrencilerinin Fen Öğrenmeye Yönelik Motivasyonları Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi

Effects of Educational Games on the Fifth Grade Students' Motivation to Learn Science

Nilgün Yenice - Gizem Alpak Tunç - Neslihan Yavaşoğlu

Editor / Editor

Erdal Toprakcı

Editör Yardımcıları

Editor Assistants

Mustafa Ersoy

Dil Editörleri

Language Editors

Osman Ferda Beytekin

Ali Sabancı

Aslı Ağiroğlu Bakır

İhsan Topçu

Didem Arlı Koşar

Yazı Ön İnceleme Kurulu

The Board of Manuscript Prereview

Osman Ferda Beytekin (Ege Üniversitesi)

Yılmaz Tombul (Ege Üniversitesi)

Niyazi Özer (İnönü Üniversitesi)

Ali Türkdoğan (Cumhuriyet Üniversitesi)

Ebru Bozpolat (Cumhuriyet Üniversitesi)

Evren Karataş (Cumhuriyet Üniversitesi)

Zekeriya Kaptan (Cumhuriyet Üniversitesi)

Didem Arlı Koşar (Hacettepe Üniversitesi)

Hatice Yıldız (Cumhuriyet Üniversitesi)

Mustafa Kışoğlu (Aksaray Üniversitesi)

Esen Altunay (Ege Üniversitesi)

Serkan Buldur (Cumhuriyet Üniversitesi)

Mustafa Ersoy (Cumhuriyet Üniversitesi)

S.Tunay Kamer (Kastamonu Üniversitesi)

Ramazan Alabaş (Kastamonu Üniversitesi)

Muhammed Salman (Kastamonu Ünvers.)

İclal Dağdeviren (Cumhuriyet Üniversitesi)

Gülçin Oflaz (Cumhuriyet Üniversitesi)

Hilal Yücel (Cumhuriyet Üniversitesi)

Murat Arslan (Ege Üniversitesi)

Ayşegül Kadı (Ege Üniversitesi)

Ali İhsan Yanar(Ege Üniversitesi)

Editör Kurulu

Editorial Board

Adnan Baki (Karadeniz Teknik Üniversitesi)

Ahmet Üstün (Amasya Üniversitesi)

Ahmet Yıldız- Ankara Üniversitesi

Ahmet Şahin- Alaattin Keykubat Üniversitesi

Akmatali Alimbekov - Kyrgyz-Turkish Manas University

Ali Sabancı- Akdeniz Üniversitesi

Arzu Taşdelen- Akdeniz Üniversitesi

Bambang Supriyanto (Atma Jaya University)

Bertan Akyol- Adnan Menderes Üniversitesi

Betül Çotuksöken (Maltepe Üniversitesi)

Dana Rolison Harwell (University of West Alabama)

Çağlar Çağlar- Adıyaman Üniversitesi

Didem Erdel- Iğdır Üniversitesi

Eralp Altun (Ege Üniversitesi)

Esra Uçak (Pamukkale Üniversitesi)

Firdevs Karahan- Sakarya Üniversitesi

Halim Sarıcaoğlu- Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Hasan Şimşek (Bahçeşehir Üniversitesi)

Hasan Demirtaş (İnönü Üniversitesi)

Ioanna Kuçuradi (Maltepe Üniversitesi)

Kaarina Määttä (University of Lapland)

Kasım Karakütük(Ankara Üniversitesi)

Kathy Cabe Trundle (Ohio State University)

Ken Reid (Swansea Metropolitan University)

Linda Noel Batiste (Virginia State University)

Lucia Marie Flevaris (Ohio State University)

Lütfullah Türkmen (Uşak Üniversitesi)

Mark Geary (Dakota State University)

Mehmet Üstüner (İnönü Üniversitesi)

Merih Tekin BENDER (Ege Üniversitesi)

Mesut Saçkes (Balıkesir Üniversitesi)

Mustafa Ersoy (Cumhuriyet Üniversitesi)

Nilüfer Demiral Yılmaz- Ege Üniversitesi

Pigga KESKITALO (Saami University College)

Süleyman Doğan (Ege Üniversitesi)

Thomas McLaughlin (Gonzaga University)

Uğur Demiray (Anadolu Üniversitesi)

Ümit ŞAHBAZ (Ege Üniversitesi)

Tuncay Öğretmen (Ege Üniversitesi)

Yüksel Kavak (TED Üniversitesi)

Zeki Kaya (Gazi Üniversitesi)

e-uead dört ayda bir yayınlanan ticari olmayan hakemli bir dergidir. Dergide yayınlanan yazılardaki düşünce ve öneriler ile kaynakların doğruluğundan tümüyle yazarlar sorumludur. Yayına kabul edilen makalelerin telif hakları "e-uluslararası eğitim araştırmaları dergisine" aittir.

e-ijer is a non-commercial, peer-reviewed, publishing journal three times a year. The authors response from thoughts and suggestions in articles are published on journal and the accuracy of the references. The copyright of articles are accepted for publication, belongs to "e-journal of international educational research"

Abstracting and Indexing



GALILEO Scholar
An Initiative of the University System of Georgia

Georgia's Virtual Libr

Social Sciences Full Text (formerly H.W. Wilson)

Wilson Social Sciences Full Text <https://www.galileo.usg.edu/scholar/databases/zwop/?Welcome>

OAJSE Open Access Journals
Search Engine
An Open Access E-Journal Search Portal

<http://www.kkhsou.in/library/oajse/subjects/education.html>



Crossref

<https://search.crossref.org/?q=1309-6265&publication=e-International+Journal+of+Educational+Research>



OCLC
WorldCat

Current Index to Journals in Education (CIJE)

<https://www.worldcat.org/search?q=n2%3A1309-6265&qt=advanced&dblist=638>

SOBIAD

<https://atif.sobiad.com/index.jsp?modul=taranan-dergiler&harf=E#>



<https://www.scilit.net/journals/2399980>



<http://sjifactor.com/masterlist.php?area=all&country=in&ord=sjif&page=59>

Editörden

2019 yılının Nisan sayısıyla izinleyiz.

Dergimizin bu sayısında şunlar var: Birinci olarak, katılımcıların çoğunun İngilizce öğrenmeye karşı olumlu ve İngilizce öğrenmelerinin “meslek, iletişim ve eğlence” amaçlı olduğu tespitinde bulunan **Aysu**’ya ait “Meslek Yüksekokulu’nda Okuyan Öğrencilerin İngilizce’nin Hayatlarındaki Rolü ile ilgili Görüşleri ve İngilizce Öğrenme Sebepleri” isimli makale vardır. İkinci olarak, öğrencilerin çoğunun meslek seçiminde okul rehberlik hizmetlerinin rolünü yetersiz bulduklarını saptayan **Turan ve Kayıkçı**’nın “Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Meslek Seçiminde Okul Rehberlik Hizmetlerinin Rolü” adlı makaleleri vardır. Üçüncü olarak, **Kırbaş ve Demirtaş**’a ait “Öğretmenlerin Psikolojik İklim Algılarının İncelenmesi” adlı çalışma vardır. Araştırmacılar, öğretmenlerin okullarının psikolojik iklimini olumlu algıladıkları sonucuna ulaşmışlardır. Dördüncü olarak, Türk kültürüne uyarlaması yapılan kindarlık ölçeğinin tek faktörlü yapısıyla bireylerdeki kindarlık özelliğini ölçmek için yeterli psikometrik özelliklere sahip olduğu sonucuna ulaşan **Yılmaz**’a ait “Kindarlık Ölçeğinin Türk Kültürüne Uyarlanması ve Kindarlığın Demografik Faktörlerle İlişkisi” isimli makale vardır. Beşinci olarak, cinsiyet, sınıf düzeyi, anne ve baba eğitim durumu değişkenlerinin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerini çok düşük düzeyde etkilediği tespitinde bulunan **Çolak, Anasız, Yorulmaz ve Duman**’ın “Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimlerine Cinsiyet, Sınıf Düzeyi, Anne ve Baba Eğitim Durumu Değişkenlerinin Etkisinin İncelenmesi: Bir Meta Analiz Çalışması” isimli çalışması vardır. Altıncı olarak, **Yenice, Alpak-Tunç ve Yavaşoğlu** tarafından yapılan “Eğitsel Oyun Uygulamasının 5. Sınıf Öğrencilerinin Fen Öğrenmeye Yönelik Motivasyonları Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi” isimli çalışmayı görüyoruz. Araştırmanın sonucunda, fen eğitiminde eğitsel oyun uygulamasının fen öğrenmeye yönelik motivasyonu olumlu etkilediği belirlenmiştir.

E-UEAD’ın yayına hazırlanması sürecinde emeği geçen dergi çalışanı, yazar, hakem ve diğer ilgililere teşekkürlerimi sunuyorum, baharın bizlere güzellikler getirmesini diliyorum.

Birlikte daha nice zamanlara...

Prof. Dr. Erdal Toprakçı

Editorial

With the April number of 2019 year, we are together with you.

*The contents in this number of our journal are as follows: First, there is a study under the title of "The Perceptions of Students Studying at a Vocational School on the Role of English in Their Lives and Their Reasons to Learn English" by **Aysu**. The results of this study show that most of the students have positive attitudes towards learning English and this learning is aimed at profession, communication and entertainment. Second, there is a study under the title of "The Role of School Guidance Services in Selection of Occupation for Students in High Schools" by **Turan and Kayıkçı**. The researchers have indicated that most students found these inadequate the professional orientation activities provided by the school guidance services. Third, there is a study under the title of "Examining the Psychological Climate Perceptions of Teacher" by **Kırbaş and Demirtaş**. The researchers were concluded that teachers perceived the psychological climate of their schools positively. Fourth, there is a study under the title of "Adaptation of Spitefulness Scale to Turkish Culture and Relationship of Vengeance with Demographic Factors" by **Yılmaz**. They determined that the goodness of fit index values of the Turkish version of the spitefulness scale were acceptable. Fifth, there is a study under the title of "The Role of Gender, Grade Level, and Parents' Educational Attainment Variables on Teacher Candidates' Critical Thinking Dispositions: A Meta-Analysis" by **Çolak, Anasız, Yorulmaz and Duman**. They were concluded that gender, grade level, and parents' educational attainment variables had a very low effect on teacher candidates' critical thinking dispositions. Finally, there is a study under the title of "Effects of Educational Games on the Fifth Grade Students' Motivation to Learn Science" by **Yenice, Alpak-Tunç and Yavaşoğlu**. They determined that educational games used in the science course significantly increased the motivation of the experiment subjects to learn science.*

I thank to the journal employees, authors, reviewers and all the others who have contributed to the preparation process of this issue. Moreover, I hope that spring brings goodies to us

Together to many more times...

Prof. Dr. Erdal Toprakçı

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

Editörden/Editorial

Prof. Dr. Erdal Toprakçı /vi-vii

The Perceptions of Students Studying at a Vocational School on the Role of English in Their Lives and Their Reasons to Learn English

Meslek Yüksekokulu'nda Okuyan Öğrencilerin İngilizce'nin Hayatlarındaki Rolü ile ilgili Görüşleri ve İngilizce Öğrenme Sebepleri

Semahat Aysu (1-14)

Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Meslek Seçiminde Okul Rehberlik Hizmetlerinin Rolü

The Role of School Guidance Services in Selection of Occupation for Students in High Schools

Esen Turan Özpolat - Kemal Kayıkçı (15-33)

Öğretmenlerin Psikolojik İklim Algılarının İncelenmesi

Examining the Psychological Climate Perceptions of Teachers

Metin Kırbaç - Hasan Demirtaş (34-49)

Kindarlık Ölçeğinin Türk Kültürüne Uyarlanması ve Kindarlığın Demografik Faktörlerle İlişkisi

Adaptation of Spitefulness Scale to Turkish Culture and Relationship of Vengeance with Demographic Factors

Hasan Yılmaz (50-66)

Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimlerine Cinsiyet, Sınıf Düzeyi, Anne ve Baba Eğitim Durumu Değişkenlerinin Etkisinin İncelenmesi:

Bir Meta Analiz Çalışması

The Role of Gender, Grade Level, and Parents' Educational Attainment Variables on Teacher Candidates' Critical Thinking Dispositions: A Meta Analysis

İbrahim Çolak - Burcu Türkkaş Anasız

Yılmaz İlker Yorulmaz - Ahmet Duman (67-86)

Eğitsel Oyun Uygulamasının 5. Sınıf Öğrencilerinin Fen Öğrenmeye Yönelik Motivasyonları Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi

Effects of Educational Games on the Fifth Grade Students' Motivation to Learn Science

Nilgün Yenice - Gizem Alpak Tunç - Neslihan Yavaşoğlu (87-100)

The Perceptions of Students Studying at a Vocational School on the Role of English in Their Lives and Their Reasons to Learn English

Semahat Aysu (Lecturer)

Tekirdağ Namık Kemal University-Turkey
saysu@nku.edu.tr

Abstract:

English as a foreign language has been learnt and taught in Turkey for many years. Although the role of English in students' lives is the subject of a number of studies, there is little research on the perceptions of students studying at vocational schools. Therefore, the purpose of this study is to explore the perceptions of students studying at a vocational school about how English affects their professional and their social life. Considering the purpose of the study qualitative research method was applied. Ten volunteer students studying Tourism and Hotel Management and Accounting and Tax Application participated in the semi-structured interview. Data gathered from interviews were analyzed using thematic analysis. The results revealed two themes which were the perceptions of students towards learning English and their reasons to learn English. The first theme consists of positive attitudes and negative attitudes and the other theme has three codes which are as follows: profession, communication and entertainment.

Keywords: English teaching, English learning, Vocational school, Foreign language



***E-International Journal
of Educational Research,
Vol: 10, No: 1, 2019, pp. 1-14***

DOI: 10.19160/ijer.392673

*Received: 09.02.2018
Revision (if there is): 26.05.2018
Accepted: 25.01.2019*

ÖnerilenAtıf

Aysu, S. (2019). The Perceptions of Students Studying at a Vocational School on the Role of English in Their Lives and Their Reasons to Learn English, *E-International Journal of Educational Research*, Vol: 10, No: 1, 2019, pp. 31-48, DOI:10.19160/ijer.392673

INTRODUCTION

The importance of knowledge of foreign languages in today's world is not difficult to understand since the world is smaller ([Johnson, 2013](#); [Sarıçoban, 2012](#)) with the lack of boundaries and with the rapid spread of knowledge "by radio, television, cinema and other mass media" and today "by the internet and social media" ([British Council, 2013](#), p. 6). Therefore, people learn foreign languages for many reasons and [Johnson \(2013, p. 5\)](#) summarizes them as follows: "study purposes, integration with different culture, intra-national communication and international communication". Additionally, the reasons of learning foreign languages are presented by [Weatherford \(1986, p. 3\)](#) as follows: "increased activity in international business, the inflow of large amounts of foreign capital to the United States, increased internationalization, and expanded awareness of the need to conduct not only business but also diplomatic relations in the language of the host country". People learn and speak foreign languages in order to have some advantages for job market, career, travel opportunities, and mutual communications ([Weatherford, 1986](#)).

[Doms \(2003, p. 4\)](#) particularly emphasizes the importance of English as a foreign language. According to him the reason is that "leading-edge information and communication technology is largely based in the U.S." (p.4) and other nations learn English as a foreign language to follow them. Moreover, [Sarıçoban \(2012, p. 2643\)](#) also notes that the knowledge of English is "an indispensable part of the modern world" and learning English is necessary in order to keep up with "the communicational requirement of the modern world".

In Turkey the most commonly learnt and taught foreign language in use is English. [Erdel and Akalın \(2015, p. 2\)](#) identify the place of English in Turkey with these words: English is a major language for "science, technology, international relations and in many other social, cultural and economical aspects of modern and intellectual life" in Turkey. The findings of research conducted by [Özen, Alpaslan, Çağlı, Özdoğan, Sancak, Dizman, Sökman \(2013, p. 10\)](#) show the importance of knowing English for an individual and a country since it is the "main language of communication in the world" and they summarize the importance of English below.

In particular, the English language is increasingly important as a means of communication and interaction among different cultures; for increasing innovation and the relative sophistication of exports; for increasing trade relations through connectivity; for key sectors such as tourism and for individual job prospects.

The study carried out by [Dogancay-Aktuna \(1998\)](#) examines two Turkish newspapers and finds out that 22% of job advertisements were printed in English. This shows that even the year of 1998 witnessed the importance of English in job market and today the knowledge of English is much more necessary for job market. Moreover, [Gömlüksiz \(2010, p. 913\)](#) mentions in his study that "the English language is a key to success in life". This conforms to the findings of the study conducted by [Erdel and Akalın \(2015\)](#) since they reveal that in Turkey students learn English for the purpose of success in professional and social life.

Regarding the use of English and its importance as a foreign language in Turkey, various studies have been conducted in different educational levels in order to see the effects of knowledge of English on learners' lives. [Karahana \(2007\)](#) investigates primary school students' attitudes towards English and the use of English in Turkey. She finds out that students do not have high positive attitudes towards English but they accept that English is the most frequently used foreign language in Turkey. Moreover, the study conducted in high school by [Uztosun \(2011\)](#) demonstrates that English is a tool for students to be successful in university examination. Besides the research in primary school and high school, the study which is carried out in preparatory school of a university by [Öztürk \(2015\)](#) reveal that students are motivated to learn English and

they believe that learning English will contribute to their career, social status and academic success.

Consequently, as the studies show, English as a foreign language has a prominent role in Turkey and learners' perceptions on the role of English in their lives have been investigated in different educational levels so far. It is revealed that the views of students on the role of English in their lives will be useful for language teaching planning and language teaching process (Bani-Khalad, 2014). When teachers know and understand the views of students about learning English, they design effective lessons considering the students' needs and thus, students will learn English and benefit from the knowledge of English to be successful in their professional and social life (Öztürk, 2015). Apparently, there is a lack of study which particularly examines vocational school students' views on the role of English in their lives in depth. Therefore, this current study will be conducted in a vocational school in order to reveal the perceptions of students on the role of English in their lives in terms of their professional and their social life.

The Role of a Foreign Language in the Individuals' Life

Learning a foreign language means learning another language besides one's own native language. That is, learning a foreign language allows one to express self and understand others by the means of a different language rather than one's native language (Zaim, 2011). Genesee and Cloud (1998, p. 62) note the benefits of knowing a foreign language and add that second or even third languages should be learnt "if we are to live comfortably in multilingual, multicultural neighborhoods, compete successfully in the global marketplace, and take full advantages of communication technologies". According to them, the individuals benefit from the knowledge of foreign language and these benefits are listed as follows: working benefits, educational benefits, cognitive benefits and socio-cultural benefits.

First of all, knowing a foreign language provides "more job opportunities and higher salaries" not only for translators or language teacher but also the professionals in other sectors (Jeffery, 2008, p. 7). Genesee and Cloud (1998) state that world is *a global village* with the advancement of communication technologies and there are no barriers to communicate. Therefore, people who know at least one foreign language can have an advantage from this since they will be preferred for the jobs (Genesee and Cloud, 1998). Tomak (2011) also gives example in his study that the companies hire people who know at least one foreign language.

Secondly, as educational benefits it could be stated that students who know a foreign language make use of advantages such as studying abroad or having prestigious scholarships like Fulbright Program (Jeffery, 2008). Furthermore, the report of Euromonitor International (2010) presents that a degree that an individual gets from a university in a developed-English speaking country will provide an advantage and a social status when he/she comes back home country.

Thirdly, Bialystok and Hakuta (1994) explain the cognitive benefits of foreign language and they draw our attention to a research in Canada which investigates English-language test performance of bilingual students (who know English and French) and monolingual students (who know English). It shows that bilingual students outperform monolingual students on cognitive tasks. The underlying reason is that learning a foreign language increases mental capacity and improves problem-solving skills of individuals (Jeffery, 2008).

Finally, the last benefit of foreign language is socio-cultural benefit. Singhal (1997) states a foreign language helps the individuals to understand and appreciate the differences among different cultures with the intercultural understanding and tolerance since this new language gives the opportunity to communicate with others. Similarly, Weatherford (1986) and Stewart (2005) point out that studying a foreign language helps the individuals have sympathy for other people and cultures.

Besides the benefits of knowing a foreign language, learning a foreign language requires the individuals' dedication, time and effort. Zaim (2011: 12) admits that learning a foreign

language is not so easy since it needs “an investment of time and money, depending on the route chosen”.

As a conclusion, there are both benefits and difficulties to learn a foreign language. Since the process of learning language is not easy and it requires an individual his/her time and effort, the individual may give up learning a foreign language easily if he/she is not patient and tolerant enough. But if he/she learns a foreign language, he/she can benefit from it economically, educationally, cognitively and socio-culturally. In this respect, a Turkish proverb explains the importance of the knowledge of language well “One who speaks only one language is one person, but one who speaks two languages is two people”.

Previous Studies on the Role of English as a Foreign Language in the Individuals' Life

As it is mentioned above knowledge of foreign language may affect people's lives in both positive ways and negative ways but the benefits of foreign language knowledge outweigh the drawbacks of foreign language knowledge. Therefore, the role of English as a foreign language in individuals' lives has attracted many researchers' interests so far and they investigate the role of English used as a foreign language in the people's lives in different contexts and different educational levels (Bani-Khalad, 2014; Erdel and Akalın, 2015; Gömleksiz, 2010; Hann, Timmis, Alkhaldi, Davies, Troncoso and Yi, 2014; Karahan, 2007; Önder-Özdemir, 2014; Öztürk, 2015; Tardy, 2004; Tomak, 2011). Among these researchers Hann et al. (2014) conduct a comprehensive study in five sites: Abu Dhabi, Bogota, Shandong, Leeds and Salford and they examine the effect of English learnt as a foreign language or as a second language on students' lives. They gather data through three research tools: brain storming and ranking activity, timeline template and interview. They reach seven themes which show the reasons of students to learn English. These themes are communication, education and work, travel, making friends, leisure and relationships, technology, knowledge and understanding of the world and negative impact. This study demonstrates that learning English widens students' relationships, helps to reach different cultures beyond their native culture, increase their knowledge and understanding the world and communicate with different people around the world.

Karahan (2007), Gömleksiz (2010) and Bani-Khalad (2014) are interested in the attitudes of students who learn English as a foreign language towards learning English. While Karahan makes her investigation in primary school, Gömleksiz and Bani-Khalad examine undergraduate students' attitudes. Karahan and Gömleksiz find out that female students have more positive attitudes towards learning English than male students. Furthermore, female students believe that English as a foreign language is necessary and useful in Turkey but it is not used for interaction in daily life. Therefore, students do not make effort to learn English until they become aware of its necessity for their job. On the other hand, the findings of Bani-Khalad suggest that there is no significant difference in terms of students' gender and all the students have positive attitudes towards learning English and they agree that English as a foreign language is an important language in individual's personal and professional life.

The research of Erdel and Akalın (2015) which is conducted in three faculties and two vocational schools of a state university and another study which is carried out by Öztürk (2015) in the preparatory school of a university investigate the students' opinions about the role of English in their lives. Both studies in Turkish context reveal that students accept the importance of English in the world and they learn English since it will help for their career, individual and academic success in the future. Additionally, the findings of conducted study by Tomak (2011) in the preparatory school of a state university also reveals that people in Turkey learn English in order to use it for communication purposes with people from various countries. Furthermore, Uztosun (2011) also investigates the role of English in the lives of students studying at language division

at high school. He finds out that English language is a tool to be successful at the university entrance examination for these students.

Önder-Özdemir (2014) conducts a study with Turkish post-graduate students studying in the UK and the USA and she examines these students perceptions related to the benefits and drawbacks of English in the scientific communication. She finds out that all the participants agree that English is the major language for communication in the science, for interaction with people, for opportunity to attend international conferences or to apply for the international research fund. Participants describe English with these adjectives “universal, scientific, dominant, common, essential, main and primary” (p. 75). Apart from the benefits, they state the drawbacks of English in scientific communication. For example, they cannot use Turkish in international conferences, they have difficulties to express themselves in English and they feel discrimination from the native speakers of English due to the mispronunciation or incorrect grammar.

Considering the studies which investigate the role of English in peoples’ lives in the relevant literature, students’ attitudes towards learning English is “one of the leading predictors of success in learning English” (Gömleksiz, 2010, p. 913) and identifying students’ negative attitudes will provide opportunity for the teachers to change them into positive attitudes (Oroujlou and Vahedi, 2011). Moreover, knowing the reasons why students want to learn English will increase the effectiveness of language learning and teaching process (Hann et al., 2014) since the teacher will motivate them accordingly and students will actively participate in the lesson in order to learn (Karahan, 2007). Although there are considerable numbers of studies about the role of English in individuals’ lives in different educational levels, there is little study which specifically investigates the views of students studying at vocational school. Thus, this study will explore and understand the views of ten students on the role of English in their lives. A qualitative method will be used in order to get detailed information just as Creswell (2012) describes that qualitative research provides deep insights into the central phenomenon that we need. In the light of this purpose, the following research question will be answered in the scope of this study.

Research questions:

1. What are the views of students on the role of English in their lives in terms of their professional and their social life?

METHODOLOGY

Participants:

The participants of this study were ten students who are studying at Tourism and Hotel Management Program and Accounting and Tax Applications program in a vocational school. These students have four hours English classes a week during four terms. They take English class as YOK course during first two terms and they take vocational English course in the third and the fourth terms. This study takes place in their third term at the vocational school. Furthermore, these students have been learning English since the primary school. The demographic information of the participants is illustrated in Table 1 below.

Table 1*The demographic information of participants*

Participant number	Gender	Program
M1	Male	Tourism and Hotel Management
M2	Male	Tourism and Hotel Management
M3	Male	Accounting and Tax Applications
M4	Male	Accounting and Tax Applications
M5	Male	Accounting and Tax Applications
F1	Female	Tourism and Hotel Management
F2	Female	Tourism and Hotel Management
F3	Female	Tourism and Hotel Management
F4	Female	Accounting and Tax Applications
F5	Female	Accounting and Tax Applications

As the Table 1 describes above, there are three female and two male students from Tourism and Hotel Management program and three male and two female students from Accounting and Tax Applications participated in this study from three programs.

Data Collection:

The purpose of this study is to explore the views of student studying at vocational school on the role of English in their lives in terms of their professional and their social life in depth. For this reason, the central phenomenon of this study is the perceptions of Turkish vocational school students on the role of English in their lives. Regarding the purpose of the study and the central phenomenon of the study, qualitative research method is applied.

As a form of data collection semi-structured interview was applied in this study. Interview questions were prepared regarding students' future professional and their social life. The researcher discussed the interview questions with her colleague and made necessary changes. The interviews were carried out in Turkish, which is the interviewees' native language and they can express themselves in their native language more easily and comprehensively than English in which they are not proficient enough.

Before the interview researcher gave information about the study and its aim and asked the interviewee to sign the consent form. Then, interview started with the first interview question. Each interview lasted from 5 minutes to 8 minutes in the researcher's office. Each interview was audio-taped with the permission of the interviewee. The audio-taped interviews were transcribed for the data analysis.

Data Analysis:

The transcribed data was analyzed by the researcher regarding the steps of qualitative data analysis. First of all, researcher read the data many times. Then, she highlighted the repeated expressions and identified five codes as follows: positive attitudes, negative attitudes, profession, communication, entertainment. Finally, these five codes were reduced to 2 themes by grouping the similar codes in order to "form a major idea in the data" (Creswell, 2012:245). Consequently, the first theme was identified as "Perceptions of students towards learning English" and it consisted of two codes and they are: "positive attitudes and negative attitudes". The second theme was "reasons to learn English" and it included three codes which were "profession, communication, entertainment". All codes and themes were derived from the data by the researcher (See the Table 2 for the summary of coding process)

Table 2

The Coding Process in the Study

Step	Process
Step 1	Read the whole transcribed data many times
Step 2	Highlight the repeated expressions
Step 3	Identify five codes
Step 4	Group the similar codes
Step 5	Reduce five codes to 2 themes

As it is showed above in the analysis of qualitative data thematic analysis was used for this study. Consequently, from codes to the themes were reached by the researcher. The codes were interrelated with their themes.

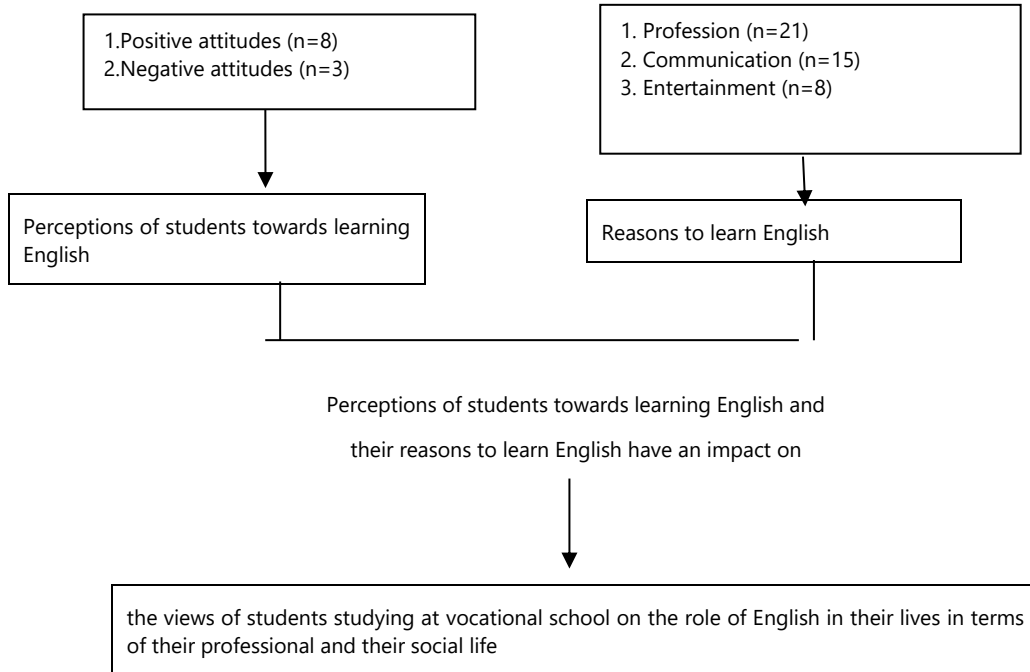
RESULTS

This study was carried out in order to understand vocational school students' views on the role of English in their lives in terms of their professional and their social life. The analysis of conducted interviews revealed two themes which are the perceptions of students towards learning English and their reasons to learn English.

The first theme of "perceptions of students towards learning English" consists of two codes which are stated as positive attitudes and negative attitudes. Furthermore, another theme of this study is students' reasons to learn English. This theme has also three codes listed as follows: profession, communication and entertainment (See Figure 1 below for the summary of themes and codes of this study).

Figure 1

Thematic Analysis of the Interviews: Themes and Codes with the Number of References



Based on the themes and codes, the results of current study will be presented in the following part and the results will be supported by the quotations of participants.

Perceptions of students towards learning English

This theme "Perceptions of students towards learning English" includes two codes. One of them is students' positive attitudes and the other one is students' negative attitudes. Regarding the first code of positive attitudes of learners towards learning English it is revealed that 7 out of 10 students love, learning English and they believe that it is important and necessary for now and for their future profession. 2 students of 10 students state that they do not want to learn English since it is difficult for them. Finally, one of the students has both positive attitudes and negative attitudes towards learning English.

With the utterance of M1 positive attitudes can be exemplified. He states that *"İnternet sayfalarında sürekli İngilizce kelimeler olduğu için bana gerekli geliyor. Ailemde yabancı birileri olduğu için iletişim kolaylığı sağlıyor o yüzden önemli benim için"* (It is necessary for me since there are always English words on the internet pages. It makes communication easy since there are foreign people in my family. Thus it is important for me). F3 also mentions about the importance of English for her life *"Ben ileride yurtdışına gitmeyi düşünüyorum. Bu yüzden çok önemli benim için İngilizce"* (I am planning to go abroad for the future. Therefore, English is so important for me). Furthermore, F4 emphasizes the role of English in her life and notes that *"İngilizcenin hayatımdaki yeri büyük şu anki staj döneminden beri de İngilizce'yi kullanıyorum"* (The role of English is great in my life, I have been using English since the current period of my training). Finally, M4 stresses a different point for his learning with these words *"İngilizce hayatımda önemli uluslar arası bir dil olduğu için"* (English is important in my life since it is an international language).

Another code which is related to students' negative attitudes towards learning English indicates that 2 students out of 10 students perceive English as unnecessary language for their life and difficult to learn. M5 talks about his negative attitudes towards learning English and he states that *"İlkokuldan beri İngilizce öğreniyorum. İngilizce çok gereksiz bir şey bence. Ben öyle görüyorum açıkcası"* (I have been learning English since primary school. I think English is such an unnecessary thing. Actually, I see it like that). Similarly, F5 states *"Ben 4. Sınıftan beri İngilizce dersi görüyorum şu an üniversitedeyim ama hala hiçbir şey öğrenebildiğimi düşünmüyorum"* (I have been taking English class since the fourth grades and now I am at university but I still don't think I could learn anything). She notes a reason for her failure *"Öğrenim hayatının kötülüğünden ya da İngilizce dersinin gereksizliğinden olabilir"* (This might be because of bad education or unnecessariness of English lesson).

Furthermore, these two codes reveal that 1 out of 10 students has both positive attitudes and negative attitudes towards learning English and she cannot say with exact words "I love English or I hate English" Her feelings are complicated. Therefore, I haven't discussed it under a different theme. Instead, I will exemplify what she feels and thinks about learning English from her quotation. For example, F1 expresses her feelings *"Ben İngilizce öğrenmeyi çok seviyorum ama bir türlü öğrenemiyorum"* (I like learning English very much, but I cannot learn it somehow) and she provides the underlying reasons *"Hocalardan kaynaklı olduğunu düşünüyorum çünkü şimdiye kadar kimse iyi öğretmiyor. Kursu bile gittim ben yine öğrenemedim diyebilirim"* (I think that is because of teachers since nobody can teach well until now. I can say that I even attended course and I still could not learn it).

As a conclusion, all of the students in this study state that they have been learning English since they were fourth grades. Many of them believe that English as a global language is necessary and important for them and they love learning English while others don't like learning English and one student does not have exact positive or negative attitudes. Even these students who state that they don't like learning English give reasons to learn English. Therefore, the following theme was identified as "Reasons to learn English" and this will be discussed below.

Reasons to Learn English

This category "Reasons to learn English" consists of three codes which are identified as follows: Profession, communication, entertainment. The first code profession as a working benefit of English is the main reason of students to learn English (21 references across 10 interviews). All the students believe that they will use English in their profession and English also will help them to build a successful career. Some of their utterances are listed below:

F1: *"Bu bölümde çalışırsam büyük ihtimalle İngilizceyi kullanacağım seyahat acentasında ya da havalimanında"* (If I work in this profession, most probably I will use English at the travel agency or at the airport).

F2: *"Personel olarak devam ettiğinde ilk istenen şey İngilizce oluyor otelcilik mesleğinde"* (When you work as a staff in a hotel, the first prerequisite is English).

M2: *"İş hayatında yükselmek için gerekli"* (It is necessary to promote in professional life).

F4: *"Müşterilerimiz yabancı olduğu için Türk misafirimiz yok İngilizce'yi kullanmak zorunda hissediyorum"* (Since our guests are foreign, we do not have any Turkish guests, I have to feel to use English).

M4: *"Yabancı şirketlerde çalıştığım zaman ya da uluslararası bir şirkette ya da yurtdışına çıkma durumum olsa o zaman kullanacağımı düşünüyorum"* (When I work in a foreign company or an international company or if I go abroad, I think I will use it then).

As it is understood from the quotations, not only the students at Tourism and Hotel Management Program but also the students at Accounting and Tax Applications Program state that they will use English in their jobs. Even students (M5 and F5) who have negative attitudes toward English state that English will be necessary for their future profession. For example M5 utters *"Meslek hayatımda kullanabilirim"* (I can use English in my professional life).

After presenting the main reason (profession) which makes students learn English, the second reason of them is communication as a socio-cultural benefit of English (15 references across 10 interviews). F2 expresses her thought and feeling about communication *"insanlarla iletişim önemli mesela karşınıza birisi geldiğinde ona cevap verememek insanı gerçekten kötü bir duruma düşürüyor"* (Communication with people is important, for example, when there is someone opposite you, being unable to give an answer to him will make you be in a bad position). Moreover, M5 states that English is a need both for profession and communication and he utters that *"İş hayatında yabancı insanlar karşıma çıkabilir ve insanlarla konuşma ihtiyacı duyduğum için İngilizce gerekli"* (I can meet foreign people in professional life and English is necessary since I need to talk to people). Finally, F4 puts emphasis on English for communication purposes and notes *"Telefon görüşmelerimde İngilizce kullanıyorum çünkü yabancı misafirlerimiz var bizim"* (I use English on phone calls since we have foreign guests).

The last code of this theme is entertainment as a socio-cultural benefit of English (8 references across 10 interviews). Students use English to watch movies, to sing songs, to play online games or to make jokes with their friends. Each of them will be supported with the quotation of students. M1 and M2 state that *"Film izliyorum sürekli İngilizce"* (I always watch films in English) and *"Haftada bir film İngilizce film izliyorum"* (I watch a film in English once a week), respectively. Moreover, F1 use English for songs and says *"Ben kendi kendime şarkı söylüyorum İngilizce"* (I sing English songs myself). But male students use English to play online games and M3 states *"Bazı oynadığım online oyunlar var onlarda İngilizce kelime çok geçiyor"* (There are some online games that I play and there are many English words in them). While making jokes, F4 uses English and she mentions *"arkadaşlarımla şaka falan yaparken İngilizce konuşuyoruz"* (While making jokes with my friends, we speak English).

Consequently, apart from F5 and M5, most of the students have positive attitudes towards learning English and during the interviews they state that they learn English and they believe that

they will use it for profession and communication purposes. Furthermore, they also mention that they use English in their daily life while watching films or playing games.

DISCUSSION AND CONCLUSION

In the current study, the perceptions of students studying at vocational school about the role of English in their lives were explored in terms of their professional and their social life. First of all, the results of this study show that most of the students have positive attitudes towards learning English and they claim that learning English as a global language is important and necessary for their daily life and for their job, as well. According to [Bani-Khalad \(2014\)](#) and [Karahan \(2007\)](#), attitudes of students towards language learning would affect their language learning. Therefore, their positive attitudes affect their foreign language learning process positively since they will be more motivated to learn language and they have an active role in language learning. In the end this will bring success for them.

Next, as a result of education reform in 1997 which changed compulsory education from five to eight years and foreign language (English) starts to be taught in primary school ([Sarıçoban, 2012](#)), all the participants in this study started to learn English in the fourth grades. Some of the students believe that they could not learn anything though they like learning English at first. This finding suggests that it is the consequence of long process for language learning and it affects their feelings and thoughts adversely and students cannot feel successful during their language education. Students claim that the underlying reason is the lack of continuity in language education. As [Erdel and Akalin \(2015, p. 34\)](#) put forward, this problem could be eliminated by providing "continuity in language education between primary, secondary and tertiary levels".

Then, it was revealed that students learn English for three purposes as follows: profession, communication and entertainment. That is, they benefit from English economically and socio-culturally. They believe that English will help them to have a well-paid job or to promote in their job. This conforms to the results of [Genesee and Cloud, 1998](#); [Jeffery, 2008](#); [Singhal, 1997](#); [Tomak, 2011](#)) who state that students want to learn English since English is a must in order to get a good job. This result suggests that students learn English for working benefits. Therefore, these students will actively participate in language learning since they are studying at university and they are aware of the responsibilities for their future.

Another reason of students to learn English is for communication as a socio-cultural benefit and this result is found out by various studies, as well ([Hann et al., 2014](#); [Önder-Özdemir, 2014](#); [Tomak, 2011](#)). Students state that they need to communicate with people by means of English while they are working, having vacation or going abroad. Therefore, students' communicative competence besides linguistic competence should be improved and their communicative strategies should be developed in language teaching process, as well.

The last reason of students to learn English is entertainment as a socio-cultural benefit. Students need English while playing online games, watching films or making jokes with their friends. That is, while having fun, they need English.

Finally, based on the results of this study students studying at vocational school do not use English to read news or studies or to gather information related to their own programs. It could be concluded that their academic English is not good enough to follow the studies and news. They should be helped to improve their academic English to follow the changes and survive in them.

As a conclusion, students studying at vocational school have positive attitudes towards English and they know the importance of English in terms of their social and professional life in Turkey but two students (one female and one male) studying at Accounting and Tax Applications Program have negative attitudes. Even these students having negative attitudes towards English

give reasons to learn English for their profession. Students studying at vocational school benefit from English in their professional and their social life. That is, they make use of working and socio-cultural benefits of English rather than cognitive and educational benefits. As a future work a study in the same context may be conducted in order to investigate why students do not make use of cognitive and educational benefits of learning English. Furthermore, for further research findings should be supported by the quantitative data in order to make objective and reliable predictions through the opinions of a large number of participants.

REFERENCES

- Bani-Khalad, T.A.A. (2014). The role of English as perceived by students of applied English at the university of Jordan. *European Scientific Journal*, 10 (5), 400-420.
- Bialystok, E., & Hakuta, K. (1994). *In other words: The science and psychology of second-language acquisition*. New York: Basic Books.
- British Council (2013). The English effect. Retrieved from <https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/english-effect-report-v2.pdf>.
- Creswell, J.W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research (4th edition)*. Boston: Pearson Education
- Dogancay-Aktuna, S. (1998). The spread of English in Turkey and its current sociolinguistic profile. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 19(1), 24-31.
- Doms, D. (2003). *Roles and impact of English as a global language*. MA TEFL/TESL(ODL). University of Birmingham, Birmingham.
- Erdel, D., & Akalın, S. (2015). Evaluating English language course in a Turkish university. *Journal of Educational and Instructional Studies in the World*, 5(4), 26-35.
- Euromonitor International (2010). The benefits of the English language for individuals and societies: Quantitative indicators from Cameroon, Nigeria, Bangladesh and Pakistan. *A custom report compiled by Euromonitor –International for the British Council*.
- Genesee, F., & Cloud, N. (1998). Multilingualism is basic. *Educational Leadership*, 55(6), 62-65.
- Gömlüksiz, M.N. (2010). An evaluation of students' attitudes toward English language learning in terms of several variables. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 9, 913-918.
- Hann, N., Timmis, I., Alkhalidi, A.A., Davies, B., Troncoso, C.R., & Yi, Y. (2014). The impact of English on learners' wider lives. *British Council*. Retrieved from https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/E085%20Impact%20of%20English%20on%20learners'_A4_web_FINAL.pdf.
- Jeffery, L. (2008). Early language learning research. *White Paper Report*.
- Johnson, K. (2013). *An introduction to foreign language learning and teaching*. New York: Routledge.
- Karahan, F. (2007). Language attitudes of Turkish students towards the English language and its use in Turkish context. *University of Çankaya Faculty of Science and Literature Journal of Arts and Sciences*, 7, 73-87.
- Oroujlou, N., & Vahedi, M. (2011). Motivation, attitude, and language learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29, 994-1000.
- Önder-Özdemir, N. (2014). The role of English as a lingua franca in academia: The case of Turkish postgraduate students in an Anglophone-centre context. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 141, 74-78.
- Özen, E.F., Alpaslan, İ.B., Çağlı, A., Özdoğan, İ., Sancak, M., Dizman, A.O., & Sökmen, A. (2013). Turkey national needs assessment of state school English language teaching. Retrieved from http://www.britishcouncil.org.tr/sites/default/files/turkey_national_needs_assessment_of_state_school_english_language_teaching.pdf
- Öztürk, Z. (2015). Opinions of university preparatory school students towards the effects of learning English on their career. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 199, 785-792.
- Sarıçoban, G. (2012). Foreign language education policies in Turkey. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 2643-2648.
- Singhal, M. (1997). The internet and foreign language education: Benefits and challenges. *The Internet TESL Journal*, 3:6. Retrieved from <http://iteslj.org/Articles/Singhal-Internet.html>.
- Stewart, J.H. (2005). Foreign language study in elementary schools: Benefits and implications for achievement in reading and math. *Early Childhood Education Journal*, 33(1), 11-16.

- Tardy, C. (2004). The role of English in scientific communication: lingua franca or Tyrannosaurus rex?. *Journal of English for Academic Purposes*, 3, 247-269.
- Tomak, B. (2011). The perspectives of both Turkish students and Turkish teachers on English learning/teaching as an international language. *2nd International Conference on ew Trends in Education and Their Implications*, 277-285.
- Uztosun, M.S. (2011). A qualitative study into English language teachers' and students' beliefs and practices in Turkey. *The International Journal of Research in Teacher Education*, 2(2), 16-34.
- Weatherford, H.J. (1986). Personal benefits of foreign language study. *ERIC Digest*. U.S.: District of Columbia. Retrieved from <http://www.ericdigests.org/pre-924/study.htm>.
- Zaim, C. (2011). *Benefits of learning a foreign language*. Retrieved from http://www.academia.edu/6580048/AFE_155__Benefits_of_Learning_a_Foreign_Language.

Meslek Yüksekokulu'nda Okuyan Öğrencilerin İngilizce'nin Hayatlarındaki Rolü İle İlgili Görüşleri ve İngilizce Öğrenme Sebepleri

Semahat Aysu (Öğrt.Gör.)

Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi-Türkiye
saysu@nku.edu.tr

Özet

Türkiye'de uzun yıllardır İngilizce yabancı dil olarak öğrenilmekte ve öğretilmektedir. İngilizce'nin öğrencilerin yaşamı üzerine rolü pek çok çalışmaya konu olmasına rağmen, şu ana kadar meslek yüksekokullarında okuyan öğrencilerin görüşleri araştırılmamıştır. Bu yüzden bu çalışmanın amacı meslek yüksekokulunda okuyan öğrencilerin İngilizce'nin mesleki ve sosyal yaşamlarını nasıl etkilediğine dair görüşlerini ortaya koymaktır. Çalışmanın amacı göz önünde bulundurularak nitel bir çalışma metodu uygulandı. Turizm ve Otel İşletmeciliği ve Muhasebe ve Vergi Uygulamalarında okuyan 10 gönüllü öğrenci yarı yapılandırılmış görüşmeye katıldı. Görüşmelerden elde edilen veriler tematik analiz kullanılarak analiz edildi. Sonuçlar, öğrencilerin İngilizce öğrenmeye karşı algıları ve İngilizce öğrenme sebepleri olmak üzere iki tema ortaya çıkardı. İlk tema, olumlu ve olumsuz davranışlardan oluşmaktadır ve diğer temanın ise "meslek, iletişim ve eğlence" olmak üzere üç kodu vardır.

Keywords: İngilizce öğretimi, İngilizce öğrenme, Meslek Yüksekokulu, Yabancı dil



**E-Uluslararası Eğitim
Araştırmaları Dergisi,
Cilt: 10, Sayı: 1, 2019, ss. 1-14**

DOI: : 10.19160/ijer.392673

Gönderim : 09.03.2018
Revizyon1(Var): 26.05.2018
Kabul : 25.01.2019

Önerilen Atıf:

Aysu, S. (2019). Meslek Yüksekokulu'nda Okuyan Öğrencilerin İngilizce'nin Hayatlarındaki Rolü İle İlgili Görüşleri ve İngilizce Öğrenme Sebepleri, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, Cilt: 10, Sayı: 1, 2019, ss. 1-14, DOI:10.19160/ijer.392673

GENİŞLETİLMİŞ ÖZET

Problem: Literatürde İngilizce'nin insan hayatındaki rolünü içeren çalışmalar; İngilizce öğrenmeye karşı öğrenci tutumlarının, İngilizce öğrenmedeki başarı tahmincilerinden biri olduğunu (Gömleksiz, 2010) ve öğrencilerin negatif tutumlarının belirlenmesi öğretmenlere bu tutumları pozitif çevirmede bir fırsat sağlayacağını (Oroujlou and Vahedi, 2011) göstermiştir. Bunun yanısıra, öğrencilerin İngilizce öğrenme sebeplerini bilmek ve bu doğrultuda öğrencileri motive etmek dil öğrenim ve öğretim sürecinin etkinliğini arttıracaktır (Hann et al., 2014) e öğrenciler İngilizce öğrenmek için derse aktif bir şekilde katılacaktır (Karahan, 2007). İngilizce' nin bireyin hayatındaki rolü konusunda farklı eğitim seviyelerinde oldukça çok çalışma olmasına rağmen meslek yüksekokulu öğrencilerinin görüş ve algılarını içeren çalışma yok deneye kadar azdır. Bu yüzden, bu çalışma İngilizce'nin meslek yüksekokulu öğrencilerinin hayatlarındaki yeri ve rolü konusunda görüş ve algılarını belirlemeyi amaçlamaktadır.

Yöntem: Bu çalışmanın amacı Türk meslek yüksekokulu öğrencilerinin İngilizce'nin hayatlarındaki yeri ve rolü konusunda görüş ve algılarını belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda, çalışmada nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme soruları araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Görüşmeler, katılımcıların ana dili olan Türkçe dilinde yapılmıştır. Görüşme başlamadan, araştırmacı, katılımcılara çalışma ve amacı hakkında bilgi verip katılımcılardan görüşmeye katılım izin formunu imzalamalarını istemiştir. Sonrasında görüşme başlatılıp katılımcının izni doğrultusunda ses kaydı yapılmıştır. Son aşama olarak ses kayıtları, veri analizi için transkript yapılmıştır. 10 meslek yüksekokulu öğrencisi ile görüşme yapılmıştır. 3 bayan öğrenci ve 2 erkek öğrenci Turizm ve Otel İşletmeciliği programı öğrencisi ve 3 erkek ile 2 bayan öğrenci Muhasebe ve Vergi Uygulamaları programı öğrencisidir. Görüşmelerden elde edilip transkript edilen veriler nitel araştırma yöntemi adımları kullanılarak analiz edilmiştir. İlk olarak, veriler pek çok kez araştırmacı tarafından okunup, tekrar eden ifadeler belirlenmiştir. Bu doğrultuda kod ve temalar belirlenmiştir.

Sonuçlar ve Tartışma: Veri analizi sonucunda iki tema belirlenmiştir: "Öğrencilerin İngilizce öğrenmeye karşı tutumları" ve "İngilizce öğrenme sebepleri". Birinci tema, "öğrencilerin İngilizce öğrenmeye karşı tutumları" iki koddan oluşmaktadır: "Pozitif tutumlar" ve "negative tutumlar". İkinci tema ise "İngilizce öğrenme sebepleri" üç koddan oluşmaktadır: "Meslek", "İletişim" ve "Eğlence". İlk olarak, bu çalışmanın sonucunda katılımcıların çoğunun İngilizce öğrenmeye karşı olumlu tutumları olduğu saptanmıştır. Katılımcılar, İngilizce'nin global bir dil olduğu için önemli olduğunu ve günlük ya da mesleki yaşamları için İngilizceye ihtiyaç duyduklarını iddia etmişlerdi. İkinci olarak, 1997 yılındaki eğitim reformu ile zorunlu eğitim beş yıldan sekiz yıla çıkmış ve yabancı dil (İngilizce) öğretimi ilkökulda öğretilmeye başlamıştır (Sarıçoban, 2012). Bu yüzden bu çalışmadaki katılımcıların hepsi ilkökul dördüncü sınıfta İngilizce öğrenmeye başlamışlardır. Katılımcıların bazıları, başlangıçta İngilizce öğrenmeyi sevseler dahi hiçbir şey öğrenemediklerini belirtmişler. Bu sonucun altında yatan sebebi de katılımcılar dil eğitiminde devamlılığın olmaması olarak dile getirmişlerdir. Erdel and Akalın (2015) da belirttiği gibi bu sorun ancak ilkökul, ortaokul ve lisedeki dil eğitiminde devamlılık ile ortadan kaldırılabilir. Sonrasında katılımcılar, İngilizce'yi öğrenme sebeplerinden biri olan mesleki hayatları için İngilizce öğrenme isteklerini iyi maslı bir işte çalışmak ya da işlerinde kolayca terfi almak olarak açıklamışlardır. Bu sonuçlar literatürdeki diğer çalışmaların sonuçları ile de uyumaktadır (Genesee and Cloud, 1998; Jeffery, 2008; Singhal, 1997; Tomak, 2011). Başka bir sonuç ise katılımcılar İngilizce' yi, bir işte çalışırken, tatile çıktıklarında ya da yurt dışına gittiklerinde iletişim kurmak için öğrenmek istiyorlar. Bu sonuç da literatürdeki diğer çalışma sonuçlarını desteklemektedir (Hann et al., 2014; Önder-Özdemir, 2014; Tomak, 2011). Son olarak, katılımcılar, İngilizce' yi çevrimiçi oyun oynamak, film izlemek ya da arkadaşları ile şaka yapmak için yani eğlenme amacı ile öğrenmek istiyorlar. Bu çalışmadan ayrıca şu sonuç ortaya çıkartılabilir: Meslek yüksekokulu öğrencilerinin akademik amaçlar için İngilizce öğrenmeyi istemiyor ya da planlamıyor. Diğer bir deyişle alanları ile ilgili haberleri ya da gelişmeleri takip etmek için İngilizce öğrenmek istemiyor.

Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Meslek Seçiminde Okul Rehberlik Hizmetlerinin Rolü¹

Ümran Turan
Antalya Akev Koleji-Türkiye
Umranturan_83@hotmail.com

Doç. Dr. Kemal Kayıkçı
Akdeniz Üniversitesi-Türkiye
kemalkayikci@akdeniz.edu.tr

Özet:

Bu çalışma, rehber öğretmen, veli ve öğrencilerin görüşlerine dayalı olarak lise son sınıf öğrencilerinin meslek seçiminde okul rehberlik hizmetlerinin rolünü belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu araştırma nitel araştırma yöntemine göre hazırlanmıştır. Bu araştırmada araştırmacılar tarafından hazırlanan sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Çalışma grubunu Antalya İli merkez Kepez, Muratpaşa, Konyaaltı ilçelerindeki toplam altı lisede görev yapmakta olan 17 rehber öğretmen, 52 lise son sınıf öğrencisi ve 46 lise son sınıf öğrenci velisinden toplam 115 katılımcıdan oluşmaktadır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre; öğrencilerin meslek seçimindeki rol oynayan etkenler incelendiğinde ilk sırada "ailem, ardından kendi tercihim ve üçüncü sırada ise yakın çevrem" olduğu görülmüştür. Öğrencilerin okuldaki mesleki yöneltilme faaliyetlerine ilişkin görüşleri incelendiğinde ise; çoğu öğrencinin faaliyetleri yetersiz bulunduğu, bazılarının faaliyetlerden memnun olduğu görülmüştür. Velilerin okuldaki mesleki yöneltilme faaliyetlerine ilişkin görüşleri incelendiğinde; velilerin yakın oranlarla bazılarının yeterli ve bazılarının ise yetersiz buldukları görülmüştür. Rehber öğretmenlerin öğrencilerin meslek seçiminde okulun yürüttüğü iş ve işlemlere ilişkin görüşlerine bakıldığında ise genel olarak mesleki yöneltilme işlevini yerine getirdiğini savunduğu görülmüştür. Rehber öğretmenlerin öğrencilerin meslek seçiminde okulun meslek seçimini etkileme düzeyine ilişkin görüşleri incelendiğinde çoğu rehber öğretmen özellikle üniversite tercih döneminde okulun çocuğun ilgi ve yeteneğine göre mesleki yöneltilme yapmanın önemli olduğunu belirtmişler ve bazıları da lise türü ve üniversiteye giriş sınavından aldığı puanın etkilediğini düşündüğü ortaya çıkmıştır. Bu araştırmada okul rehberlik hizmetlerinin öğrencilerin meslek seçimindeki etkisi ortaya konulmuştur. Okul rehber öğretmenleri ve veliler öğrencilerin meslek seçiminin hayatlarındaki öneminin farkında olarak öğrencileri iyi tanımalı ve onları ilgi ve yetenek alanlarına göre bir mesleğe yönlertirken kendi aralarında işbirliği yapmalıdır.

Keywords: Meslek Seçimi, Mesleki Rehberlik, Meslek Seçimi Okul, Mesleki Yöneltilme.



**E-Uluslararası Eğitim
Araştırmaları Dergisi,
Cilt: 10, Sayı: 1, 2019, ss. 15-33**

DOI: xxxxxx

Gönderim : 17.01.2019
Kabul : 09.03.2019

Önerilen Atıf

Turan, Ü. & Kayıkçı, K. (2019). Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Meslek Seçiminde Okul Rehberlik Hizmetlerinin Rolü, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, Cilt: 10, Sayı: 1, 2019, ss. 14-33, DOI: xxxxx

¹ Bu makale, Akdeniz Üniversitesi öğretim üyesi Doç. Dr. Kemal KAYIKÇI' nın danışmanlığında Ümran TURAN tarafından Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde hazırlanan "Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Meslek Seçiminde Aile ve Okulun Rolü" isimli yüksek lisans tezinden yararlanılarak hazırlanmıştır.

GİRİŞ

Meslek, insan hayatının önemli bir parçasıdır. İnsanın yaşam kalitesinde ve bunun için gerekli olan parayı kazanmada önemli araç olan meslek, insanın toplumsal saygınlığını belirlemede hatta mutluluğunda çok önemli bir role sahiptir. Dolayısıyla meslek seçimi bireyin yaşamında kritik bir rol oynamaktadır. Bireyin meslek seçimi, sadece bireyi ilgilendirmekle kalmaz aynı zamanda toplumu da ilgilendirir. Bu nedenle bireyin ve toplumun da ihtiyaçlarını karşılamayı hedefleyen eğitim sistemi, 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ile bu hedefi gerçekleştirmek için, eğitim gören bireyleri mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamayı(madde:3) amaç edinmiştir. Bu amacı gerçekleştirecek en önemli araçlardan biri olan okula ise büyük bir sorumluluk ve görev düşmektedir.

Meslek, Belli bir eğitim ile kazanılan sistemli bilgi ve becerilere dayalı, insanlara yararlı mal üretmek, hizmet vermek ve karşılığında para kazanmak için yapılan, kuralları belirlenmiş iş olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2018). Bir meslek sahibi olmak, sağlıklı bir gelişime sahip bütün bireyler için çok önemlidir. Meslek, kişinin kimliğinin en önemli kaynaklarından biri olarak, toplumda saygı görmesine, başkaları ile ilişki kurmasına, toplumda bir yer edinmesine ve işe yaradığı duygusunu yaşamasına olanak veren bir etkinlik alanıdır (Kuzgun, 2000, s.2).

Bir etkinlik alanı olarak mesleğin taşıması gereken niteliklere ilişkin çeşitli görüşler bulunmaktadır. Bazı yazarlara (Hoyle, 1980; Sabancı, 2016) göre, bir işin meslek olabilmesi için taşıması gereken özellikler arasında o işin (1) önemli bir sosyal işlevi yerine getirmesi , (2) özel beceriler gerektirmesi, (3) bu becerilerin yanında sistematik bilgiye gereksinim duyulması, (4) bu bilginin kazanımı ve becerinin geliştirilmesi için uzun bir yükseköğrenim programına ihtiyaç hissedilmesi gibi özellikler gerekmektedir. Bernard Barber'e göre ise bu özelliklerin yanında, mesleğe ilişkin, etik ilkelerin içselleştirilmesi ile sağlanan bir özdenetim ve ulaşılacak için çaba harcanın sembolize edilmiş ödüller (Sokolowski, 1991, s.23) eklenebilir.

Meslek Seçiminin Önemi:

Yaşamın çeşitli evrelerinde yapılan seçimler ve alınan kararlar, bireyin yaşam tarzını şekillendirir. Bu seçimlerin en önemlilerinden birisi de bireylerin meslek seçimidir. Kişinin seçtiği meslek onun nasıl bir iş ortamında çalışacağını, nasıl bir yaşam süreceğini, nerede yaşayacağını, nasıl bir dünya görüşünün olacağını hatta kiminle evleneceğini belirleyebilmektedir (Usluer, 1998). Bireyin yaşamında mutlu ve başarılı olması isabetli bir meslek seçim sürecine bağlıdır. Meslek seçiminde isabetli kararların alınması öğrencinin kendini tanıması, ilgilerinin, ihtiyaçlarının geleceğe ilişkin beklentilerinin ve yeteneklerinin farkında olması ve bunlara uygun seçimler yapmasına bağlıdır. Bu durumları dikkate alarak meslek seçiminde rasyonel kararlar vermeleri bireylerin mesleklerini severek yapmalarına, mesleklerinde başarılı ve üretken olmalarına, bunların sonucunda meslekte yükselerek kazanç ve saygınlıklarının da artmasına böylece kendilerine ve topluma daha yararlı bireyler olmalarına yardımcı olabilir. Bireyin ilgi, yetenek ve beklentileri dikkate alınmadan yapılan meslek seçimlerinde ise meslekte başarı ve mutluluk şansı azalacak böylece toplumda verimi düşük ve mutsuz bireyler artacaktır. Bireyin özellikleri ile seçilen mesleğin özellikleri birbirine uymadığında o mesleği sürdürmek oldukça zor, hatta mümkün olmamaktadır. Mesleğini devam ettirse bile sağlanan doyum düzeyi ve bireyin kendini gerçekleştirme düzeyi oldukça düşük olmaktadır (Tuzcuoğlu, 2000). Bu durumda bireylerin meslek seçiminde isabetli kararlar vermenin birey açısından olduğu kadar toplum açısından da önemli olduğunu söyleyebiliriz.

Öğrencilerin Meslek Seçimini Etkileyen Bireysel Özellikler ve Tercihler:

Öğrencilerin meslek seçimi ile ilgili olarak karar verme sürecinde etkili olan çok sayıda etken bulunmaktadır. Bu etkenlerin bir kısmı yaş, cinsiyet, benlik algısı, ilgi ve yetenekler, kişilik özellikleri, yetkinlik algısı, meslek seçimine ilişkin akılcı olmayan düşünceler gibi bireylerin

kendileriyle ilgili iken (Aytekin, 2005; Kleiman ve ark., 2004; Rojewsk ve Hill, 1998; Yıldız, 2001) bir kısmı da sosyo-ekonomik düzey, anne babanın eğitim düzeyi ve mesleği, aile yapısı, yaşadığı yer, din, dil ve ırk gibi değişkenler de bireyin meslek seçiminde etkili olan sosyokültürel faktörlerdir (Abiseva, 1997; Bekleyiş, 2007; Canstantine, Wallece ve Kindaichi, 2005; Sarıkaya ve Khorshid, 2009). Her toplum kendi gözünde mesleklere statü vermekte ve bunların bazılarına ayrıcalık tanımaktadır (Karakuş ve ark., 2005) Maslow (1954)'un ihtiyaçlar hiyerarşisine göre toplumsal saygınlık birey için önemli bir gereksinimdir. Dolayısıyla bireyin bu ihtiyacını gidermesi için toplumda saygınlığı olan bir mesleğe yönelmesi beklenir. Bazı araştırmalar (Myrsky ve Helkama, 2001; Lamsa, Sakkinen ve Turjanmaa, 2000; Uyguç, 2003) öğrencilerin meslek seçiminde cinsiyet ve bireysel değerlerin; bazı araştırmalar (Şirin ve ark., 2008) gelecekte kolay bir iş bulma, kariyer yapma hedefinin; bazı araştırmalar (Dinç, 2008) ise, yüksek kazanç ve sorumluluk beklentisi, kariyer beklentisi, sosyal statü beklentisinin meslek seçiminde etkili olduğunu ortaya koymuştur. Pekmaya ve Çolak'ın (2013) araştırmasına göre başta "İş Güvencesi" olmak üzere, "Meslek Kazançları" ve "Kariyer İmkânı", öğrencilerin meslek seçerken en önem verdiği kriterler olarak belirlenmiştir. Bu süreci etkileyen etmenler; bireyin ailesi, ilişki kurduğu kişiler, okul öncesi ve okul içi eğitimi, bireyin ihtiyaçları, ilgileri, değerler sistemi, benlik kavramı, genel ve özel yetenekleri, diğer kişilik özellikleri, yaşadığı çevrenin özellikleri, toplumdaki mevcut iş alanları, istihdam koşulları, piyasadaki arz talep durumu vb. olarak sıralanabilir (Vurucu, 2010). Kıyak (2006)'ın genel lise öğrencilerinin meslek seçimi yaparken temel aldığı kriterler üzerine yaptığı çalışmada meslek seçimini etkileyen faktörler genel anlamıyla meslekte iş bulma imkanı, yetenek, ilgi, değerler, kişilik özellikleri (kendini tanıma), mesleğin getirdiği ödüller (para, saygınlık, şöhret vb.) ve ailenin istekleri şeklinde sıralanmıştır. Bahar'ın (2002) çalışmasına göre öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyi meslek seçimleriyle ilişkili bulunmuştur. Bazı araştırmalar (Uyguç, 2003; Lamsa ve ark., 2000; Myrsky ve Helkama, 2001), bireysel değerlerin meslek seçiminde etkili olduğunu göstermiştir. Çalışmalara göre farklı değişkenler ve kriterlerin dikkate alınması, meslek seçimini çözümü güç olan bir problem durumuna getirmektedir (Pekmaya ve Çolak, 2013)

Öğrencilerin Meslek Seçimini Etkileyen Çevrelerden Biri Olarak Okul:

Öğrencinin meslek seçiminde etkili olan unsurlar sadece yukarıda belirtilen bireylerin kendileriyle ilgili olanlar ya da sosyokültürel faktörlerle sınırlı değildir. Lise son sınıf öğrencilerinin üniversiteye giriş esnasında seçecekleri bölümlerin belirlenmesinde aile, okul, arkadaş çevresi, sosyal medya gibi yakın ve uzak çevre unsurları da etkili olmaktadır. Yeni mesleklerin ortaya çıkması ve mesleklerin karmaşık bir hal alması nedeniyle meslek seçiminin gittikçe zorlaştığı günümüzde, bilimsel ve rasyonel bir meslek seçiminin yapılmasında, rehberlik uzmanları ve izleme-yöneltme sistemiyle okulun ön plana çıkması beklenir. Çocuğun kendisini tanıması, seçebileceği meslekler hakkında bilgilendirilmesi ve uygun kararlar alabilmesi için kendisine rehberlik hizmetinin sunulması okulun başlıca görevleri arasında bulunmaktadır. Milli Eğitim Temel Kanunu'na göre, "Fertler, eğitimleri süresince, ilgi, istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde ve doğrultusunda çeşitli programlara veya okullara yönlendirilerek yetiştirilirler. Milli eğitim sistemi, her bakımdan, bu yönleltmeyi gerçekleştirecek biçimde düzenlenir. Bu amaçla bütün bireylerin ilgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri ve davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlıkları kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmasını sağlamak" (M.E.B., 1973) eğitim sisteminin genel amaçları arasında yer almaktadır. Yönleltmede ve başarının ölçülmesinde rehberlik hizmetlerinden yararlanır. Okulda rehberlik hizmetlerinin yürütülmesinde rehberlik servisleri okullarda en önemli rolü oynayan birimdir. Bunun yanında çeşitli bireyler ve kurullar rehberlik faaliyetlerinin yürütülmesinde yer alırlar. Bunlar arasında okul müdürü, müdür yardımcısı, rehberlik hizmetleri yürütme komisyonu, koordinatör rehberlik öğretmenleri, rehberlik öğretmenleri, sınıf rehber öğretmeni ve diğer öğretmenler bulunmaktadır (MEB, 2017). Milli eğitim sistemi, her bakımdan bu yönleltmeyi gerçekleştirecek bir şekilde düzenlenir. Bu yönüyle rehberlik hizmetleri modern eğitimin gereğidir. Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği' ne göre, ortaokul kademesinde rehberlik hizmetlerinin öğrencinin ilgi, yetenek ve

kişilik özellikleri doğrultusunda seçmeli derslere, eğitsel ve sosyal kulüplere yönelmesine ve hobi edinmesine; güçlü ve zayıf yönlerini tanımasına ve geliştirilmesi gereken yönlerini fark etmesine; gelişim dönemi özelliklerini tanımasına ve uyum sağlamasına yönelik olarak eğitsel, mesleki ve kişisel/sosyal rehberlik hizmetleri kapsamında yürütüleceği (MEB, 2017) öngörülmektedir. 2003-2004 eğitim-öğretim yılında yürürlüğe giren "İlköğretimde Yöneltilme Yönergesi" (MEB, 2003) 8. Sınıfı bitiren öğrencilerin ilgi, yetenek ve niteliklerine göre uygun akademik eğitime, meslekî ve teknik eğitime veya güzel sanatlar eğitimine yönelmelerine yardımcı olmak amaçlanmaktadır. Akan ve Çelik'in (2014) araştırmasına göre öğretmenler bu yönergenin amacının okul aile işbirliği içerisinde öğrencilerin ilgi ve yeteneklerinin farkında olmalarını sağlayarak öğrencileri özelliklerine uygun alanlara yönlendirmek olduğu ifade edilmiştir. Özgüven'e (2000) göre okul rehberlik hizmetlerinin en önemli işlevlerinden birisi bireyin kendini tanımasına, problemlerini gerçekçi bir gözle görmesine, karşılaştığı seçme durumlarında, uygun seçimler yapmasına ve gerçekçi kararlar almasına(...)yardım etmektir. Kişinin uygun bir alana yönelmesi ve bu alanda başarılı olabilmesi için rehberlik hizmetlerinden zamanında yararlanması gereklidir (Sak, 2004, s.17-18). Okulda bu sürecin erken yaşlarda başlamasını savunan Güven'e (2008) göre okulöncesi eğitim de çocukların yetenek alanlarını erkenden tanıma, eğitim ihtiyaçlarını belirleme ve uygun alanlara yöneltilme gibi konularda avantajlar sağlaması açısından önemlidir. Okul öğrenciyi kendisine uygun bir mesleğe yönlertirken milli eğitimin temel kanununda yer alan temel ilkelerinden biri olan "ferdin ve toplumun ihtiyaçları" ilkesi de dikkate alır (MEB, 1973). Çünkü bireyin mutlu ve üretken olmasının kendisine olduğu kadar toplumun refahına da katkısının olması beklenmektedir.

Yukarıda belirtilen mevzuat hükümleri okulun öğrencinin bir alana yönelmesinde ve uygun bir meslek seçmesinde önemli bir görev ve rol üstlendiğini göstermektedir. Ancak yapılan araştırmalar okulun üstlendiği bu rol ve görevi yerine getirmedi çeşitli sorunlarla karşılaştığını ve bu işlevini yerine getirmede yeterince etkili olamadığını göstermektedir. Anılan, Çemrek ve Anagün (2008), ortaöğretim öğrencilerinin üniversite tercihlerine ilişkin araştırmasına göre, öğrencilerin meslek seçimi ve üniversite tercihi konusunda kendilerini yeterince bilgili görmediklerini, Özyürek ve Kılıç Atıcı'nın (2002) araştırmasına göre, okuldaki ve dershanelerdeki rehber öğretmenlerin önemli bir yardım kaynağı olduğu konusunda güçlü bir kanıt bulunmadığı saptanmıştır. Aynı şekilde Şahin'in (2008) araştırmasına göre, okul psikolojik danışmanının Psikolojik Danışma ve Rehberlik (PDR) hizmetlerini tanıtmayı, okul psikolojik danışmanın sorunlarının çözümüne yardımcı olacağına ilişkin inanç, mesleki rehberlik yardımını almanın ve eğitsel rehberlik yardımını almanın PDR hizmetlerinin değerlendirilmesi üzerinde anlamlı bir yordayıcı olmadığı ve PDR hizmetlerin yaklaşık olarak % 56 düzeyinde yapıldığı saptanmıştır. Yapılmış olan araştırmalarda da (Hatunoğlu ve Hatunoğlu, 2006) orta dereceli okullardaki öğrencilerin, okul psikolojik danışmanından gördükleri hizmetleri yetersiz olarak değerlendirdikleri görülmüştür.

Yukarıda belirtildiği gibi Türk Eğitim sisteminde yer alan ilkeler ve yönergeler gibi mevzuat hükümleri, okulun öğrencinin bir alana yönelmesinde ve kendisine uygun bir meslek seçmesinde önemli bir görev ve rol üstlendiğini, ancak, çeşitli araştırmalar incelendiğinde ise okulların işleyişinde bunların hayata geçirilmesi boyutunda çeşitli aksaklıklar yaşandığını ve işleyişin yeterince etkili olamadığını göstermektedir. Bu araştırma çocukların meslek seçiminde okulun işlevini yerine getirmede ne durumda olduğunu ortaya koyarak bu konuda yaşanan sorunları ve aksaklıkları belirlemek ve bunlara dayalı olarak çözüm önerileri getirerek alana katkı sağlaması bakımından önem taşımaktadır.

Bu çalışmanın amacı okulun öğrencilerin meslek seçimindeki rolünü belirlemek ve öğrencilerin meslek seçiminde okulun yürüttüğü faaliyetlerin uygulanmasındaki aksaklıkları tespit etmektir.

Bu amaçla rehber öğretmen, öğrenci ve velilerin görüşlerini ortaya koymak için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Lise son sınıf öğrencilerinin meslek seçimlerinde rol oynayan etkenler öncelik sırasına göre nelerdir?
2. Lise son sınıf öğrencilerinin okuldaki mesleki yönlendirme faaliyetlerine ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Lise son sınıf velilerinin, okuldaki mesleki yönlendirme faaliyetlerine ilişkin görüşleri nelerdir?
4. Rehber öğretmenlerin, öğrencilerin meslek seçiminde okulun yürüttüğü iş ve işlemlere ilişkin görüşleri nelerdir?
5. Rehber öğretmenlerin, okulun öğrencilerin meslek seçimini etkileme düzeyine ilişkin görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırma modeli:

Bu araştırma nitel araştırma yöntemine göre olgubilim (fenomenoloji) deseninde hazırlanmıştır. Nitel araştırmalarda derinlemesine bilgi edinilmesi amaçlanmış olup bu tür araştırmalarda en çok kullanılan yöntem görüşme tekniğidir. Bu araştırmada da araştırmacılar tarafından hazırlanan sorulardan oluşan görüşme formu veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Çalışma Grubu:

Araştırmanın çalışma grubu, Antalya İli merkez Kepez, Muratpaşa, Konyaaltı ilçelerinde kolay ulaşılabilir durum örneklemesine göre seçilen toplam altı(ikisi meslek, dördü Anadolu) lise ve maksimum çeşitlilik örneklemesine göre seçilen bu okullarda görevli 17 rehber öğretmen, 52 lise son sınıf öğrencisi ve 46 lise son sınıf öğrenci velisinden olmak üzere toplam 115 katılımcıdan oluşmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunda yer alan katılımcılar amaçlı örneklem yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme yöntemine göre seçilmiştir. Bu tür örneklemede araştırmacı kimlerin seçileceği konusunda kendi yargısını kullanır ve araştırmanın amacına en uygun olanları örnekleme alır (Balci, 2013, s. 104). Araştırmada yer alan okulların rehber öğretmenlerinin en az üç yıl aynı lisede çalışmış olmaları şartı aranmış, öğrencilerden sadece lise son sınıf öğrencilerinin ve velilerden de lise son sınıf velilerinin araştırmaya katılımları sağlanmıştır.

Araştırmaya katılan veli, rehber öğretmen ve lise son sınıf öğrencilerinin demografik özellikleri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo1. Araştırmaya Katılanların Demografik Özellikleri

	Düzye	Rehber Öğretmen	Veli	Öğrenci	Toplam Sayı	%
Cinsiyet	Kadın	11	31	24	65	55
	Erkek	6	15	28	49	45
	Toplam	17	46	52	119	
Eğitim Düzeyi	İlk-orta-lise		21			45
	Ön Lisans		8			17
	Lisans	16	16			35
	Lisansüstü	1	1			3
	Toplam	17	46			
Aylık Gelir	0-2000tl		11			
	2000-3000tl		13			
	3000-daha fazla		22			
	Toplam		46			

Veri Toplama Aracı:

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu, ilgili alanyazın incelenerek oluşturulmuş ve beş alan uzmanının görüşüne sunulmuştur. Bu süreçte yeniden düzenlenen görüşme formu veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırmaya ilişkin veriler, 2016-2017 eğitim öğretim yılında belirlenen veli, lise son sınıf öğrencileri ve rehber öğretmenlerden görüşme yapılarak toplanmıştır.

Veri Analizi

Bu çalışmada katılımcılardan elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Betimsel analizde özetlenen ve yorumlanan veriler, içerik analizinde daha derin bir işleme tabi tutulur ve betimsel bir yaklaşımla fark edilmeyen kavram ve temalar bu analiz sonucu keşfedilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 259). Velilerin, lise son sınıf öğrencilerinin ve rehber öğretmenlerin görüşlerinin analizinde, ifadelerin benzerliğine göre gruplamalar yapılmıştır. Çözümlemelerde görüşüne başvuru katılımcılara birer kod numarası verilerek (V1,V2,RÖ2,RÖ3,Ö1,Ö2,...) açıklamalar yapılmıştır. Görüşme tekniği ile elde edilen veriler sayısallaştırılarak frekans ve yüzde olarak ifade edilmiştir. İfadelerdeki benzer öğeler gruplandırılmış ve gruba uygun olarak temalandırılmıştır.

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlik kavramları yerine inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlılık ve teyit edilebilirlik kavramları kullanılmaktadır (Mills, 2003). Araştırmacı, araştırmının tüm aşamalarında mümkün olduğunca objektif olmaya dikkat etmiştir. Kodlama sürecinde araştırmacı kendisi dışında uzman görüşlerine de başvurarak kodlamaların doğru bir şekilde oluşturulması sağlanmıştır. Kodlama ve kategorileştirme ayrıntılı bir şekilde ifade edilerek geçerlik artırılmaya çalışılmıştır. İkinci aşamada nitel verilerin güvenilirliğinin analizi yapılmıştır. Nitel araştırmanın iç geçerliliğini (tutarlılığını)artırmak için tutarlılık incelemesi yönteminden yararlanılmıştır. Araştırmada verilerin analizinde güvenilirliğin ve tutarlılığın sağlanması açısından araştırmanın konu alanı ve nitel analiz konusunda uzman bir yardımcı ile çalışılmıştır. KohenKappa tutarlılık katsayısının 0.9 düzeyinde anlamlı olarak hesaplandığı görülmüştür. KohenKappa tutarlılık katsayısının 0.8 ile 1.00 arasında olması, mükemmel bir uyum olduğu şeklinde yorumlanmaktadır (Landis ve Koch, 1977, s.165).

Verilerin analizinde frekans ve yüzde hesaplamaları yapılmıştır. Birinci alt problemde öğrencilerin meslek seçiminde rol oynayan etkenlerin öncelik sırasını belirlemek için önce öğrencilere meslek seçimlerinde rol oynayan etkenleri görüşme formunda önceliklerine (önemlerine) göre en önemliden en önemsize doğru 1'den 6'ya kadar sıra numarası vermeleri istenmiştir. Böylece öğrenciler meslek seçimlerinde rol oynayan etkenleri önem sırasına göre sıralamışlardır. Daha sonra ise her bir kategorinin birinci sırada, ikinci sırada ve üçüncü sırada kaç kişi tarafından seçilmiş olduğu frekanslarıyla birlikte saptanmıştır. Her bir kategoriye birinci sırada seçen öğrenci sayısı(f1) 3 katsayısı ile çarpılarak birinci sıra (A) puanı; aynı kategoriye ikinci sırada seçen öğrenci sayısı(f2) 2 katsayısıyla çarpılarak ikinci sıra (B) puanı ve aynı kategoriye üçüncü sırada seçen öğrenci sayısı(f3) 1 katsayısıyla çarpılarak üçüncü sıra (C) puanı bulunmuştur. Daha sonra bu kategoriye ait birinci sıra, ikinci sıra ve üçüncü sıra puanları toplanarak kategorinin önem puanı hesaplanmıştır(A+B+C). Daha sonra her bir kategorinin ayrı ayrı önem puanları hesaplanarak en büyükten en küçüğü doğru sıralamaları yapılarak öğrencilerin meslek seçiminde rol oynayan etkenlerin önem sırası ortaya çıkarılmıştır. Yapılan hesaplama aşağıdaki şekilde formüle edilmiştir:

Kategorinin birinci sıraya ait önem puanı:	$A=f1 \times 3$
Kategorinin ikinci sıraya ait önem puanı:	$B=f2 \times 2$
Kategorinin üçüncü sıraya ait önem puanı:	$C=f3 \times 1$
Kategorinin Önem (öncelik) puanı:	$A+B+C$

BULGULAR

1. Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Meslek Seçimlerinde Rol Oynayan Etkenlerin Öncelik Sırası

Öncelik sırasına göre lise son sınıf öğrencilerinin meslek seçimlerinde rol oynayan etkenlere ilişkin bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Meslek Seçimlerinde Rol Oynayan Etkenlerin Öncelik Sırası

Kategoriler	1.sıra A=f1x3	2.sıra B=f2x2	3.sıra C=f3x1	Toplam	%	Önem Puanı A+B+C	Önem Sırası
	f 1	f 2	f 3	f			
1.Ailem	19	19	3	41	79	98	1
2.Kendi Tercihim	21	3	1	25	48	70	2
3.YakınÇevre (Komşu, Akraba)	4	16	8	28	53	52	3
4.Okul ve Öğretmenim	4	4	6	14	26	26	4
5. Basın ve Sosyal Medya	2	4	2	8	15	16	5
6. Arkadaşlarım	-	2	1	3	6	5	6

Tablo 2 incelendiğinde öğrencilerin meslek seçiminde rol oynayan etkenler önem puanları dikkate alınarak sıralandığında “aile” nin birinci sırada $[(19 \times 3) + (19 \times 2) + (3 \times 1)] = 98$ puan) yer aldığı görülmektedir. Öğrencilerin meslek seçiminde rol oynayan etkenler içerisinde ikinci derecede $[(21 \times 3) + (3 \times 2) + (1 \times 1)] = 70$ puan) etkili olan unsurun ise “öğrencilerin kendi tercihleri” olduğu görülmektedir. Öğrencilerin meslek seçiminde rol oynayan etkenler önem sırasına konulduğunda üçüncü sırada $[(4 \times 3) + (16 \times 2) + (8 \times 1)] = 52$ puan) ise “yakın çevre” yer almaktadır. Öğrencilerin meslek seçiminde ele alınan kategoriler arasında en düşük önem puanı ile arkadaşlarım kategorisi önem sıralamasında altıncı sırada (5 puan) yer almaktadır. Öğrencilerin meslek seçiminde rol oynayan etkenlere ilişkin önem puanları dikkate alınarak incelendiğinde “Okul ve öğretmenim” in ilk sıralarda yer almamasının manidar bir durum olduğu ve okulların meslek seçimindeki etkililiği açısından dikkat çekici olduğu görülmektedir.

Tablo 2’ye göre, katılımcı 52 öğrenciden 25’inin (%48) ilk üç sırada “kendi tercihim” seçeneğini işaretledikleri ve kendi tercihim seçeneğini ilk üç sırada işaretleyen 25 öğrenci içerisinde ise çok yüksek bir oranla (%84) 21 öğrencinin “kendi tercihim” seçeneğini birinci tercih olarak işaretledikleri görülmektedir. Yine aynı şekilde katılımcı öğrencilerin 41’inin (%79) ilk üç sırada “ ailem” seçeneğini işaretledikleri ve ailem seçeneğini ilk üç sırada işaretleyen 41 öğrenci içerisinde ise eşit bir oranla (%46) 19 öğrencinin “ailem” seçeneğini birinci ve ikinci tercih olarak işaretledikleri görülmektedir. Aynı şekilde tabloda katılımcı öğrencilerin 28’inin (%53) ilk üç sırada “Yakın Çevrem (komşu, akraba)” seçeneğini işaretledikleri ve Yakın Çevrem (komşu, akraba) seçeneğini ilk üç sırada işaretleyen 28 öğrenci içerisinde yüksek bir oranla (%57) 16 öğrencinin “Yakın Çevrem (komşu, akraba)” seçeneğini ikinci tercih olarak işaretledikleri görülmektedir. Lise son sınıf öğrencilerinin okulda yürütülen mesleki yöneltme faaliyetlerine ilişkin görüşleri Tablo 3’te yer almaktadır.

2. Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Okul Rehberlik Servislerinin Mesleki Yöneltme Faaliyetlerine İlişkin Görüşleri

Tablo 3’te lise son sınıf öğrencilerinin okuldaki mesleki yöneltme faaliyetlerine ilişkin görüşleri incelendiğinde öğrencilerden 22’sinin mesleki yöneltme faaliyetlerini yetersiz buldukları görülmektedir. Buna karşılık olarak öğrencilerin 18’inin ise rehberlik faaliyetlerini yeterli bulduklarını ifade etmişlerdir. Aynı şekilde tabloda 13 öğrencinin rehberlik servisi tarafından

yeterince ilgilenilmediği ve yöneltmedikleri ve 11 öğrenciye göre ise herhangi bir rehberlik faaliyetinin yapılmadığını ifade ettikleri görülmektedir.

Tablo 3.

Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Okul Rehberlik Servislerinin Mesleki Yöneltilme Faaliyetlerine İlişkin Görüşleri

Kategoriler	Katılımcılar	f	%
Yetersiz buluyorum.	Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö10,Ö13,Ö16,Ö20,Ö23,Ö27,Ö34,Ö35,Ö36,Ö37,Ö40,Ö43,Ö44,Ö45,Ö46,Ö50,Ö51	22	42
Okulda yapılan rehberlik faaliyetlerini yeterli buluyorum.	Ö18,Ö19,Ö22,Ö24,Ö25,Ö26,Ö28,Ö29,Ö30,Ö31,Ö32,Ö38,Ö39,Ö41,Ö42,Ö48,Ö49,Ö52	18	34
Bizimle yeterince ilgilenilmiyor, yöneltmiyoruz.	Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö9,Ö11,Ö14,Ö20,Ö37,Ö40,Ö45,Ö50	13	25
YGS-LYS için bilgilendirme yönlendirme seminerleri yapıldı.	Ö1,Ö18,Ö19,Ö21,Ö24,Ö26,Ö33,Ö34,Ö36,Ö41,Ö42,Ö52	12	23
Okulda herhangi bir mesleki yöneltilme faaliyeti yapıldığını düşünmüyorum.	Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö11,Ö14,Ö35,Ö37,Ö40,Ö50,Ö51	11	21
Özel olarak (bireysel) mesleki yöneltilme faaliyeti olmasa da Rehberlik Servisine gittiğimde meslek seçimi konusunda sorularıma her zaman yanıt buluyorum.	Ö15,Ö16,Ö17,Ö21,Ö23,Ö31,Ö43,Ö47	8	15
Mezun öğrenciler meslek tanıtımı için davet edildi.	Ö1,Ö18,Ö19,Ö21,Ö52	5	10
Üniversite tanıtım fuarlarına ziyaretler yapıldı.	Ö1,Ö18,Ö19,Ö21,Ö52	5	10
Rehber Öğretmen sayısının yetersizliği sebebiyle bizimle birebir ilgilenemiyor.	Ö1,Ö2,Ö12,Ö13	4	8
Meslek tercihimde okulun bir katkısı olmadı.	Ö14,Ö38	2	4
Rehber Öğretmen sayısı yetersiz olduğundan rehberlik faaliyetleri yapılamıyor.	Ö1,Ö2	2	4
Uygulanan mesleki yöneltilme envanterlerinin sonuçları bizimle paylaşılmıyor.	Ö10	1	2

Yine aynı şekilde öğrencilerden 2'sinin meslek seçimlerinde okul rehberlik servisinin hiçbir katkısı bulunmadığı ifade ederken 1 öğrencinin ise uygulanan envanter sonuçlarının kendileriyle paylaşılmadığını belirtmiştir. Tablo 3'te lise son sınıf öğrencilerinin okuldaki mesleki yöneltilme faaliyetlerine ilişkin görüşlere baktığımızda iki kategoride toplandıklarını görülmektedir. Bu görüşlerin bir kısmı lise son sınıf öğrencilerinin okuldaki mesleki yöneltilme faaliyetlerine ilişkin olumlu yönlerini ortaya koyarken bir kısmı ise bu mesleki yöneltilme faaliyetlerine ilişkin aksamaları dile getirmektedir.

Öğrencilerin okulda yapılan mesleki yöneltilme faaliyetlerine ilişkin olumlu görüşleri şu şekilde ifade etmişlerdir:

"Okulumuzda bulunan rehberlik servisi üniversite sınav sistemi hakkında bilgilendirme yapmakta ve bizlere üniversite için yönlendirmektedir. Daha önceleri daha fazla sayıda üniversite tanıtım gezileri, mezun öğrenci sunumları, meslek tanıtım faaliyetleri yapılırken sayımızın fazla olması rehber öğretmenin 1 kişi olmasından dolayı bu etkinlikler artık yeterli sayıda değildir. Tek olduğu için evrak işlerinin yoğunluğu yüzünden birebir görüşmeler de olanaksız hala geliyor. Sadece bizim sorularımız olduğunda yanıt verilebiliyor. İki rehber öğretmenimiz varken daha çok ilgileniliyor ve tanınabiliyorduk. Yöneltilme faaliyetleri daha etkili idi." (Ö1)

"Ben yeterli buluyorum. Meslek tanıtımları, sınav sistemi hakkında ve alan seçimlerimizle ilgili seminerler yapılmıştı, envanterler uygulanmıştı ve birebir görüşmeler yapılarak mesleki yöneltilme yapıldığını düşünüyorum." (Ö18)

"Meslek ve üniversite bölümleri ile ilgili sorularuma her zaman öneri ve cevap vermektedir. Talebimiz doğrultusunda bireysel görüşmeler de yapılmaktadır." (Ö26)

Lise son sınıf öğrencileri okulda yapılan mesleki yöneltme faaliyetlerine ilişkin olumsuz görüşlere şu şekilde ifade etmişlerdir:

"Ben rehberlik servisinin çalışmalarını yetersiz buluyorum, yetersizliğinin öğrencilerde gelecek kaygısı yarattığını düşünüyorum. Bu durum bizlerde bir alanla ilgili duyacağımız merak, istek ve ilgiyi de azaltıyor." (Ö3)

"Rehberlik servisinin mesleki yöneltme faaliyetlerini yeterli bulmuyorum. Bence bizi tanıyıp ona göre yöneltme yapmalılar. Okulumuzda herhangi bir mesleki yöneltme faaliyeti olduğunu düşünmüyorum. Bizi tanımıyorlar." (Ö4)

Lise Son Sınıf Velilerinin, okuldaki mesleki yöneltme faaliyetlerine ilişkin görüşleri tablo 4'te verilmiştir.

3. Velilerin Okulda Yapılan Mesleki Yöneltme Faaliyetlerine İlişkin Görüşleri

Tablo 4'te velilerin okuldaki mesleki yöneltme faaliyetlerine ilişkin görüşleri incelendiğinde 17 katılımcı velinin okulda yapılan mesleki yöneltme faaliyetlerini kesinlikle yeterli bulmadığını ifade ederken, yine yakın bir oranla 15 velinin ise yapılan mesleki yöneltme faaliyetlerini başarılı bulduğunu; çocuğunun rehber öğretmen tarafından tanındığını ve yeteneğine göre yönlendirme yapıldığını belirtmişlerdir. Aynı şekilde tabloya göre velilerden 6'sının ise yapılan mesleki yöneltme faaliyetlerinin yeterli olup olmadığına dair bir fikri olmadığını kararsız olduğunu ifade etmişlerdir. Yine aynı şekilde 2 veli ise müfredat programları ve sınav sistemlerinin rehberlik servislerinin mesleki yöneltme yapmasına engel olduğunu belirtmiştir.

Tablo 4.

Velilerin Okulda Yapılan Mesleki Yöneltme Faaliyetlerine İlişkin Görüşleri

Kategoriler	Katılımcılar	f	%
(Kesinlikle) yeterli bulmuyorum.	V1,V4,V5,V7,V17,V23,V24,V25,V28,V29,V30,V31,V33,V36,V37,V41,V42,V43,V44	17	37
Yeterince başarılı buluyorum. Çocuğumun tanınıp ona göre yöneltme yapıldığını düşünüyorum.	V8,V9,V10,V11,V12,V13,V14,V15,V16,V18,V19,V22,V34,V35,V40	15	32
Kararsızım. Bu konuyla ilgili kesin bilgim yok.	V21,V27,V32,V38,V39,V46	6	13
Okulun meslek seçiminde bir etkisinin olmadığını düşünüyorum.	V2,V20,V23,V45	4	9
Rehber öğretmen iş yoğunluğu nedeniyle öğrencileri birebir tanıyıp yöneltme yaptığını düşünmüyorum.	V3,V23,V24,V30	4	9
Öğretim programları ve sınav sistemi, okulların rehberlik servislerinin mesleki yöneltme yapmasına engel oluyor.	V6,V7	2	5

Tablo 4'te velilerin okuldaki mesleki yöneltme faaliyetlerine ilişkin görüşleri yer almaktadır. Bu görüşleri şu şekilde ifade etmişlerdir:

"Çocuğum daha önceden yapmak istediği mesleği belirlemişti. Okulun, çocuğumun meslek seçiminde ve yöneltmede bir katkısının olmadığını düşünüyorum. Çocukların meslek seçiminde yöneltmeden, kendi seçeceği meslekte etki altında kalmaması gerektiğini savunuyorum." (V2)

"Rehber öğretmenin sayısının yetersizliği, öğrenci sayısının fazla olması ve çözüm bulması gereken problemlerin mesleki yöneltme yerine öğrencilerin davranış bozuklukları, disiplin suçları ve toplumun giderek bozulan aile yapısından kaynaklanan sorunları vb. olduğunu

düşünürsek rehberlik servisinin mesleki yöneltme faaliyetlerini yetersiz bulduğum ve bu tür çalışmaların da geride kaldığı sonucu çıkarılabilir. " (V3)

"Eğitim öğretim işinin hiçbir zaman tek taraflı olmadığını düşünüyorum. Okul, aile ve öğrenci bu üçü bir zincirin halkası gibidir. Biri koparsa bir yerlerde mutlaka eksiklikler veya başarısızlıklar ortaya çıkar. Bence aile okulla birlikte bu faaliyetleri takip etmeli, çocuğuyla konuşmalı, birlikte hareket ederek ortak fikir sunmalıdır. Günümüzde meslek seçimi ile ilgili anketler ve testler uygulanmaktadır. Ama çocuklar bu testleri ciddiye almadıkları için meslek seçimlerinde zorlandıklarını düşünüyorum. Rehber öğretmen bu konuda görüşmeler yaparak envanterlerin ciddiye alınmasını sağlayabilir. Ayrıca rehberlik servisinin beklemeden de çocuğun istediği alanda iyi olan meslek sahipleri ile tanıştırebilirler ve yönlendirebilirler. Bu sayede çocukların kafalarındaki soru işaretlerinin bir kısmı gitmiş olur." (V4)

"Genel seminerler, tanıtımlar yapıldı ama kişisel olarak birebirde yöneltme görüşmeleri yapılmadığı için yetersiz görüyorum. Bence bölümler ve meslekler hakkında daha ayrıntılı anlatılmalı. Çocuklarımız bu konuda daha çok bilgi sahibi olarak istediği alana yönelmeli." (V25)

Rehber Öğretmenlerin, öğrencilerin meslek seçiminde okulun yürüttüğü iş ve işlemlere ilişkin görüşleri tablo 5'te verilmiştir.

4. Rehber Öğretmenlerin Meslek Seçiminde Okulun Yürüttüğü İş ve İşlemlere İlişkin Görüşleri

Tablo 5'te rehber öğretmenlerin meslek seçiminde okulun yürüttüğü iş ve işlemlere ilişkin görüşleri incelendiğinde 14 rehber öğretmenin okulun daha önce mezun olmuş öğrencileri ve alanında tanınmış uzman kişileri davet ederek çeşitli meslek dallarında tanıtım seminerleri yaptığı ifade edilmiştir. Aynı şekilde tabloda katılımcı 17 rehber öğretmenden 12'si lise son sınıf öğrencilerine ilgi ve yetenek belirleme anketleri uyguladıklarını ve öğrenci puan ve başarı sıralamalarını takip ederek onları üniversite sınav sistemi hakkında bilgilendirdiklerini belirtmişlerdir. Yine aynı şekilde tablo 5'te 10 rehber öğretmenin ise mesleki yöneltme için öğrencilerle birebir görüşmelerde bulundukları ve onları ilgi ve yetenekleri doğrultusunda yönlendirme yaptıkları görülmektedir.

Tablo 5.

Rehber Öğretmenlerin Meslek Seçiminde Okulun Yürüttüğü İş ve İşlemlere İlişkin Görüşleri

Kategoriler	Katılımcılar	f	%
Mezunlarımızdan ve alanında uzman tanınmış kişileri davet edip meslek tanıtımları yapılmakta ve yerinde meslek ortamlarını görerek bilgilendirilmektedirler.	RÖ1,RÖ2,RÖ3,RÖ4,RÖ5,RÖ6,RÖ7,RÖ9, RÖ1,RÖ11,RÖ12,RÖ13,RÖ15,RÖ16	14	82
İlgi ve yetenek test anketleri ve envanterleri uygulanmaktadır ayrıca ÖSYM ve YÖK Atlas web sitelerinden öğrenci puan ve başarı sıralamaları grafiklerden yararlanılmaktadır.	RÖ1,RÖ2,RÖ3,RÖ5,RÖ7,RÖ9, RÖ10,RÖ11,RÖ12,RÖ14,RÖ15,RÖ17	12	70
Mesleki yöneltmede öğrencilerle birebir görüşmeler yapılmakta ve öğrenciler ilgi ve yeteneklerine göre yönlendirilmektedir	RÖ1,RÖ2,RÖ3,RÖ5,RÖ7, RÖ8,RÖ12,RÖ14,RÖ15,RÖ17	10	59
Üniversite tanıtım günlerine öğrenci katılımlarını sağlanmaktadır.	RÖ1,RÖ2,RÖ5,RÖ7,RÖ10,RÖ11,RÖ12	7	41
11.sınıfa geçmeden önce alan ve dal seçimleri hakkında veli ve öğrencilere seminer verilmektedir.	RÖ2,RÖ4,RÖ7,RÖ9,RÖ11,RÖ12,RÖ13	7	41

Tablo 5'te rehber öğretmenlerin öğrencilerin meslek seçiminde okulun yürüttüğü iş ve işlemlere ilişkin görüşleri yer almaktadır. Bu görüşleri şu şekilde ifade etmişlerdir:

"Meslek tanıtımları yapıp mezunlarımızdan okudukları bölümler hakkında öğrencileri bilgilendirmelerini istiyoruz. Üniversite tanıtım günlerine öğrencilerimizin katılımını sağlıyoruz. Broşürleri öğrencilere ulaştırıyoruz. ÖSYM ve YÖK Atlas web sitelerinden öğrenci puan ve başarı sıralamaları gibi meslek grafiklerinden yararlanıyoruz." (RÖ1)

"Öğrencilere ilgi ve yetenek testleri uyguluyoruz. Ailenin beklentileri ve öğrencinin isteği, öğrenci ve ailenin sosyoekonomik koşulları, mesleğin gelecekteki koşulları ve ülke açısından planlanması hakkında görüşmeler yapıyoruz. Genellikle bu konulardaki görüşme talepleri öğrencinin kendisinden gelmektedir. Meslek tanıtım günleri yapıyoruz, alanında başarılı insanları okulumuza davet edip seminerler veriliyor. Yerinde meslek ziyaretleri gerçekleştirip öğrencilerin çalışma ortamlarını görmelerini sağlıyoruz." (RÖ2)

"Okulumuzda rehberlik servisi olarak mesleki yönlétmede belirli envanterler doğrultusunda çalışmalar yapılmaktadır. Bireysel görüşmelerle bu uygulamaların sonuçları paylaşmakta ve bireysel olarak görüşmeler yapılmaktadır." (RÖ8)

"Okulumuzda mesleki rehberlik çalışmaları yapılmaktadır. İlk başta öğrenciyi tanımayla başlar. Bunun için öğrencilere Öğrenci Tanıma Formu uygulanır. Meslekler hakkında genel bir inceleme yapılır. Burada dikkat edilmesi gereken husus öğrencilerin kişisel özellikleri ile mesleklerin gerektirdiği özellikler arasında bağlantı kurmadır. Mesleki rehberliğin temelinde bireyi tanımak, onun yetenek ve ilgilerini belirleme, mesleklerin özelliklerini bilmek, bunlar doğrultusunda mesleki yönlétmede bulunmaktadır. Bu kapsamda farklı meslek tercih envanter ve ölçekleri uygulamaktayız." (RÖ14)

Rehber öğretmenlerin, okulun öğrencilerin meslek seçimini etkileme düzeyine ilişkin görüşleri tablo 6'da görölmektedir.

5. Rehber Öğretmenlere Göre Okulun Öğrencilerin Meslek Seçimlerini Etkileme Düzeyine İlişkin Görüşler

Tablo 6.

Rehber Öğretmenlere Göre Okulun Öğrencilerin Meslek Seçimlerini Etkileme Düzeyine İlişkin Görüşler

Kategoriler	Katılımcılar	f
Tercih döneminde öğrencinin ilgi ve yeteneğine uygun yönlendirme yapılırsa meslek de o kadar isabetli seçilmiş olur.	RÖ2,RÖ3,RÖ7,RÖ8,RÖ9,RÖ14,RÖ13,RÖ15,RÖ16 ,RÖ17	10
Yüzde yüz etkiler. Tercih döneminde meslek seçiminde rehberlik servisi önemli rol oynar.	RÖ1,RÖ4,RÖ6,RÖ8,RÖ9,RÖ13,RÖ17	7
Öğrencinin meslek seçiminde en önemli unsurlardan birisi üniversite sınavında elde ettiği başarı ile doğrudan ilgilidir.	RÖ1,RÖ2,RÖ3,RÖ6,RÖ12	5
Öğrencinin başarısı yüksek ise isim yapmış üniversitelere yönlendirme yapılırken başarısı düşük olanlar ise boşta kalmamaları için bir yükseköğretim kurumuna yerleştirilerek kazanan sayısını yükseltmeye çalışmaktadır.	RÖ5,RÖ10,RÖ16	3
Okul öğrencinin meslek tercihinde belirleyici değil danışman konumundadır. Karar öğrenciye bırakılır.	RÖ2,RÖ11,RÖ14	3
Öğrencilerin istek ve yeteneklerini bildiğimiz için onlara mesleki yönlétme yapabiliyoruz.	RÖ1,RÖ2	2
Kararsız öğrencilere meslek tanıtım rehberlerini inceleterek, bilinçli olarak o mesleği seçmesini sağlıyorum.	RÖ1	1
Öğrencinin öğrenim gördüğü lisenin türü(puan türü açısından) büyük önem taşır.	RÖ7	1

Tablo 6'darehber öğretmenlerin öğrencilerin meslek seçiminde okulun meslek seçimini etkileme düzeyine ilişkin görüşleri incelendiğinde katılımcı 10 rehber öğretmenin özellikle tercih

döneminde öğrencinin ilgi ve yeteneği doğrultusunda yapılan mesleki yönlendirmenin doğru bir meslek seçiminde çok önemli olduğunu ifade ettikleri görülmektedir. Aynı şekilde rehber öğretmenlerden 7'sinin ise rehberlik servisinin tercih döneminde öğrencinin meslek seçimini yüzde yüz etkilediğini belirtmişlerdir. Yine aynı şekilde tabloda 5 rehber öğretmen meslek seçiminde sınav sonucu aldığı puanın etkili olduğunu düşünürken, yalnızca 1 rehber öğretmene göre ise meslek seçiminde öğrencinin öğrenim gördüğü lise türünün (puan türü açısından) etkili olduğunu düşündüğü görülmektedir.

Tablo 6'da rehber öğretmenlerin öğrencilerin meslek seçiminde okulun meslek seçimini etkileme düzeyine ilişkin görüşleri yer almaktadır. Bu görüşleri şu şekilde ifade etmişlerdir:

"Okul yüzde yüz etkilemektedir. Tercihlerde bizzat ben okulda bulanarak tercihleri yaptırıyorum. Sınav başvurularını da ben alıyorum. Öğrencilerin istek ve özelliklerini dikkate alarak yönlendttiğimi düşünüyorum. Meslek tanıtım rehberinden yararlanarak meslek seçiminde kararsız olan öğrencileri yönlendirebiliyorum. Bu rehber sayesinde meslekler ile kendi özellikleri arasında karşılaştırma yapmalarını sağlıyorum. Bu sayede öğrenciler uyuşmakta olan ilgi ve yeteneklerine göre karar verebiliyorlar. (RÖ1)

"Okul öğrencinin meslek tercihinde belirleyici değil danışman konumundadır. Öğrencinin ilgi yetenekleri doğrultusunda fikir beyan edilir. Karar öğrenciye bırakılır. Öğrencinin meslek seçiminde en önemli unsurlardan birisi üniversite sınavından elde ettiği başarı ile doğru orantılıdır. İlgi ve yetenekleri doğrultusunda meslek seçimi yapmalılar oysaki!" (RÖ2)

"Okulda yapılan meslek seçimiyle ilgili seminerler, meslek tanıtımları, mesleğinde başarılı kişilerle yapılan söyleşiler gibi etkinlikler öğrencilerin meslek tercihleri konusunda daha bilinçli ve sağlıklı karar vermelerine yardımcı olmaktadır." (RÖ4)

"Özellikle öğrencilerin alan seçiminde okulların önemli bir yeri olduğunu düşünüyorum. Ayrıca okulda rehberlik servisi tarafından yapılan envanterve anket uygulamalarıyla okulun öğrencilerin tercihlerini belirlemede çok büyük payının olduğunu düşünüyorum." (RÖ9)

"14 yıldır tercih döneminde hep aynı noktada kalıyor öğrenciler; yöneleceği meslekten çok tercih edeceği üniversitenin sosyal imkanlarını, kampüs hayatını ve istediği bölümle alakalı varsa laboratuvar, fiziksel donanım ve staj desteği gibi şartları göz önünde bulunduruyor. Birçok lisede ise Rehberlik Servisi tarafından 'asılacak kazanan öğrenci listesi' kaygısı ile öğrenciler Tıp Fakültesi, Hukuk Fakültesi ve belli mühendislik bölümlerine yönlendirilmeye çalışılıyor." (RÖ10)

SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmada lise son sınıf öğrencilerin meslek seçiminde rol oynayan etkenler olarak öğrencilerin kendi tercihleri, aileleri, arkadaşları, yakın çevreleri(komşu, akraba), okul ve öğretmenleri (rehberlik servisi), basın ve sosyal medyanın rol aldığı görülmektedir. Bu araştırmaya göre lise son sınıf öğrencilerinin meslek seçiminde rol oynayan bu etkenler öğrencilerin birinci, ikinci ve üçüncü sıradaki tercihleri dikkate alınarak bir bütün olarak değerlendirildiğinde öğrencilerin tercihlerin birinci sırasında aileleri, ikinci sırasında kendileri, üçüncü sırasında ise yakın çevrelerinin (komşu, akraba) rol aldığı görülmektedir. Buna göre ele alınan etkenler arasında lise son sınıf öğrencilerinin meslek seçiminde rol oynayan en önemli etkenin aile olduğu; en az öneme sahip olan etkenin ise arkadaşlar olduğu görülmektedir.

Araştırmada öğrencinin kendi tercihinin ikinci sırada olması, karar vermede öğrencilerin en önemli unsur olmadığını ve bazen kendi istekleriyle bazen de ailenin baskın çıkmasıyla o rolü aileye kaptırdığını görmekteyiz. Halbuki okul, çağdaş eğitimin bir parçası olarak PDR hizmetleri içerisinde yer alan mesleki rehberlik faaliyetleri (MEB, 2017) ile, öğrencilerin kendilerini ve meslekleri tanımasını; yetenek, ilgi, ihtiyaç, değer ve kişilik özellikleri doğrultusunda mesleğe yönelik seçimler yapmalarını, mesleğe hazırlanmalarını, başlamalarını, mesleğini sürdürmesini ve hayat boyu öğrenme sürecinde kendilerini geliştirmesini sağlamak için sadece öğrenciye değil

aynı zamanda öğrencilerin ailelerine de rehberlik hizmeti sunmakla yükümlüdür. Okulda sunulan mesleki rehberliğin amacı öğrencinin kendi tercihlerini kendisinin yapmasını sağlamak olmakla birlikte okul yerine ailenin öğrencinin meslek seçiminde baskın bir durumda olduğu söylenebilir. Meslek seçiminde ailenin ön plana çıkmasının nedenleri arasında geleneksel Türk toplumunda ailenin yönlendirici olmasının ve büyükler en iyisini bilir anlayışının etkili olduğu söylenebilir. Araştırmanın en çarpıcı bulgularından birisi de, ilgili yasal mevzuatla öğrencilere mesleki rehberlik ve yönlendirme görevi verilen okulun, öğrencinin meslek seçimindeki önem sırasının dördüncü sırada olmasıdır. Bu sonuç, Türk milli eğitim sisteminin, genel amaçlarının belirtildiği 1739 sayılı milli eğitim temel kanununda yer alan “öğrencilerin ilgi istidat ve kabiliyetleri doğrultusunda bir mesleğe yönlendirilmesi” yönündeki amaçlarını gerçekleştirmekten uzak olduğunu, aynı kanunda yer alan 14 temel ilkedен biri olan “yönlendirme ilkesi” ni de yeterince uygulamadığı söylenebilir. Bu sonucu destekleyen çeşitli araştırmalar (Anılan, Çemrek ve Anagün, 2008; Özyürek ve Kılıç Atıcı, 2002; Şahin, 2008; Hatunoğlu ve Hatunoğlu, 2006) bulunmaktadır. Camadan ve Sezgin’in (2012) araştırmasına göre de okul müdürlerinin yarısı liselerde yürütülen rehberlik hizmetlerinin gerekli ama yetersiz olduğunu belirtmişlerdir.

Ortaokul ve lise düzeyinde sekiz yıllık süreçte öğrenciyi izleyerek kendini tanımasına yardımcı olması ve mesleki rehberlik yapması beklenen eğitim sisteminin en temel işlevlerinden birisini etkili olarak yerine getiremediği söylenebilir. Yapılan araştırmalar (Uysal, 1970), öğrencilerin bilimsel yöntemlerle ilgi, istidat ve kabiliyetleri doğrultusunda tercih yapmadıklarını ve okul rehberlik servislerinin mesleki yönlendirme işlevinin yerine getiremediğini (Güven, 2009) göstermektedir. Bunun nedenlerinden birisi olarak, okul danışmanlarının yürüttükleri çalışmaların okullardaki öğrenci sayısının fazlalığının bireysel görüşmelere engel olması ve böylece etkili olamamasıdır (Özyürek ve Atıcı, 2002).

Araştırmanın ikinci alt problemünde belirtilen, öğrenciler okuldaki mesleki yönlendirme faaliyetlerine ilişkin olarak, YGS, LYS için bilgilendirme ve yönlendirme seminerleri verildiğini, üniversite tanıtım fuarlarını ziyaretler yapıldığını, mezun öğrencilerin meslek tanıtımı için davet edildiklerini, okulun bireysel mesleki yönlendirme faaliyeti olmasa da rehberlik servisine gidildiğinde sorularına yanıt buldukları ve okullarda yapılan rehberlik faaliyetlerini yeterli bulduğunu ifade eden öğrenciler olmakla birlikte okulun verdiği rehberlik hizmetlerinin yetersiz olduğunu, rehber öğretmen sayısının yetersiz olmasından dolayı mesleki yönlendirme faaliyetlerinin yapılamadığını, öğrencilerle yeterince ilgilenilmediğini ve yönlendirilmediklerini, öğrencilere uygulanan envanterlerin sonuçlarının öğrencilerle paylaşılmadığını, öğrencilerle yeterince ilgilenilmediği, meslek tercihlerinde okulun bir katkısının olmadığı yönünde görüşler ortaya çıkmıştır. Bu görüşler incelendiğinde okuldaki mesleki yönlendirme faaliyetlerinde çeşitli aksamalar olduğunu ve mesleki yönlendirme konusunda sorunlar yaşandığını ortaya koymaktadır. Araştırmada bazı öğrenciler “Rehberlik servisinin mesleki yönlendirme faaliyetlerini yeterli bulmadıklarını, bazıları ise okulumuzda herhangi bir mesleki yönlendirme faaliyeti olduğunu düşünmediklerini, rehber öğretmenlerin kendilerini tanımadıklarını ve kendileriyle ilgilenmediklerini ifade etmişlerdir. Bu sonuçlar öğrencilerin de okulda yürütülen mesleki rehberlik çalışmalarından memnun olmadıklarını göstermesi açısından önemlidir. Öğrencilerin bu ifadeleri MEB rehberlik hizmetleri yönetmeliği ve ilköğretim kurumları yönlendirme yönergesi’nin de etkili işlemediğini ve okulun öğrencinin bir üst kurumu hazırlama, mesleğe ve hayata hazırlama konusundaki yönlendirme işlevini yeterince yerine getiremediği söylenebilir. Yukarıdaki bulgulara paralel olarak bazı araştırmalar (Özyürek ve Atıcı, 2002) da okulda rehberlik ve yönlendirme faaliyetlerinin aksadığını ve bunun rehber öğretmenlerin sayısının düşüklüğünden kaynaklandığını saptamışlardır.

Veliler okuldaki mesleki yönlendirme faaliyetleri ile ilgili olarak, olumlu ve olumsuz görüşler paylaşmışlardır. Velilerin önemli bir kısmı okulda yürütülen rehberlik faaliyetlerini kesinlikle yetersiz bulurken, bir kısmı ise okulda yürütülen rehberlik faaliyetlerini başarılı bulmakta bir kısım veli de bu konuda yeterince bilgi sahibi olmadıklarını dolayısıyla kararsız olduklarını belirtmişlerdir.

Bazı veliler okulun meslek seçiminde bir etkisinin olmadığını bazı veliler ise rehber öğretmenlerinin iş yoğunluğu nedeniyle öğrencileri birebir tanıyıp yönlendirme yaptıklarını düşünmediklerini belirtmişlerdir. Öğrenciler de benzer görüşler ortaya koymaktadırlar. Bazı veliler ise müfredatın ve sınav sisteminin rehberlik servislerinin yönlendirme işlevini yerine getirmesini engellediğini belirtmişlerdir. Genel olarak değerlendirdiğimizde okulların rehberlik servislerinin yönlendirme çalışmalarında yetersiz olduğunu göstermektedir.

Rehber öğretmenlerin meslek seçiminde okulun yürüttüğü iş ve işlemlere ilişkin görüşler şu şekilde ortaya konmuş ve kategorileştirilmiştir: Mezunlar ve alanında uzman tanınmış kişileri davet edip meslek tanıtımları yapılmış ve yerinde meslek ortamlarını görerek bilgilendirilmişlerdir. İlgi ve yetenek test anketleri ve envanterleri uygulanmış ayrıca ÖSYM ve YÖK Atlas web sitelerinden öğrenci puan ve başarı sıralamaları grafiklerinden yararlanılmıştır, Mesleki yönlendirmede öğrencilerle birebir görüşmeler yapılarak öğrenciler ilgi ve yeteneklerine göre yönlendirilmiştir, 11.sınıfa geçmeden önce alan ve dal seçimleri hakkında veli ve öğrencilere seminerler verilmiş, Üniversite tanıtım günlerine öğrenci katılımlarını sağlanmıştır. Buna göre rehber öğretmenler meslek rehberlik faaliyetlerini başarılı bir şekilde yürüttüklerini ifade ederken veli ve öğrenciler bu çalışmaların yeterli ve verimli olmadığını belirtmişlerdir.

Rehber öğretmenlerin öğrencilerin meslek seçiminde okulun meslek seçimini etkileme düzeyine ilişkin görüşleri incelendiğinde katılımcıların çoğu rehber öğretmen özellikle üniversite tercih döneminde okulun çocuğun ilgi ve yeteneğine göre mesleki yönlendirme yapmanın önemli olduğunu belirtmişler ve okulun özellikle bu dönemde meslek seçimini önemli derecede etkilediğini savunmuşlardır. Bazı rehber öğretmenlere göre de meslek seçiminde üniversiteye giriş sınavından aldığı puanın etkili olduğunu düşünürken, çok az sayıda rehber öğretmen ise mezun olunan lise türünün meslek seçiminde etkili olduğunu düşünmektedir. Araştırmaya paralel olarak; meslek yüksekokulları ile ilgili yapılmış bir başka çalışmada ise, meslek yüksek okulu öğrencilerinin mezun oldukları lise türünün ve öğretim şeklinin muhasebe finans derslerindeki başarıya etkisi incelenmiştir (Gençtürk, 2007, s.178). Araştırmaya göre, genel liselerden gelen öğrencilerin meslek liselerinden gelen öğrencilere göre muhasebe derslerinde daha başarısız oldukları tespit edilmiştir. Bu sonuç da mezun olunan lise türünün meslek seçiminde ve seçim sonrasında ortaöğretim döneminde eğitim alınmış olan alanın öğrenci üzerindeki önemini ortaya koymaktadır.

Araştırma sonuçları dikkate alınarak, okul rehberlik servisleri yeterli personel ve araç gereç ile donatılabilir. Okul rehberlik servisleri ile ilgili denetim mekanizması işletilmeli; işleyişi etkili kılmak için yeni bir yapı oluşturulmalıdır. Rehber öğretmenlerin sadece Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümlerinden alınmasına özen gösterilmelidir. Halen yürürlükte olan mevzuata göre (MEB, 2017) okul rehberlik servislerinde görev alan rehberlik ve psikolojik danışma görevlilerinin "rehberlik öğretmeni" olarak adlandırılmalarının yaptıkları görev ve üstlendikleri rol ile bağdaşmadığı görülmektedir. Dolayısıyla bu görevlilerin değerlendiren, not veren, disiplin kurullarında görev yapan, sınıfta ders işleyen öğretmenden farklı görevler yaptıkları dikkate alınarak yaptıkları görevle uyum sağlayan başka bir isimle (örneğin "okul rehberlik ve psikolojik danışmanı") isimlendirilmeleri için mevzuat değişikliğine gidilmelidir.

KAYNAKLAR

- Abiseva, Ş. (1997). *Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Meslek Seçimini Etkileyen Bazı Etmenler*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü. Bursa.
- Akan, D., Çelik, Z. ve Diş, O. (2014).*İlköğretimde Yönlendirme Yönergesi Uygulamalarının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*, Ekev Akademi Dergisi,18(58),59-72.
- Anılan, H., Çemrek, F. ve Anagün, Ş.S. (2008). Ortaöğretim Öğrencilerinin Meslek Seçimi ve Üniversite Tercihlerininİlişkin Görüşleri (Eskişehir Örneği). e-Journal of New World Sciences Academy SocialSciences, 3(2), 238-249.

- Aytekin, A. (2005). *Meslek Seçimini Etkileyen Sosyo-Ekonomik ve Kültürel Faktörler (Isparta Örneği) Etiketler*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Isparta.
- Bahar, H. (2002) Eğitim Fakültesi, Tıp Fakültesi ve İktisadi Ve İdari Bilimler Fakültesi Öğrencilerinin Bazı Sosyoekonomik Özellikleri İle Fakülte Tercihleri Arasındaki İlişki. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(4), 125-144
- Balcı, A. (2013). *Sosyal Bilimlerde Araştırma: Yöntem, Teknik ve İlkeler*, Pegem A. Ankara.
- Bekleyiş, F. (2007). *Öğrencilerin Mesleki İlgi Alanlarının ve Ailenin Meslek Seçimine Etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Camadan, F. ve Sezgin, F. (2012). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Okul Rehberlik Hizmetlerine İlişkin Görüşleri Üzerine Nitel Bir Araştırma. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*. 4 (38)199-211
- Canstantine, M. G., Wallece, B.C. & Kindaichi, M.M. (2005). Examining Contextual Factors in the Career Decision Statu of African American Adolescent. *Journal of Career Assessment*, 13, 307-319.
- Dinç, E. (2008). Meslek Seçiminde Etkili Faktörlerin İncelenmesi: Meslek Yüksek Okulu- Muhasebe Programı Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma. *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(16), 90-106
- Gençtürk, M. (2007). MYO Öğrencilerinin Mezun Oldukları Lise Türünün ve Öğretim Şeklinin Muhasebe-Finansman Derslerindeki Başarıya Etkisi, *Muhasebe-Finansman Dergisi*, (35), 178-184.
- Güven, M. (2008). *Psikolojik Danışma ve Rehberlik*, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Güven, M. (2009). Milli Eğitim Bakanlığı Müfettişlerinin Okul Rehberlik Hizmetleri ve Denetimiyle İlgili Görüşleri, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Vol:2/9.
- Hatunoğlu, A. ve Hatunoğlu, Y. (2006). Okullarda Verilen Rehberlik Hizmetlerinin Problem Alanları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14 (1), 333-338.
- Hoyle, E. (1980). Professionalization and de-Professionalisation in Education. In Hoyle, E. and Megarry, J. (eds) *World Yearbook of Education 1980: The Professional Development of Teachers* London, Kogan Page.
- Karakuş, A., Karadağ, N., Birgili, F., Işıkyay, Ç., Çadır, G. ve Çeker, D. (2005). Lise Son Sınıf Kız Öğrencilerinin Hemşirelik Mesleğine Bakış Açılırları İle Mesleği Tercih Etme Durumları, *Hemşirelik Forumu Dergisi*, 5(1), 17-20.
- Kıyak, S. (2006). *Genel Lise Öğrencilerinin Meslek Seçimi Yaparken Temel Aldığı Kriterler*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kleiman, T., Gati, I., Peterson, G. W., Sampson, J. P., Reardon, R. C., & Lenz, J. G. (2004). Dysfunctional Thinking And Difficulties In Career Decision Making. *Journal of Career Assessment*, 12, 312-331.
- Kuzgun, Y. (2000). *Meslek danışmanlığı*, Doğu Matbaacılık, Ankara.
- Lamsa, A., Sakkinen, A. ve Turjanmaa, P. (2000). "Values And Their Change During The Business Education – A Gender Perspective", *International Journal of Value-Based Management*, 13, 203-213.
- Landis, J. R. & Koch, G.G. (1977). The Measurement Of Observer Agreement For Categorical Data, *Biometrics*, 33, 159-174.
- Maslow, A. K. (1954) *Motivation and Personality*, New York. Harper.
- MEB. (2003). İlköğretimde Yönelme Yönergesi. *Tebliğler Dergisi*, 2552.
- MEB. (1973). 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu. *Resmî Gazete* 14/06/1973. 14574. 25.10.2018 tarihinde <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf> adresinden alındı.
- MEB. (2017). Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği. *Resmî Gazete*: 10/11/2017 tarih ve 30236 sayılı.
- Mills, G. E (2003). *Action Research: A Guide For The Teacher Researcher (2nd ed.)*, Merrill Prentice Hall, New Jersey.
- Myry, L. ve Helkama, K. (2001). "University Students' Value Priorities And Emotional Empathy", *Educational Psychology*, 21(1), 25-40.
- Özgüven, İ.E. (2000). *Çağdaş Eğitimde Psikolojik Danışma ve Rehberlik*, Sistem Ofset Ankara.
- Özyürek, R. ve Atıcı, K. M. (2002). Üniversite Öğrencilerinin Meslek Seçimi Kararlarında Kendilerine Yardım Eden Kaynakların Belirlenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 11(17).
- Pekkaya, M. ve Çolak, N. (2013). Üniversite Öğrencilerinin Meslek Seçimini Etkileyen Faktörlerin Önem Derecelerinin Ahpile Belirlenmesi. *International Journal of Social Science*, 2(6), 797-818.
- Rojewski, J. & Hill, R. (1998). *Influence Of Gender and Academic Risk Behavior On Career Decision Making And Occupational Choice In Early Adolescence*. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 3, 265–288.
- Sabancı, A. (2016). Eğitim- Temel Kavramlar, E. Toprakçı (Edt.). *Eğitbilim Pedagogi* içinde (11-38) Ankara: Ütopya Yayıncılık.

- Sak, L. (2004). Okullarda Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Başak Matbaacılık, Ankara.
- Sarıkaya, T. ve Khorshid, L. (2009). Üniversite Öğrencilerinin Meslek Seçimini Etkileyen Etmenlerin İncelenmesi: Üniversite Öğrencilerinin Meslek Seçimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, Bahar 7(2), 393-423.
- Şahin, F.Y. (2008) Ortaöğretimdeki öğrenci görüşlerine göre Psikolojik Danışma ve Rehberlik (PDR) hizmetlerinin değerlendirilmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*.2(5), 1-26.
- Sokolowski, Robert. (1991).Etics, Trust and The Profession (Ed: Edmund D.Pellegrino, Robert M.Veatch, John P. Langan). Washington: Georgetown University Press.
- Şirin, A., Öztürk, R., Bezci, G., Çakar, G.ve Çoban, A. (2008). Hemşirelik Öğrencilerinin Meslek Seçimi ve Mesleği Uygulamaya Yönelik Görüşleri. *Dirim Tıp Gazetesi*(83),69-75.
- TDK (2018). Türk Dil Kurumu, Büyük Türkçe Sözlük,21.10.2018 tarihinde http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.5bcbb9c1b99f7.42219057 adresinden alındı.
- Tuzcuoğlu, S. (2000). Benlik ve Mesleki Benlik Kavramlarının Öğrenim Yılları ile ilişkisi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, (12), 267-280
- Usluer, E. (1998). Meslek İnceleme Kılavuzu.
- Uyguç, N. (2003). Cinsiyet, Bireysel Değerler ve Meslek Seçimi, *D.E.Ü.İ.İ.B.F. Dergisi*. 1(18),93-103
- Uysal, Ş. (1970). *Lise Öğrencilerinin Meslek Seçimleri*. (Doktora Tezi). A.Ü. E. Fakültesi, Ankara.
- Vurucu, F. (2010). *Meslek Lisesi Öğrencilerinin Meslek Seçimi Yeterliliği ve Meslek Seçimini Etkileyen Faktörler*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, Seçkin Yayıncılık, 6. Baskı, Ankara.
- Yıldız, S. (2001). *Kişilik ve Meslek Seçimi Arasındaki İlişki ve Bir Uygulama*.(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Bursa.

The Role of School Guidance Services in Selection of Occupation for Students in High Schools

Ümran Turan

Antalya Akev Collage-Turkey
Umranturan_83@hotmail.com

Assoc. Prof. Dr. Kemal Kayıkçı

Akdeniz University-Turkey
kemalkayikci@akdeniz.edu.tr

Abstract

The purpose of this study is to determine the role of school guidance services in high school students' for their occupational choices based on the opinions of the school counselors, parents and teachers. This research was conducted according to the qualitative research method. In this study, the semi-structured interview form consisting of the questions prepared by the researchers was used as the data collection tool. The study group consisted of 17 guidance counselors, who work in six high schools in Kepez, Muratpaşa and Konyaaltı districts which are some of the of the central districts of Antalya province; 52 high school senior students and 46 high school senior students' parents totally 115 participants. According to the results obtained from the research; the first factors that played a role in the occupational selection of the students was "my family", the second factor was "my preference" and the third was "my closest environment". When the students' views on the Professional orientation activities provided by the school guidance services were examined, it was found that most students found these inadequate while some other students found them sufficient. When the opinions of the parents on the professional orientation activities of the school were examined, some found them to be adequate, some other parents found them inadequate, and the results were close to one another. It was also found that the guidance teachers in general considered that they fulfilled the function of professional orientation well enough. They also thought that guidance was important for students especially in the term of selecting a university based on the interests and talents. On the other hand some participants stated that the kind of the high school and the scores taken from the general university entrance exam were more predictive. In this research, the prospect of career choice for the family and school students was examined. The school Guidance Teacher and parents should be aware of the importance of guiding the students according to their interests and abilities.

Keywords: Occupation selection, Occupational guidance, Occupation choices school, Professional orientation



**E-International Journal
of Educational Research,
Vol: 10, No: 1, 2019, pp. 15-33**

DOI: 10.19160/ijer.514256

*Received: 17.01.2019
Accepted: 09.03.2019*

Suggested Citation:

Turan, Ü. & Kayıkçı, K. (2019). The Role of School Guidance Services in Selection of Occupation for Students in High Schools, *E-International Journal of Educational Research*, Vol: 10, No: 1, 2019, pp. 15-33, DOI:10.19160/ijer.514256

EXTENDED ABSTRACT

Problem: Profession is an important part of human life. The occupation, which is an important tool in gaining the quality of life and the money required for it, has a very important role in determining the human dignity and even its happiness. Hence the choice of profession plays a critical role in the life of the individual. The individual's choice of profession not only concerns the individual, but also the society. Therefore, the education system, which aims to meet the needs of the individual and the society, has the objective of ensuring that they have a profession (article: 3) which will make the individuals who are happy to educate and contribute to the happiness of the society in order to realize this goal by the National Education Basic Law No. 1739. The school, which is one of the most important means to accomplish this aim, has a great responsibility. In the career choices made without considering the interests, talents and expectations of the individual, the chance of success and happiness in the profession will be decreased, thus low and unhappy individuals in the society will increase. There are a number of factors that influence the decision-making process of students regarding the choice of profession. Some of these factors include age, gender, self-perception, interests and abilities, personality traits, perception of competence, irrational thoughts about choice of profession (Aytekin, 2005; Kleimanve ark. 2004; Rojewskve Hill, 1998; Yıldız, 2001), while others are related to themselves, some of them are socio-economic level, parents' level of education and profession, family structure, sociocultural factors that affect individuals' choice of profession (Abiseva, 1997; Bekleyiş, 2007; Canstantine, WalleceveKindaichi, 2005; SarıkayaveKhorshid, 2009). The factors that influence the student's choice of profession are not limited to those of the above-mentioned individuals or sociocultural factors. In the determination of the departments to be selected by the high school students during the entrance to the university, the close and distant environment elements such as family, school, friends and social media are also effective.

One of the main duties of the school is to provide guidance to the child so that he/she can recognize himself or herself, inform him or her about the occupations that he/she can choose, and make appropriate decisions. The provisions of the legislation show that the school plays an important role in the student's orientation towards a field and choosing an appropriate profession. This research is important in terms of contributing to the field by identifying the problems and problems experienced in this subject also by identifying the situation of children in fulfilling the function of the school in the choice of profession and by providing solution suggestions based on them.

Method: This research was prepared according to qualitative research method in phenomenology pattern. The aim of this course is to provide in-depth knowledge in qualitative research. In this study, a semi-structured interview form consisting of the questions prepared by the researchers was used as data collection tool. The study group consisted of 52 high school senior students and 46 high school senior students' parents and 17 guidance teachers who were working in six high schools in Kepez, Muratpaşa, Konyaaltı which are central districts of Antalya province. The participants in the study group were selected according to the criterion sampling method which is one of the purposeful sampling methods. The guidance teachers of the schools participating in the study were required to have worked at the same high school for at least three years, and only high school senior students and parents were included in the research.

Findings: According to this research, the factors that play an important role in senior high school students' occupational choices were listed in order of preference as students' own preferences, their families and relatives preferences, school and teachers including the school consellers' preferences and the influence of the media and the social media.

These factors, which play a role in the selection of high school senior students, were evaluated as a whole considering the first, second and third choices of the students, the first one was the family, the second one was themselves, the third one was their neighboring circle (neighbors or relatives), fourth one was the school and the teachers and the fifth one was the media and the social media and the

last one was the friends. This means that the most important factor effecting the high school senior students' occupational choices was their family and the least important factor effecting them was their friends. The fact that the 'school' answer is listed as the fourth shows us that the school is not playing an important enough role while the students are making decisions to choose the appropriate occupation for themselves. Also, according to the research, students were given information and orientation seminars for YGS, LYS in relation to vocational orientation activities at school, visits to university promotion fairs, graduates were invited for promotion of the profession, the school is not an individual professional orientation activities, even when they go to the guidance service to answer their questions, and that the guidance services provided by the school were inadequate. Since there was insufficient number of guidance teachers, it was observed that vocational orientation activities could not be done, students were not cared and directed, students were not shared with the results of the inventories, students were not cared for enough, and there was no contribution of the school in their professional preferences. Parents shared positive and negative opinions about vocational orientation activities at school. While a significant number of parents found guiding activities in the school absolutely inadequate, some of them found the guidance activities carried out in the school successfully, and some of the parents stated that they were not sufficiently knowledgeable in this regard. The opinions of the guidance teachers regarding the work and procedures of the school in the selection of the profession were presented and categorized. Guidance teachers stated that they carried out vocational guidance activities successfully, while parents and students stated that these studies were not sufficient and efficient. Examining the opinions of the counselors about the effect of the school on the choice of profession, most of the participants stated that it was important to have a professional orientation according to the child's interests and abilities especially during the university preference period. According to some guidance counselors, it was thought that the score of the university entrance examination was effective in the choice of profession, while a small number of mentors think that the graduated high school type was effective in choosing a profession.

School guidance services can be equipped with adequate staff and equipment. The supervisory mechanism for school guidance services should be operated; a new structure should be established to make the functioning effective. It may be taken to ensure that the guidance counselors are taken only from the Guidance and Psychological Counseling Departments.

Öğretmenlerin Psikolojik İklim Algılarının İncelenmesi

Arş.Grv.Metin Kırbaç
İnönü Üniversitesi-Türkiye
metin.kirbac@inonu.edu.tr

Doç.Dr.Hasan Demirtaş
İnönü Üniversitesi-Türkiye
hasan.demirtas@inonu.edu.tr

Özet:

Bu araştırma, öğretmenlerin psikolojik iklim algılarının düzeyini ortaya koymak ve bazı değişkenler (cinsiyet, görev yapılan okul kademesi, branş, yaş ve mezun olunan yükseköğretim kurumu) açısından incelenmesi amacıyla yürütülmüştür. Araştırmanın örneklemini, 2017-2018 Eğitim-Öğretim yılında Elazığ ili merkezinde görev yapan 6302 öğretmen içerisinde basit seçkisiz yöntemle seçilen 301 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada yöntem olarak betimsel bir çalışmadır.. Araştırma verilerinin elde edilmesinde "Demografik Bilgi Anketi" ve "Psikolojik İklim Ölçeği" kullanılmıştır. Verilerin analizi sürecinde "Bağımsız Gruplar t-Testi" ve Tek Yönlü ANOVA" testlerinden yararlanılmıştır. Analiz süreci sonrasında öğretmenlerin okullarının psikolojik iklimini olumlu algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma bulguları öğretmenlerin psikolojik iklim algılarının "cinsiyet" ve "mezun olunan yükseköğretim kurumu" değişkenlerine göre anlamlı olarak farklılaşmadığını göstermiştir. "Branş" ve "yaş" değişkenlerine göre sadece "örgütsel katkı ve onaylanma" boyutunda anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. "Okul kademesi" değişkenine göre "örgütsel katkı ve onaylanma" boyutuyla "kendini ifade edebilme" boyutlarında anlamlı olarak farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın önerilerinden bazıları ise; araştırma bulguları, kurumu ve öğretmenleri daha iyi tanıma amacıyla olan eğitim yöneticileri için aydınlatıcı bir kaynak olabilir, eğitim yöneticileri, okul kademesi, branş ve yaş değişkeni açısından anlamlı farklılık bulunan "örgütsel katkı ve onaylanma" boyutunda kendini geliştirerek farklılığı ortadan kaldırabilir şeklindedir.

Anahtar Kelimeler: Psikolojik iklim, okul iklimi, Öğretmen, Okul



**E-Uluslararası Eğitim
Araştırmaları Dergisi,**
Cilt: 10, Sayı: 1, 2019, ss.32-49

DOI: 10.19160/ijer.505927

Gönderim : 30.12.2018
Kabul : 28.02.2019

Önerilen Atıf

Kırbaç, M.. & Demirtaş, H. (2019). Öğretmenlerin psikolojik iklim algılarının incelenmesi. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, Cilt: 10, Sayı: 1, 2019, ss. 34-49, DOI: 10.19160/ijer.505927

GİRİŞ

20. yüzyılın psikoloji tanımı "bilişsel devrim" olarak ifade edilmektedir. Bilişsel devrimin en önemli özelliği, çevrenin etkisi ile insan tepkileri arasında bir arabulucu rol oynamasıdır. Bu arabulucu rol, çevre etkisinin bireyden bireye değişebildiğini ifade eden psikolojik anlam içermektedir (James, Choi, Ko, McNeil, Minton, Wright ve Kim, 2008). Örgütsel içerikte düşünüldüğünde James ve Jones (1974) bu psikolojik anlamı, insanların işlerine, çalışma arkadaşlarına, yöneticilerine, maaşlarına, performans beklentilerine, terfi imkânlarına, eşit muameleye vb. yükledikleri anlam şeklinde eğlendirmiş ve buna da genel olarak "psikolojik iklim" demişlerdir.

Psikolojik iklim, örgütün kendi çalışanları tarafından nasıl algılandığı ve yorumlandığıdır (Barkhi ve Kao, 2011; Brown ve Leigh, 1996; James, James ve Ashe, 1990; James ve Jones, 1979). James ve James (1989) psikolojik iklimi, bireylerde, çalışma ortamlarının önemini ve anlamını değerlendirirken oluşan bireysel algılar olarak tanımlamıştır. Bu algılar, kişisel değer sistemlerinin kısmi fonksiyonlarıdır. Kişisel değerler, bireyin örgüt içerisinde kendini huzurlu hissetmesi için geri planda, gizil olarak işlev görür. James ve James (1989) bu durumu, örgüt içerisinde bireylerin açıklık, uyumlu çalışma, adalet gibi (Locke, 1976) gizil istekler ile ilişkilendirmiş ve açıklık, rol karmaşası ve eşitliği sorgulayacak psikolojik şemaların oluşmasını sağladığını söylemiştir. Bireysel olarak oluşturulan bu şemaların örgüte bir anlam yüklediği ifade edilmiştir. Bilişsel olarak bireylerin örgüt ortamını değerlendirmeleri doğrudan psikolojik iklimin ölçülmesi ile belirlenebilir (James ve Sells, 1981).

Psikolojik iklim ile örgüt iklimi alan yazında karıştırılan iki kavramdır. Örgüt iklimi, bilinen örgüt politikalarının, uygulamalarının, süreçlerinin ve stratejilerinin bireysel olarak değil grup veya kitlesel olarak fikir birliğine varılarak değerlendirilmesi iken psikolojik iklim, koşulların daha çok bireysel değerlendirilmesidir (Zohar ve Luria, 2004). Psikolojik iklim kavramının kökeni, Lewin'in 1936 yılında bireylerin güdüsel ve duygusal olarak değişime verdikleri tepkinin anlamını bulabilmek için ortaya attığı "yaşam alanı" kavramına dayanmaktadır (Parker, Baltes, Young, Huff, Altmann, Lacost ve Roberts, 2003). Bireylerin yaşam alanı algısı psikolojik iklim algısı ile paralel bir nitelik taşımaktadır. Psikolojik iklim algısı bireyin, olayları yorumlamasını, olası çıktıları tahmin etmesini ve olaylar arasındaki bağlantıları değerlendirebilmesini sağlamaktadır. Psikolojik iklim, bireylerin örgütsel yapılara, süreçlere ve olaylara anlam yüklemesi ile oluşan bir kavramdır (James, Hater, Gent ve Brunı, 1978).

Psikolojik iklim, çok boyutlu bir yapıdır. James ve James (1989) 17 birincil düzey faktörden 4 tane ikincil düzey faktör belirlemiştir (rol stresi ve uyum eksikliği, mesleki zorluk ve özerklik, yönetici desteği, çalışanların işbirliği, arkadaşlığı ve sıcaklığı). Bu 4 faktörü toplamda genel psikolojik iklim ismiyle tek faktör olarak tanımlamışlardır. Genel psikolojik iklim faktörü, çalışanların bireysel olarak kendilerine faydalı veya zararlı olarak gördükleri durumları algılama dereceleridir. Bu çalışmada ise Brown ve Leigh'in (1996) kullandığı; onların da Kahn (1990)'ın etnografik çalışmasından yararlanıp oluşturduğu çatı kullanılmıştır. Kahn (1990) çalışmasında iklim faktörlerini, çalışanların örgüte bütünüyle bağlanmaları veya örgütten kendilerini psikolojik olarak soyutlamalarını temel alarak tanımlamıştır. Brown ve Leigh (1996) bu kavramsal içerikten; destekleyici yönetim, rol belirginliği, örgütsel katkı, örgütsel onaylama, kendini ifade edebilme ve mesleki zorluk olarak adlandırdıkları 6 boyut ortaya çıkarmışlardır. Ayrıca Kahn (1990) çalışmasında destekleyici yönetim, rol belirginliği ve kendini ifade edebilme boyutlarını bir üst boyut olarak psikolojik güvenlik boyutunda birleştirmiş; örgütsel katkı, örgütsel onaylama ve mesleki zorluk boyutlarını da yine bir üst boyut olarak psikolojik anlamlılık boyutunda birleştirmiştir. Çalışma kapsamına alınan psikolojik iklimin alt boyutlarından *destekleyici yönetim*, çalışanların mahcup veya rezil olma korkusu yaşamadan deneme ve hataya düşme konusunda çalışanları motive eden bir kavram olarak ifade edilmektedir. Örgüt içerisinde, çalışanlar yeni yöntemler kullanarak hedeflerine ulaşabilmekte ve yaratıcılıklarını işlerinde karşılaştıkları problemleri çözme konusunda kullanabilmektedir. *Rol belirginliği*, beklentilerin açık ve tutarlı olması, iş yeri normlarının tahmin

edilebilir olması ile ilgilidir. Roller ne kadar belirginse, psikolojik güvenlik ve işe ait olma duygusu o kadar yüksek olacaktır. *Kendini ifade edebilme*, kişinin kendini örgüt içerisinde güvende hissetmesini sağlayan önemli faktörlerdendir. Kendini ifade etme özgürlüğü de iş ve örgüt bağlılığı ile pozitif ilişkili olan kavramlardandır. *Örgütsel katkı*, bireyin örgütsel süreçleri ve çıktıları önemli düzeyde etki etme algılarıdır. *Örgütsel onaylama*, örgütün, bireyin çabasını ve katkısını takdir ettiğine ve fark ettiğine dair bireyin algısıdır. *Mesleki zorluk*, örgüt içerisinde bireyin yaratıcılığını veya başka çeşitli becerilerini kullanmasını gerektiren, meslekte yükselmesini sağlayan önemli etkenlerdendir. Örgüt içerisinde mesleki mücadele veya kişiyi makul ölçüde zorlayan etkenler olmadan bireysel gelişimin sağlanacağı pek söylenemez (Brown ve Leigh, 1996; Deci ve Ryan, 1985; Kahn, 1990).

Psikolojik iklim kavramının alan yazında birçok örgütsel kavram ile ilişkili olduğu görülmektedir. İşten ayrılma (Hom, Caranikas, Prussia, ve Griffith, 1992; Griffith, Hom, ve Gaertner, 2000), örgütsel vatandaşlık (Organ, 1988), Karar verme performansı (Barkhi ve Kao, 2011), performans (Judge, Thoreson, Bono, ve Patton, 2001; Brown ve Leigh, 1996), örgütsel adanmışlık veya bağlılık ve katılım, iş motivasyonu (Allen ve Meyer, 1997; Brown ve Leigh, 1996), iş doyumu (Katzell, Thompson ve Guzzo, 1992) gibi birçok kavram psikolojik iklim ile çoğunlukla doğrudan ya da dolaylı olarak ilişkili görülmektedir. Bu kavramların hemen hepsi eğitim örgütleri ile ilişkili ve çalışılmış kavramlardır. Ayrıca Manning (2010)'in 52 küçük işletmede 316 çalışan üzerinde yaptığı çalışmada, psikolojik iklimi, küçük örgütlerde çalışanların üstleri ve arkadaşları ile daha iç içe ve daha çok etkileşim içerisinde olma zorunluluğundan ve performanslarının daha açık bir şekilde görülüp değerlendirilebilmesinden dolayı etkili bir değişken olarak ifade etmiştir. Eğitim örgütlerinde de psikolojik iklimin etkili olduğu söylenebilir. İnfomal yanı formal yanından baskın olan eğitim örgütleri olan okullarda insan ilişkileri oldukça önemlidir. Temel girdisi ve çıktısı insan olan ve insan aracılığıyla insan yetiştirilen okulların psikolojik ikliminin öğretmenlerin motivasyonuna ve meslektaşlarıyla olan ilişkilerine etki etmesi kaçınılmazdır. Bu çalışma kapsamında öğretmenlerin psikolojik iklim algılarının düzeyi ve bu algının bazı değişkenlere göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığı belirlenmeye çalışılmıştır.

Problem ve Alt problemler

Bu araştırmada, öğretmenlerin psikolojik iklim algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Öğretmenlerin psikolojik iklimin boyutlarına ilişkin algıları ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerin psikolojik iklimin boyutlarına ilişkin algıları cinsiyet değişkeni açısından anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
3. Öğretmenlerin psikolojik iklimin boyutlarına ilişkin algıları görev yaptıkları okul kademesi değişkeni açısından anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
4. Öğretmenlerin psikolojik iklimin boyutlarına ilişkin algıları branş değişkeni açısından anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
5. Öğretmenlerin psikolojik iklimin boyutlarına ilişkin algıları yaş değişkeni açısından anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
6. Öğretmenlerin psikolojik iklimin boyutlarına ilişkin algıları mezun oldukları yükseköğretim kurumu değişkeni açısından anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?

YÖNTEM

1. Araştırmanın Modeli

Öğretmenlerin psikolojik iklim algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesini amaçlayan bu çalışma, betimsel bir çalışmadır. Betimsel araştırmalar, verilen bir durumu

olabildiğince tam ve dikkatli bir şekilde tanımlar. İlgilenilen ve araştırılmak istenen problemin mevcut var olan durumunu ortaya koymaya yönelik olan betimsel araştırmaların temel özelliği, mevcut hâlihazır durumu kendi koşulları içerisinde ve olduğu gibi çalışmaktır. Betimsel araştırmalar, çalışılan konunun mevcut durumuna ilişkin hipotezler test etmek için veya sorulara cevap bulmak için veriler toplamayı gerektirir (Büyüköztürk, 2013).

2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini Elazığ ili merkezinde bulunan okullarda 2017-2018 eğitim öğretim yılında görev yapmakta olan toplam 6302 öğretmen oluştururken, örneklemini ise Elazığ il merkezindeki ilkök, ortaokul ve liselerden yerleşim yeri ve okulun bulunduğu çevre dikkate alınarak seçilen beşer okulda çalışan ve basit seçkisiz yöntemle belirlenen 301 öğretmen oluşturmaktadır.

Örneklem grubunu tanıttıcı bilgiler Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1. Örnekleme İlişkin Betimsel İstatistikler

Değişkenler		Frekans (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	160	53,2
	Erkek	141	46,8
Okul Kademesi	İlkokul	116	38,5
	Ortaokul	83	27,6
	Lise	102	33,9
Branş	Sınıf Öğretmeni	101	33,6
	Branş Öğretmeni	200	66,4
Mezun Olunan Kurum	Eğitim Fak.	212	70,4
	Diğer	89	29,6
Yaş	21-30 arası	62	20,6
	31-40 arası	104	34,6
	41 ve üzeri	135	44,9

Tablo 1’de araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özellikleri verilmiştir. Katılımcıların %53,2’si kadın, %46,8’i erkek iken; okul kademesi değişkenine bakıldığında %38,5’i ilkök, %27,6’sı ortaokul ve %33,9’u lisede görev yapmaktadır. Ayrıca katılımcıların %70,4’ü eğitim fakültesi mezunu, %29,6’sı diğer fakülte mezunu iken; yaş değişkenine bakıldığında %20,6’sı 21-30, %34,6’sı 31-40 ve %44,9’u 41 ve üzeri yaş aralığında olduğu görülmektedir.

3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılan ölçme aracının birinci bölümü katılımcıların demografik bilgilerinden oluşmaktadır. İkinci bölümde ise Brown ve Leigh (1996) tarafından çeşitli işletmeler için geliştirilmiş olan Psikolojik İklim Ölçeği (Psychological Climate Scale)’ni Türkçe’ye ve eğitim örgütlerine uyarlayan Argon ve Limon (2017)’un “Psikolojik İklim Ölçeği” bulunmaktadır.

Psikolojik İklim Ölçeği: Argon ve Limon (2017) tarafından Türkçe’ye uyarlanmış, 4 boyutlu ve 19 maddeden oluşan bir ölçektir. Ölçek orijinali 6 boyut ve 21 maddeden oluşmaktadır (Brown ve Leigh, 1996). Argon ve Limon’un (2017), yaptıkları ölçek geliştirme çalışmalarında, “Örgütsel Katkı” ve “Örgütsel Onaylanma” boyutlarındaki maddeler tek boyut altında toplanmış ve dolayısıyla da bu boyutlar birleştirilmiştir. Orijinal ölçekte “Örgütsel Onaylanma” faktöründe yer alan “Okulumuz yöneticileri, çalışma tarzımı genellikle takdir eder” maddesi, “Destekleyici Yönetim” alt boyutunda yüklenmiş olup, bu alt faktöre uygun olduğu düşünülerek ölçekten çıkarılmamıştır. Ayrıca “Mesleki Zorluk” adlı boyutu için (2 madde) güvenilirlik ve madde analizleri sonucunda cronbach alpha katsayısının yeterli düzeyde olmadığı ($\alpha=.184$) sonucuna varılmış olup ölçekten çıkarılmıştır. Ölçeğin genelinin cronbach alpha güvenilirlik katsayısı ise .912 olarak belirlenmiştir. Bu çalışma kapsamında ölçeğin cronbach alpha güvenilirlik katsayısına bakıldığında ,888 olduğu görülmektedir. Ölçeğin 4 boyutu üzerinden yapılan birincil ve ikincil düzey doğrulayıcı faktör analizi sonuçları Tablo 1 ve Tablo 2’de özetlenmiştir.

Tablo 1. Psikolojik İklim Ölçeğinin Birincil Düzey DFA Sonuçları

Uyum İndeksi	Kabul Edilebilir Değer	Psikolojik İklim Ölçeği
Ki-kare/df	≤5,000	2,461
RMSEA	≤,08	,076
GFI	≥,90	,877
AGFI	≥,85	,838
RMR	≤,08	,064
SRMR	≤,08	,0646
NFI	≥,80	,863
NNFI(TLI)	≥,90	,897
CFI	≥,90	,913
RFI	≥90	,837
IFI	≥90	,914

Tablo 2. Psikolojik İklim Ölçeğinin İkincil Düzey DFA Sonuçları

Uyum İndeksi	Kabul Edilebilir Değer	Psikolojik İklim Ölçeği
Ki-kare/df	≤5,000	2,512
RMSEA	≤,08	,077
GFI	≥,90	,867
AGFI	≥,85	,827
RMR	≤,08	,063
SRMR	≤,08	,0655
NFI	≥,80	,858
NNFI(TLI)	≥,90	,893
CFI	≥,90	,909
RFI	≥90	,834
IFI	≥90	,910

Kaynaklar: (Şimşek, 2007; Waltz, Strickland ve Lenz, 2010; Wang ve Wang, 2012)

Psikolojik iklim ölçeğinin birincil düzey ve ikincil düzey doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre ortaya çıkan uyum iyiliği değerlerine bakıldığında çoğu değer kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmektedir. AGFI, GFI TLI ve RFI değerlerinin ise 1'e yaklaştığı olması o değerlerin iyi uyum gösterdiğini ifade etmektedir (Engel, Moosbrugger ve Müller, 2003). Dolayısıyla uyum iyiliği değerleri genel olarak incelendiğinde modelin doğrulandığı söylenebilir.

Ölçek 5'li likert tipi bir ölçek olarak uyarlanmıştır. Ölçeğin alt boyutlarından birincisi olan "Destekleyici Yönetim" alt boyutunda 6 madde bulunmakta ve en yüksek 30, en düşük 6 puan alınabilmekte; ikinci alt boyut olan "Örgütsel Katkı ve Onaylanma" boyutunda 6 madde bulunmakta ve en yüksek 30, en düşük 6 puan alınabilmekte; üçüncü alt boyut olan "Kendini İfade Edebilme" boyutunda 4 madde bulunmakta ve en yüksek 20, en düşük 4 puan alınabilmekte; dördüncü alt boyut olan "Rol Belirginliği" boyutunda ise 3 madde bulunmakta ve en yüksek 9, en düşük 3 puan alınabilmektedir. Ayrıca ölçeğin 5. ve 15. maddeleri ters puanlanmıştır. Ölçeğin puanlanması tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3. Psikolojik İklim Ölçeğinin Puanlanması Ait Sonuçlar

Seçenekler	Alt-Üst Sınır	Puan	Puana Karşılık Gelen
Hiç Katılmıyorum	1	1.00-1.79	Tamamen Olumsuz İklim
Az Katılıyorum	2	1.80-2.59	Az Düzeyde Olumlu İklim
Orta Düzeyde Katılıyorum	3	2.60-3.39	Orta Düzeyde Olumlu İklim
Çoğunlukla Katılıyorum	4	3.40-4.19	Çok Düzeyde Olumlu İklim
Tamamen Katılıyorum	5	4.20-5.00	Tamamen Olumlu İklim

4. Verilerin Analizi

Araştırmada ulaşılan verilerin normallik dağılımına bakılıp, hatalı veya eksik doldurulan ölçekler ayıklanmış olup 307 ölçekten geriye kalan 301 ölçek üzerinden analizler yapılmıştır. Elde edilen veriler, parametrik testlerden olan bağımsız gruplar t ve Tek Yönlü ANOVA testlerine tabi tutulmuştur. Araştırma kapsamında toplanan verilerin analizleri SPSS 22.0 paket programı kullanılarak yapılmıştır. Ölçekten alınan puanların yüksek olması, öğretmenlerin okullarının psikolojik iklim algısının (tüm boyutlarda) olumlu, düşük olması ise olumsuz olduğu şeklinde değerlendirilmiştir.

BULGULAR

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın birinci alt problemi “Öğretmenlerin psikolojik iklimin boyutlarına ilişkin algıları ne düzeydedir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu amaç doğrultusunda betimsel istatistikler yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 4’te yer almaktadır.

Tablo 4. Öğretmenlerin okullarının psikolojik iklimine ilişkin algı düzeyi

Boyutlar	N	$\bar{X}$	SS	Düzy
Destekleyici Yönetim	301	3,72	4,39	Çoğunlukla Katılıyorum
Örgütsel Katkı ve Onaylanma	301	3,82	3,89	Çoğunlukla Katılıyorum
Kendini İfade Edebilme	301	3,75	2,96	Çoğunlukla Katılıyorum
Rol Belirginliği	301	3,78	2,59	Çoğunlukla Katılıyorum

Tablo 4’e bakıldığında, “Destekleyici Yönetim” alt boyutunda katılımcıların ortalama puanları 3,72; “Örgütsel Katkı ve Onaylanma” alt boyutunda ortalama puan 3,82’dir. “Kendini İfade Edebilme” alt boyutunda katılımcıların ortalama puanları 3,75; “Rol Belirginliği” alt boyutunda ise 3,78’dir. Katılımcıların psikolojik iklim ölçeğinin tüm alt boyutlarındaki ifadelerle “Çoğunlukla Katılıyorum” düzeyinde katıldıkları görülmektedir. Bu sonuçlardan yola çıkılarak öğretmenlerin okullarının psikolojik iklimini olumlu olarak algıladıkları söylenebilir.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın ikinci alt problemi “Öğretmenlerin, okullarının psikolojik iklimine ilişkin algı düzeyi cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu amaç doğrultusunda “Bağımsız Gruplar t Testi” yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 5’de yer almaktadır.

Tablo 5. Öğretmenlerin okullarının psikolojik iklimine ilişkin algı düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin t testi sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p	Cohen’s d
Destekleyici Yönetim	Kadın	160	21,48	4,76	299	-3,611	,000	.42
	Erkek	141	23,28	3,71				
Örgütsel Katkı ve Onaylanma	Kadın	160	22,89	4,05	299	-293	,769	
	Erkek	141	23,02	3,71				
Kendini İfade Edebilme	Kadın	160	15,14	2,92	299	873	,383	
	Erkek	141	14,84	3,02				
Rol Belirginliği	Kadın	160	11,28	2,60	299	-465	,642	
	Erkek	141	11,42	2,59				

Tablo 5'deki verilere bakıldığında, öğretmenlerin okullarının psikolojik iklimine ilişkin algılarının cinsiyet değişkenine göre "Destekleyici Yönetim" alt boyutunda istatistiksel açıdan anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir ($t=-3,611$, $p<.05$). Bu boyutta ortalama puanlara bakıldığında, erkeklerin ortalama puanlarının ($\bar{X}=23,28$), kadınların ortalama puanlarından ($\bar{X}=21,48$) yüksek olduğu görülmektedir. Erkek öğretmenler, okullarının psikolojik iklimini kadın öğretmenlere oranla daha olumlu olarak algılamaktadır. Etki büyüklüğüne ($d=.42$) bakıldığında ise bu farkın orta düzeyde olduğu söylenebilir. Bu sonuç erkek ve kadın öğretmenlerin psikolojik iklimine dair beklentileriyle ilgili olabilir. Kadın öğretmenlerin daha yüksek bir beklentiye sahip olmaları bu sonuca yol açmış olabilir. Psikolojik iklimin diğer boyutlarında ise öğretmenlerin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmektedir.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın üçüncü alt problemi "Öğretmenlerin, okullarının psikolojik iklimine ilişkin algıları, görev yaptıkları okul kademesi değişkeni açısından anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?" şeklinde ifade edilmiştir. Bu amaç doğrultusunda "Tek Yönlü ANOVA Testi" yapılmış ve sonuçlar Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Öğretmenlerin okullarının psikolojik iklimine ilişkin algılarının görev yaptıkları okul kademesi değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin ANOVA testi sonuçları

	Okul Kademesi	n	$\bar{X}$	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p	Fark (Sidak)	Eta kare (η^2)
Destekleyici Yönetim	İlkokul	116	22,44	4,6	Gruplararası	25,254	2	12,62	,653	.521		
	Ortaokul	83	21,86	3,9	Gruplarıçi	5759,7	298	19,32				
	Lise	102	22,56	4,4	Toplam	5784,9	300					
	Toplam	301	22,32	4,4								
Örgütsel Katkı ve Onaylanma	İlkokul	116	23,75	3,8	Gruplararası	146,87	2	73,43	4,976	.007	1>2	.03
	Ortaokul	83	22,04	3,9	Gruplarıçi	4397,4	298	14,75				
	Lise	102	22,77	3,67	Toplam	4544,3	300					
	Toplam	301	22,95	3,8								
Kendini İfade Edebilme	İlkokul	116	15,42	2,8	Gruplararası	56,599	2	28,30	3,258	.040	1>2	.02
	Ortaokul	83	14,34	2,9	Gruplarıçi	2588,2	298	8,685				
	Lise	102	15,05	3,0	Toplam	2644,7	300					
	Toplam	301	15,00	2,9								
Rol Belirginliği	İlkokul	116	11,58	2,5	Gruplararası	10,710	2	5,355	,794	.453		
	Ortaokul	83	11,26	2,2	Gruplarıçi	2009,9	298	6,745				
	Lise	102	11,16	2,9	Toplam	2020,7	300					
	Toplam	301	11,35	2,6								

Tablo 6'daki bulgulara bakıldığında; görev yapılan okul kademesine göre öğretmenlerin, okullarının psikolojik iklimine ilişkin algılarının "Örgütsel Katkı ve Onaylanma" ve "Kendini İfade Edebilme" alt boyutlarında anlamlı biçimde farklılaştığı görülmektedir ($F=4,976$ ve $p<.05$; $F=3,258$ ve $p<.05$). Ortalama puanlara bakıldığında, "Örgütsel Katkı ve Onaylanma" boyutunda $\bar{X}=23,75$ puan ve "Kendini İfade Edebilme" boyutunda da $\bar{X}=15,42$ puan ile ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin en yüksek ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Farkın kaynağını bulmak için yapılan Sidak testine göre ortaya çıkan farklılık her iki boyut için de, ilkokulda görev yapan öğretmenler ile ortaokulda görev yapan öğretmenler arasında ve ilkokulda görev yapanların lehine çıkmıştır. Test sonucunda hesaplanan etki büyüklüğünün, "Örgütsel Katkı ve Onaylanma" boyutu için ($\eta^2=.030$) küçük düzeyde; "Kendini İfade Edebilme" boyutu için (η^2

=,020) yine küçük düzeyde olduğu görülmektedir. “Destekleyici Yönetim” ve “Rol Belirginliği” boyutlarında anlamlı sonuçlara ulaşılmamıştır. Bulgulardan hareketle ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin okullarının psikolojik iklimini diğer kademelerde çalışan meslektaşlarına göre daha olumlu algıladıkları söylenebilir. Bu durum, ilkokulların işleyişi, ortamı, öğretmenlerin çoğunun aynı branştan olması (sınıf öğretmeni) vb. ile ilişkili olabilir.

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Öğretmenlerin, okullarının psikolojik iklimine ilişkin algı düzeyleri, branş değişkeni açısından anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu amaç doğrultusunda “Bağımsız Gruplar t Testi” yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 7’de yer almaktadır.

Tablo 7. Öğretmenlerin okullarının psikolojik iklimine ilişkin algı düzeylerinin branş değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin t testi sonuçları

Boyutlar	Branş	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p	Cohen’s d
Destekleyici Yönetim	Sınıf Öğretmeni	101	22,14	4,69	299	-,503	,615	
	Branş Öğretmeni	200	22,41	4,24				
Örgütsel Katkı ve Onaylanma	Sınıf Öğretmeni	101	23,67	3,84	299	2,300	,022	,28
	Branş Öğretmeni	200	22,58	3,87				
Kendini İfade Edebilme	Sınıf Öğretmeni	101	15,33	2,86	299	1,389	,166	
	Branş Öğretmeni	200	14,83	3,01				
Rol Belirginliği	Sınıf Öğretmeni	101	11,49	2,67	299	,670	,503	
	Branş Öğretmeni	200	11,28	2,56				

Tablo 7’deki bulgulara bakıldığında, branş değişkenine göre öğretmenlerin, okullarının psikolojik iklimine ilişkin algılarının “Örgütsel Katkı ve Onaylanma” boyutunda anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir ($t=-2,300$, $p<,05$). Bu boyutta ortalama puanlara bakıldığında, sınıf öğretmenlerinin ortalama puanlarının ($\bar{X}=23,67$), branş öğretmenlerinin ortalama puanlarından ($\bar{X}=22,58$) yüksek olduğu görülmektedir. Etki büyüklüğüne ($d=,28$) bakıldığında ise bu farkın ortaya yakın küçük düzeyde olduğu söylenebilir. Psikolojik iklimin diğer boyutlarında ise öğretmenlerin branşlarına göre anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmektedir. Bulgulardan hareketle sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine oranla okullarının psikolojik iklimini daha olumlu olarak algıladığı söylenebilir. İlkokulların işleyişi, sınıf öğretmenlerinin sınıflarındaki çoğu derse girmeleri ve meslektaşları ile hemen hergün ve her teneffüs görüşmeleri, okulda her gün bulunmaları ve okullarına dair farklı bir kimlik algısı oluşturmaları vb. psikolojik iklim algılarının daha olumlu olmasına yol açmış olabilir.

4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın beşinci alt problemi “Öğretmenlerin, okullarının psikolojik iklimine ilişkin algı düzeyi yaş değişkeni açısından anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu amaç doğrultusunda “Tek Yönlü ANOVA Testi” yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 8’de yer almaktadır.

Tablo 8. Öğretmenlerin okullarının psikolojik iklimine ilişkin algı düzeyinin yaş değişkenine göre

	Yaş	n	$\bar{X}$	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p	Fark (Sidak)	Eta kare (η^2)
Destekleyici Yönetim	21-30 arası	62	21,43	4,1	Gruplararası	66,187	2	33,09	1,724	,180		
	31-40 arası	104	22,41	4,1	Gruplararası	5718,8	298	19,19				
	41 ve üzeri	135	22,67	4,6	Toplam	5784,9	300					
Toplam		301	22,32	4,4								
Örgütsel Katkı ve Onaylanma	21-30 arası	62	22,17	3,9	Gruplararası	96,979	2	48,48	3,249	,040	3>1	,02
	31-40 arası	104	22,63	3,8	Gruplararası	4447,3	298	14,92				
	41 ve üzeri	135	22,95	3,8	Toplam	4544,3	300					
Toplam		301	22,95	3,9								
Kendini İfade Edebilme	21-30 arası	62	14,89	2,8	Gruplararası	4,215	2	2,107	,238	,788		
	31-40 arası	104	14,89	2,9	Gruplararası	2640,5	298	8,861				
	41 ve üzeri	135	15,13	3,0	Toplam	2644,7	300					
Toplam		301	15,00	2,9								
Rol Belirginliği	21-30 arası	62	11,49	2,1	Gruplararası	17,97	2	8,988	1,337	,264		
	31-40 arası	104	11,01	2,5	Gruplararası	2002,7	298	6,721				
	41 ve üzeri	135	11,54	2,8	Toplam	2020,7	300					
Toplam		301	11,35	2,6								

Tablo 8'deki bulgulara bakıldığında, yaş değişkenine göre öğretmenlerin, okullarının psikolojik iklimine ilişkin algılarının "Örgütsel Katkı ve Onaylanma" boyutunda anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir ($t=-3,249$, $p<,04$). Bu boyutta ortalama puanlara bakıldığında, yaşı 41 ve üzeri olan öğretmenlerin ortalama puanlarının ($\bar{X}=22,95$), diğer öğretmenlerinin ortalama puanlarından yüksek olduğu görülmektedir. Farkın kaynağını bulmak için yapılan Sidak testine göre ortaya çıkan farklılık, yaşı 41 ve üzeri olan öğretmenler ile 21-30 yaş aralığında olan öğretmenler arasında ve yaşı 41 ve üzeri olanların lehine çıkmıştır. Etki büyüklüğüne ($d=.02$) bakıldığında ise bu farkın küçük düzeyde olduğu söylenebilir. Psikolojik iklimin diğer boyutlarında ise öğretmenlerin yaşlarına göre anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmektedir. Bulgulardan hareketle yaşı daha büyük olan öğretmenlerin okullarının psikolojik iklimini daha olumlu olarak algıladığı söylenebilir. Bu durum bürokratik sosyalleşme, bağlılık vb. olgularla ilişkilendirilebilir. Yaş ilerledikçe örgüte ve mesleğe dönükleşmenin artması bu sonuca yol açmış olabilir.

4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın altıncı alt problemi "Öğretmenlerin, okullarının psikolojik iklimine ilişkin algıları, mezun olunan yükseköğretim kurumu değişkeni açısından anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?" şeklinde ifade edilmiştir. Bu amaç doğrultusunda "Bağımsız Gruplar t Testi" yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 9'da yer almaktadır.

Tablo 9. Öğretmenlerin okullarının psikolojik iklimine ilişkin algılarının mezun olunan yükseköğretim kurumu değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşıp Farklılaşmadığına ilişkin t testi sonuçları

Boyutlar	Mezun Kurum	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Destekleyici Yönetim	Eğitim Fakültesi	212	22,57	4,28	299	1,504	,134
	Diğer Fakülteler	89	21,74	4,60			
Örgütsel Katkı ve Onaylanma	Eğitim Fakültesi	212	23,07	3,90	299	,849	,397
	Diğer Fakülteler	89	22,65	3,87			
Kendini İfade Edebilme	Eğitim Fakültesi	212	15,06	3,04	299	,602	,548
	Diğer Fakülteler	89	14,84	2,78			
Rol Belirginliği	Eğitim Fakültesi	212	11,40	2,59	299	,481	,631
	Diğer Fakülteler	89	11,24	2,59			

Tablo 9'daki değerlere bakıldığında, öğretmenlerin, okullarının psikolojik iklimine ilişkin algılarının, mezun oldukları yükseköğretim kurumu değişkeni açısından anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmektedir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Öğretmenlerin psikolojik iklim algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesinin amaçlandığı bu çalışmada, birinci alt problem kapsamında, öğretmenlerin okullarının psikolojik iklimine ilişkin algılarının ölçeğin tüm boyutlarında "çoğunlukla katılıyorum" düzeyinde olduğu ortaya çıkmıştır. Psikolojik iklim boyutlarının ortalama puanlarının 3,72 ile 3,82 arasında değiştiği belirlenmiştir (Destekleyici yönetim için $\bar{X} = 3,72$; Örgütsel Katkı ve Onaylama için $\bar{X} = 3,82$; Kendini İfade Edebilme için $\bar{X} = 3,75$; Rol belirginliği için $\bar{X} = 3,78$ 'dir. Özek (2014) çalışmasında Destekleyici Yönetim boyutu için ortalama değeri 3,72, Katkı boyutu için ortalama değeri 3,94, Kendini İfade Edebilme boyutu için ortalama değeri 3,60 ve Rol Açıklığı boyutu için ortalama değeri 3,65 olarak bulmuştur. Bu değerlere bakıldığında, bu çalışmadaki değerlerle paralellik gösterdiği söylenebilir.

Araştırmanın ikinci alt problemi kapsamında öğretmenlerin okullarının psikolojik iklimine ilişkin algı düzeylerinin cinsiyetlerine göre anlamlı olarak farklılaşmakta olup olmadıkları incelenmiştir. Sonuç olarak "Destekleyici Yönetim" boyutunda erkek öğretmenler lehine bir durum ortaya çıkmıştır. Alan yazında bu bulguya ilişkin doğrudan bir çalışmaya ulaşılmamıştır. Erkek öğretmenler okullarının psikolojik iklimini destekleyici yönetim boyutunda daha olumlu olarak değerlendirmektedirler. Okul yöneticilerinin neredeyse tamamına yakınının erkek olması, erkek öğretmenlerde böyle bir algının oluşmasına yol açmış olabilir.

Araştırmanın üçüncü alt probleminde öğretmenlerin okullarının psikolojik iklimine ilişkin algı düzeylerinin, görev yaptıkları okul kademesine göre anlamlı olarak farklılaşmakta olup olmadığı araştırılmıştır. Görev yapılan okul kademesi değişkeni açısından öğretmen algıları arasında "Örgütsel Katkı ve Onaylanma" ve "Kendini İfade Edebilme" boyutlarında anlamlı bir fark bulunduğu ve bu farkın da ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgudan hareketle ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin okullarının psikolojik iklimini diğer kademelerde çalışan meslektaşlarına göre daha olumlu algıladıkları söylenebilir. Bu sonuç ilkokulların işleyişi ile ilişkilendirilebilir. İlkokullarda öğretmenlerin hergün okulda olmaları, yönetici ve aynı branştan meslektaşlarıyla sürekli birarada olmaları algılarının olumlu olmasına yol açmış olabilir. Alan yazında örgütsel, kişisel veya işe bağlılık kavramları ile psikolojik iklim değişkeni arasında olumlu yönde ilişki gösteren çalışmalar mevcuttur (Altunkese, 2002; Brown ve Leigh, 1996; Kahn, 1990). İlkokulların yapısı ve aynı branştan fazla sayıda öğretmenin bir arada olması nedeniyle örgütsel veya kişisel düzeyde bağlılıklarının diğer okul kademelerinden fazla olması beklenen bir durum olabilir. Bu bağlamda, ilkokulların işleyişi, ortamı, görece olarak daha küçük okullar olmaları, öğretmenlerin çoğunun aynı branştan olması (sınıf öğretmeni) vb. çalışanların örgüte katkı sunması ve rahat bir şekilde kendini ifade edebilmesine daha çok imkân tanıyor olabilir ve bu durum okullarının psikolojik iklimini daha olumlu olarak algılamalarını etkilemiş olabilir.

Araştırmanın dördüncü alt probleminde öğretmenlerin okullarının psikolojik iklimine ilişkin algı düzeylerinin, branşlarına göre anlamlı olarak farklılaşmakta olup olmadığı incelenmiştir. Bu değişken açısından öğretmen görüşleri arasında "Örgütsel Katkı ve Onaylanma" boyutunda anlamlı bir fark bulunduğu ve sınıf öğretmenlerinin ortalama puanlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu araştırmanın bir önceki bulgusuyla paralellik göstermekte olup, çalıştıkları okullardaki öğretmenlerin çoğunun aynı branştan olması, sınıf öğretmenliğinin doğası, ilkokulların yapısı ve işleyişi vb. ile ilişkili olabilir.

Araştırmanın beşinci alt probleminde, öğretmenlerin okullarının psikolojik iklimine ilişkin algı düzeylerinin, yaşlarına göre anlamlı olarak farklılaşmakta olup olmadıkları incelenmiştir. Yaş değişkeni açısından öğretmen görüşlerinin “Örgütsel Katkı ve Onaylanma” boyutunda anlamlı biçimde farklılaştığı ve 41 yaş ve üzeri yaş gurubunda olan öğretmenlerin ortalama puanlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, öğretmenlerin yaşları ilerledikçe mesleklerine ve örgütlerine kendilerini daha bağlı hissetmeleri ile ilişkili olabilir. Diğer yandan mesleki kıdemin artmasına bağlı bir mesleki değerlendirme ve değerlendirme sonucunda yükselme imkânları göz önünde bulundurulduğunda, 41 yaş ve üzeri yaş grubundaki öğretmenlerin örgüte katkı verebildikleri algısının artmasının, okulların psikolojik iklimi daha olumlu olarak algılamalarına yol açmış olabileceği düşünülebilir.

Araştırmanın altıncı ve son alt probleminde öğretmenlerin okullarının psikolojik iklimine ilişkin algı düzeylerinin, mezun olunan yükseköğretim kurumuna göre anlamlı olarak farklılaşmakta olup olmadığı incelenmiştir. Mezun olunan yükseköğretim kurumu değişkeni açısından öğretmenlerin okullarının psikolojik iklimine ilişkin algılarının anlamlı biçimde farklılaşmadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

ÖNERİLER

Araştırmacılara Öneriler

1. Öğretmenlerin psikolojik iklim algılarını ortaya koyan çalışmalar farklı okullarda ve farklı örneklem seçimleriyle tekrarlanarak; Türkiye’deki okullarda psikolojik iklim algısının düzeyi derecede ortaya konulabilir.
2. Okulların psikolojik iklimi ile örgütsel bağlılık, iş doyumu vb. değişkenlerin ilişkisini inceleyen araştırmalar yapılabilir.
3. Genç öğretmenlerin psikolojik iklim algılarının yaşlı öğretmenlere oranla daha düşük olduğu bulunmuştur. Bu durumu etkileyen değişkenlerin neler olduğunu belirlemeye dönük nitel çalışmalar yapılabilir.
4. İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin psikolojik iklim algıları ortaokul ve liselerde çalışan öğretmenlerinkine oranla daha olumlu olarak bulunmuştur. Bu duruma yol açan değişkenlerin belirlenmesi için her üç kademe okul öğretmenleri ile nitel çalışmalar yapılabilir.

Uygulayıcılara Öneriler

1. Araştırma bulguları, kurumu ve öğretmenleri daha iyi tanıma amacıyla olan eğitim yöneticileri açısından aydınlatıcı bir kaynak olarak kullanılabilir.
2. Araştırmada okul kademesi, branş ve yaş değişkenleri açısından “örgütsel katkı ve onaylanma” boyutunda öğretmen algılarının anlamlı biçimde farklılaştığı bulunmuştur. Öğretmenler örgütsel katkıyı ve onaylanmayı önemsemektedir. Bunun farkında olan okul yöneticileri öğretmenleri desteklemeyi ve çabalarını onaylamayı daha sistematik biçimde yapabilir ve öğretmen başarılarının çeşitli vesilelerle ve ortamlarda destekleyici bir tutum sergileyebilir.
3. Ortaokul ve lise kademelerindeki okul yöneticileri kendi okullarının psikolojik ikliminin daha olumlu algılanmasına katkıda bulunacak etkinliklerin (öğretmenlerin katılacağı yemekler, geziler vb.) düzenlenmesine çalışabilirler.

KAYNAKÇA

- Allen, J. P., ve Meyer, N. J. (1997). *Commitment in the workplace: Theory, research and application*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Altunkese, T. N. (2002). *Psikolojik iklimin örgüte adama ve örgütsel vatandaşlık davranışı ile ilişkisi üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Argon T. ve Limon, İ. (2017). Psikolojik iklim ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *International Journal of Human Sciences*, 14(3), 2888-2901.
- Barkhi, R. and Kao, Y. C. (2011). Psychological climate and decision-making performance in a GDSS context. *Information and Management*, 48, 125-134.
- Brown and Leigh, (1996). A ew look at psychological climate and its relationship to job involvement, effort and performance. *Journal of Applied Psychology*, 81(4), 358-368.
- Büyüköztürk, Ş. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Pegem A: Ankara.
- Deci, E. L., and Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Engel, K.S. and Moosbrugger, H (2003) *Evaluating the Fit of Structural Equation Models: Tests of Significance and Descriptive Goodness-of-Fit Measures*. *Methods of Psychological Research Online* 2003, 8(2), 23-74 Department of Psychology Internet: <http://www.mpr-online.de>
- Griffith, R. W., Hom, P. W., and Gaertner, S. (2000). A meta-analysis of antecedents and correlates of employee turnover: Update, moderator tests, and research implications for the millennium. *Journal of Management*, 26, 463-488.
- Hom, P. W., Caranikas-Walker, F., Prussia, G. E., and Griffith, R. W. (1992). A meta-analytical structural equations analysis of a model of employee turnover. *Journal of Applied Psychology*, 77, 890-909.
- James, L. A., and James, L. R. (1989). Integrating work environment perceptions: Explorations into the measurement of meaning. *Journal of Applied Psychology*, 74, 739-751.
- James, L. R. and Jones, A. P. (1974). Organizational climate: A review of theory and research. *Psychological Bulletin*. 81, 1096-1112.
- James, L. R., and Sells, S. B. (1981). Psychological climate: Theoretical perspectives and empirical research. D. Magnusson (Ed.), *Toward a psychology of situations: An interactional perspective* (ss. 275-295). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- James, L. R., Choi, C. C., Ko, C. H. E., McNeil, P. K., Minton, M. K., Wright, M. A. and Kim, K. I. (2008). Organizational and psychological climate: A review of theory and research. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 17(1), 5-32.
- James, L. R., Hater, J. J., Gent, M. J., and Bruni, J. R. (1978). Psychological climate: Implications from cognitive social learning theory and interactional psychology. *Personnel Psychology*, 31, 781-813.
- James, L. R., James, L. A., and Ashe, D. K. (1990). The meaning of organizations: The role of cognition and values. In B. Schneider (Ed.), *Organizational climate and culture* (ss. 40 – 84). San Francisco: Jossey-Bass.
- Jones, A. P., and James, L. R. (1979). Psychological climate: Dimensions and relationships of individual and aggregated work environment perceptions. *Organizational Behavior and Human Performance*, 23, 201-250.
- Judge, T. A., Thoreson, C., Bono, J. E., and Patton, G. K. (2001). The job satisfaction–job performance relationship: a qualitative and quantitative review. *Psychological Bulletin*, 127, 376-407.
- Kahn, W. A. (1990). Psychological conditions of personal engagement and disengagement at work. *Academy of Management Journal*, 33, 692-724.
- Katzell, R. A., Thompson, D. E., and Guzzo, R. A. (1992). How job satisfaction and performance are and are not linked. C. Cranny, P. Smith, ve E. Stone (Eds.), *Job satisfaction: How people feel about their jobs and how it affects their performance* (ss. 195-218). New York: Lexington Books.
- Lewin, K. (1936). Some social-psychology differences between the United States and Germany. *Journal of Personality*, 4(4), 265-293.
- Locke, E. A. (1976). The nature and causes of job satisfaction. M. D. Dunnette (Ed.), *Handbook of industrial and organizational psychology* (ss. 1297-1350). Skokie, IL: Rand McNally.
- Manning, R. L. (2010). Development of the psychological climate scale for small business. *Journal of New Business Ideas and Trends*, 8(1), 50-65.
- Organ, D. C. (1988). *Organizational citizenship behavior: The good soldier syndrome*. Lexington, MA: Lexington Books.

- Özek, H. (2014). *Örgütlerde sosyal kaytarma davranışı ile psikolojik iklim ilişkisi ve konuyla ilgili bir araştırma*. Yayınlanmamış doktora tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Parker, C. P., Baltes, B. B., Young, S. A., Huff, J. W., Altmann, R. A., Lacost, H. L. and Roberts, J. E. (2002). Relationship between psychological climate perceptions and work outcomes: A meta analytic review. *Journal of Business and Psychology*, 17, 3-17.
- Şimşek Ö. F. (2005). *Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş*, Temel İlkeler ve LISREL Uygulamaları. Ankara: Ekinoks.
- Waltz C.F., Strickland O.L., and Lenz E.R. (2010). *Measurement in Nursing and Health Research*. New York: Springer Publishing Company.
- Wang J, Wang X. (2012). *Structural Equation Modeling: Applications Using Mplus: methods and applications*. West Sussex: John Wiley & Sons.
- Zohar, D. and Luria, G. (2004). Climate as a social-cognitive construction of supervisory safety practices: Scripts as Proxy of behaviour patterns. *Journal of Applied Psychology*, 89(2), 322-333.

Examining the Psychological Climate Perceptions of Teachers

Res.Assist.Metin Kırbaç
İnönü University-Turkey
metin.kirbac@inonu.edu.tr

Assoc.Prof.Dr. Hasan Demirtaş
İnönü University-Turkey
hasan.demirtas@inonu.edu.tr

Abstract

This research was carried out to reveal the level of psychological climate perceptions of teachers and to examine some variables (gender, task, school level, field, age and higher education institution). The sample of the study consisted of 301 teachers selected from 6302 teachers working in Elazığ province in 2017-2018 academic year by simple random method. In the study, "descriptive model" was used as the method. "Demographic Information Questionnaire Bilgi and "Psychological Climate Scale Araştırma were used to obtain research data. An Independent Groups t-Test and One Way ANOVA tests were used in the analysis of the data. After the analysis process, it was concluded that teachers perceived the psychological climate of their schools positively. Research findings showed that teachers' psychological climate perceptions did not differ significantly according to "gender" and graduated higher education institution "variables. According to the field and age, only organizational contribution and validation showed significant differences. According to the school level variable, it was concluded that organizational contribution and approval and self-expression dimensions differed significantly. Some of the suggestions of the research are; The findings of the research may be an illuminating source for educational administrators who aim to get to know the institution and teachers better.

Keywords: Psychological climate, School climate, Teacher, School



**E-International Journal
of Educational Research,**
Vol: x, No: x, 20xx, pp.x-x

DOI: 10.19160/ijer.505927

Received: 20.12.2018
Accepted: 28.02.2019

Suggested Citation:

Kırbaç, M. & Demirtaş, H. (2019). Examining the Psychological Climate Perceptions of Teachers, *E-International Journal of Educational Research*, Vol: 10, No: 1, 2019, pp. 34-49, DOI: 10.19160/ijer.505927

EXTENDED ABSTRACT

Problem: The definition of psychology in the 20th century is called 20. Cognitive revolution. The most important feature of the cognitive revolution is that it plays a mediating role between the impact of the environment and human reactions. This mediator role includes a psychological meaning that expresses that the environmental impact can vary from individual to individual. In the context of organizational content, James and Jones (1974) regard this psychological meaning as the work of people, colleagues, managers, salaries, performance expectations, promotion opportunities, equal treatment, and so on. they see it as the meaning they load and they call "psychological climate" in general.

Psychological climate is how the organization is perceived and interpreted by its. James and James (1989) defined psychological climate as individual perceptions in evaluating the importance and meaning of working environments in individuals. These perceptions are partial functions of personal value systems. Personal values function in the background in order to make the individual feel peaceful within the organization. James and James (1989) linked this situation to the secret wishes of individuals, such as openness, coherent work, justice (Locke, 1976), and provided psychological schemes for questioning openness, role complexity and equality. It has been stated that these individual schemes have a meaning to the organization. Cognitive evaluation of individuals' organizational environment can be determined directly by measuring psychological climate.

It is seen that the concept of psychological climate is related to many organizational concepts in the literature. Dismissal, organizational citizenship, Decision-making performance, performance organizational commitment or commitment and participation, work motivation, job satisfaction Many concepts such as psychological climate are mostly directly or indirectly related. Almost all of these concepts are related and studied concepts with educational organizations. In addition, Manning (2010) 's 52 small enterprises working on 316 employees, the psychological climate, employees and employees in upper organizations, more intertwined and more to be in interaction with the performance and performance of the performance as a variable can be seen more clearly expressed and evaluated as a variable It has. Psychological climate in education organizations can be said to be effective. In this study, it has been tried to determine whether the psychological climate perceptions of teachers are changed in terms of some variables by using the psychological climate scale of Argon and Lemon (2017) adapting the psychological climate scale of Turkish and educational organizations of Brown and Leigh (1996).

In this study, it is aimed to examine the psychological climate perceptions of teachers in terms of some variables. For this purpose, the following questions were sought.

1. What are the perceptions of the teachers on the dimensions of the psychological climate?
2. Do teachers' perceptions of the dimensions of the psychological climate differ significantly in terms of gender?
3. Do the teachers' perceptions of the dimensions of the psychological climate differ significantly in terms of the school grade variable in which they work?
4. Do teachers' perceptions of psychological climate differ significantly in terms of field variable?
5. Do teachers' perceptions of the psychological climate differ significantly in terms of the age variable?
6. Do the teachers' perceptions of the dimensions of the psychological climate differ significantly in terms of the higher education institution variable they graduated from?

Method: This study, which aims to examine teachers' psychological climate perceptions in terms of some variables, is a descriptive study. Descriptive research describes a given stop as precisely and carefully as possible. The main feature of the descriptive research, which is aimed at revealing the current state of the problem that is interested and to be investigated, is to work as it is and in its own circumstances. Descriptive researches require the collection of data to test hypotheses on the

current state of the subject being studied or to find answers to questions (Büyüköztürk, 2013). The first part of the measurement tool used in the research consists of the demographic information of the participants. In the second part, there is the Psychological Climate Scale of Argon and Lemon (2017) which adapt the Psychological Climate Scale developed for various enterprises by Brown and Leigh (1996) to Turkish and educational organizations.

In this study, the normality distribution of the data obtained in the study was analyzed and defective or incomplete filled scales were extracted and the remaining 301 scales were analyzed from 307 scales. The data obtained were subjected to independent group's t and One Way ANOVA tests. The analysis of the data collected within the scope of the research was done by using SPSS 22.0 package program. Height of scores taken from the scale is teachers perceive the psychological climate in their schools (in all dimensions) positive, low scores is negative.

Findings: After the analysis process, it was concluded that teachers perceived the psychological climate of their schools positively. Research findings showed that teachers' psychological climate perceptions did not differ significantly according to "gender" and graduated higher education institution "variables. According to the field and age, only organizational contribution and validation showed significant differences. According to the school level variable, it was concluded that organizational contribution and approval and self-expression dimensions differed significantly.

Kindarlık Ölçeğinin Türk Kültürüne Uyarlanması ve Kindarlığın Demografik Faktörlerle İlişkisi

Hasan Yılmaz

Kırgızistan Türkiye Manas Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Psikoloji Programı
hasanyilmaz2001@hotmail.com

Özet:

Kindarlık, kişinin bir bedel ödemesi söz konusu olsa bile, bir başka kişiye zarar verme kararlılığı olarak tanımlanmaktadır. Bu araştırmanın amacı Marcus vd. (2014) tarafından geliştirilen kindarlık ölçeğini Türk kültürüne uyarlamak ve kindarlığın çeşitli demografik faktörlerle ilişkisini saptamaktır. Türkçeye çeviri çalışmasında Brislin vd. (1973)'nin önerdiği aşamalar uygulanmıştır. Uyarlama ile ilgili analizler %46.3'ü kadın, %57.3'ü erkek toplam 501 katılımcıdan toplanan veriler üzerinde gerçekleştirilmiştir. Demografik faktör analizleri için bu sayı 398'dir. Uyum geçerliliğini sınamak için saldırganlık, bencillik, karanlık üçlü, bağışlama, benlik saygısı ve empati ölçeklerinin kullanıldığı araştırmada analiz yöntemi olarak AFA, DFA ve yapısal eşitlik modellemesi uygulanmıştır. Çalışmanın sonunda kindarlık ölçeği Türkçe sürümünün uyum iyiliği indeks değerlerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmüştür (RMSEA= 0.060; GFI= 0.952; AGFI= 0.928; CFI= 0.944; $\chi^2= 2.804$). Uyarlanan ölçeğin toplam varyansın %40'ını açıkladığı saptanmış iç tutarlık katsayısı ise 0.857 olarak hesaplanmıştır. Kindarlık ölçeğinin tek boyutlu yapısı ile geçerli ve güvenilir bilgiler verebilecek bir araç olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Uyarlanan ölçek kullanılarak yapılan çalışmada da kindarlık ile cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi ve medeni durum değişkenleri arasındaki ilişkiler saptanmıştır. Kindarlık düzeyinin ve bu konudaki bireysel farkların saptanması günlük yaşamda davranışları tahmin etmekte önemli katkılar sağlayabileceği gibi, kişilik bozukluklarının teşhisine katkıda bulunabileceği umulmaktadır.

Keywords: Kindarlık, Kindarlık ölçeği, Ölçek uyarlama. Kindarlık ve demografik faktörler



**E-Uluslararası Eğitim
Araştırmaları Dergisi,
Cilt: 10, Sayı: 1, 2019, ss. 50-66**

DOI: 10.19160/ijer.533654

Gönderim : 03.12.2018
Kabul : 28.03.2018

Önerilen Atıf

Yılmaz, H. (2019). Kindarlık Ölçeğinin Türk Kültürüne Uyarlanması ve Kindarlığın Demografik Faktörlerle İlişkisi, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, Cilt: 10, Sayı: 1, 2019, ss. 50-66, DOI: 10.19160/ijer.533654

GİRİŞ

Kindarlık, kişinin bir bedel ödemesi söz konusu olsa bile, bir başka kişiye zarar verme kararlılığı olarak tanımlanmaktadır (Marcus, Zeigler-Hill, Mercer ve Norris, 2014). İronik bir ifade ile kindarlık; kendisine, "dile benden ne dersen, yalnız bir şartım var, kendin için ne istersen komşuna iki katını vereceğim" diyen padişahın, "bir gözünün çıkarılmasını" istemektir. Kindarlık, bir kişinin bir başkasına zarar vermesi için bir sebebe ihtiyaç duymadan istekli olması durumudur.

Boşanmış çiftlerin kendilerinin zarar uğraması pahasına karşı tarafa hatta çocuklarına zarar verecek davranışlar göstermesi kindarlığın günlük hayatta en sık rastlanan örneklerinden biridir. Vergi kaçırıcı iş adamlarının kendi durumunu riske atma pahasına ortağını ya da rakibini ihbar etmesi; bir iş adamının kendisi daha çok kazanabilecek olmasına rağmen, karşı tarafı daha küçük bir kazançtan mahrum etmek için kendi büyük kazancından vazgeçmeyi göze alması; bir sürücünün kendisinin ve otomobilinin zarar görmesi pahasına başka sürücüyü zora sokacak bir şekilde araç kullanması veya bir park yerinden ayrılmak üzereyken, onun çıkmasını bekleyen bir başka kişinin olduğunu gördüğünde kasıtlı olarak aracının içinde oyalanması; kendisine adres sorulan birinin bir yabancıyı bilerek ve isteyerek yanlış tarafa yönlendirmesi; hatta teröristin karşı tarafa zarar vermek için kendi yaşamından vazgeçmeyi göze alması kindarlığın sosyal hayatta büyük bir yer tuttuğuna ve önemli bir sorun olduğuna ilişkin bazı örneklerdir.

Kindarlığın altında yatan biyolojik ve psikolojik dinamikler konusunda öngöründe bulunan bilim insanlarından bir bölümü kindarlığın evrim kuramı ile ilişkili olduğunu savunmuşlardır (Carrasco, Harrison ve Villena, 2018; Philipowski, 2016; Wobker, 2015). Bu görüşe sahip bilim insanları kindar olmanın bir tür avantaj olduğunu ve türlerin kendi varlıklarını sürdürmede bir yöntem olarak kullanıldığını vurgu yapmaktadır. Gadagkar (1993) ise hayvanlarda da kindarlık özelliğinin gözlemlendiğini vurgulandığı bir makalesinde; başkalarına zarar veren davranışların, zarar verenin kendisine yararı olmadan da ortaya çıkabildiği ve bu özelliğin kindar kişiliğin ayırt edici özelliği olduğu vurgulanmıştır. Bazı psikologlar ise kişilerin kendilerine maliyet getirse bile, başkalarına zarar vermekten hoşlandığını, haz aldığını savunmuşlardır (Wright, 2003). Freudiyen yaklaşıma sahip bu bilim insanları; kindarlık davranışının mantık dışı güçler, bilinçdışı güdüler, biyolojik ve içgüdüsel dürtülerle açıklanabileceğini savunmaktadır (Guntrip, 1971; Jacobs, 1997).

Kindarlığı psikopatoloji ile ilişkili gören araştırmacılar da vardır (Garofalo, Neumann, Zeigler-Hill ve Meloy, 2018; Moyer vd., 2017). Klinik olarak psikotik spektrum bozukluğu tanısı alan ve bir devlet hastanesinde yatan 120 birey üzerinde yapılan araştırmada kindarlığın bağımsız bir kişilik özelliği olduğu ve karanlık kişilik özellikleri ailesinin bir parçası olarak düşünülmesi gerektiği belirtilmiştir (Moyer vd., 2017). Antisosyal sınır çizgisi histriyonik ve narsisistik kişilik bozukluklarının, davranış düzenleme zorluğu ve başkalarıyla ilişki kurma sorunlarıyla ilişkili olduğunun belirtildiği bir araştırmada (Velotti, Rogier ve Garofalo, 2017), bu patolojilerin kindarlık ile arasındaki ilişkiler konusunda araştırma eksikliği bulunduğu belirtilmiştir. Araştırmacılar suça yönelmiş kişiler üzerinde yaptıkları çalışmada, kindarlık ile kişilik bozuklukları arasındaki ilişkiyi incelemiş, kindarlık ve antisosyal davranış bozukluğu ve borderline kişilik arasında yüksek pozitif ilişki saptamışlardır. Bu araştırmanın sonunda kindarlık ölçümlerinin kişilik bozukluklarının teşhisinin doğruluğunun sınanmasında kullanılabileceği yorumu yapılmıştır (Velotti vd., 2017).

Kindarlık davranışlarının anlaşılması için yapılan bazı deneysel araştırmalarda ise bilgisayar oyunlarından yararlanılmıştır. Böyle bir deneysel çalışmada cömertlik, kindarlık, ceza ve iyilikseverlik özellikleri arasındaki ilişki sınanmıştır. Araştırmada; zarar gören kişilerin, durum ile ilgisi olmayan üçüncü kişilere zarar verme istekliliği duydukları saptanmıştır. Buradan yola çıkan araştırmacılar kindarlığı temel öfke duygusunun motive ettiğini ve bu durumun evrensel olduğunu savunmuşlardır (Marlowe, Berbesque, Barrett, Bolyanatz, Gurven ve Tracer, 2011).

Marcus vd. (2014), kendilerine hiçbir fayda sağlamadığı ve insanlara ve topluma zarar vereceklerini bildiği halde başkalarına zarar verme ya da onların çıkarlarını, kazanımlarını engelleme davranışı

olarak tanımladıkları kindarlığın günlük hayatın her ortamında sıklıkla gözlenmesine karşılık üzerinde yeterince araştırma yapılmamış olmasını şaşırtıcı bulmuşlardır. Bu düşünceden yola çıkan araştırmacılar kindarlığın ölçülmesi ve kindarlık konusundaki bireysel farklılıkları değerlendirmek amacıyla bir araç geliştirme çalışması yapmıştır. Araştırmacılar yaptıkları bu çalışmada aynı zamanda kindarlık eğilimli kişilerde, saygısızlık, Machiavellianizm, zayıf özgüven, saldırganlık ve suçluluktan utanç duymama gibi özelliklerin daha yüksek olduğunu bulmuşlardır. Erkeklerde kindarlık eğiliminin daha yüksek olduğunu saptanan araştırmada genç yetişkinlerin de yaşlılardan daha az kindar oldukları gözlenmiştir. Araştırmacılar kindarlığın düzeyinin ve bu konudaki bireysel farklılıkların saptanmasının günlük yaşamda davranışları tahmin etmekte önemli katkılar sağlayabileceği gibi, kişilik bozukluklarının teşhisine katkıda bulunabileceği belirtilmektedir. [Marcus vd. \(2014\)](#) 17 maddeden oluşan kindarlık ölçeğinin tek boyutlu bir yapıyı ölçtüğünü düşük ve yüksek kindarlık düzeyine sahip bireyleri ayırt edebilecek güvenilirliğe ve geçerliğe sahip olduğunu rapor etmişlerdir.

Yapılan araştırmanın amacı [Marcus vd. \(2014\)](#) tarafından geliştirilen kindarlık ölçeğini Türk kültürüne uyarlamaktır. Yapılan uyarlamanın sosyal bilimler, psikoloji ve psikiyatri alanında çalışan Türk bilim insanlarının konu ile ilgili yapacakları çalışmalara katkı yapacağı umulmaktadır.

YÖNTEM

Araştırma modeli:

Uyarlama çalışmalarında en önemli aşamalardan bir tanesi orijinal metnin uyarlanacak dile çevrilmesidir. Kültürler arası farklılıklar düşünüldüğünde çeviri aşamasında yapılacak hatalar daha sonraki tüm aşamaları olumsuz etkileyecek ve ölçeğin güvenilirlik ve geçerliğine zarar verecektir. Kindarlık ölçeğinin çeviri aşamasında bu durum özellikle dikkate alınmış ve Türkçeye çeviri çalışmasında [Brislin vd. \(1973\)](#)'nın önerdiği aşamalar uygulanmıştır. Bu aşamalar şunlardır:

- i. Hedef dile çeviri
- ii. Çeviriyi değerlendirme
- iii. Orijinal dile geri çevirme
- iv. Geri çeviriyi değerlendirme
- v. Uzman görüşü

Türkçe çeviri konusunda tercümanlık bölümü mezunu, deneyimli iki ve klinik psikoloji alanında İngilizce yükseköğretim görmüş bir uzman belirlenmiştir. Üç kişilik çeviri ekibi birbirinden habersiz olarak 17 maddelik orijinal ölçeği Türkçeye çevirmişlerdir. Üç uzmanın çevirileri karşılaştırılmış ve saptanan farklar hakkında görüşleri istenmiştir. Gelen görüşler doğrultusunda tek bir çeviri formu elde edilmiştir. Elde edilen ilk Türkçeye çevrilmiş kindarlık ölçeği, farklı bir üç kişilik ekip tarafından ve yine birbirinden habersiz olarak orijinal dile çevrilmiş ve elde edilen metinler ölçeğin orijinali ile karşılaştırılmıştır. Bu iki çalışmanın sonunda elde edilen Türkçe form Türk dili ve edebiyatı ile Türkçe öğretmenliği okutmanlarından oluşan bir grup tarafından anlam ve dilbilgisi yönünden incelenmiştir.

Yukarıdaki aşamalardan sonra ortaya çıkan Kindarlık Ölçeği Türkçe form psikoloji ve psikoloji danışma ve rehberlik anabilim dalında profesör ve doçent düzeyinde üç akademisyenin değerlendirmesine sunulmuştur. Bu değerlendirmede akademisyenlerden ölçekteki her bir maddeyi; ölçülecek özelliği temsil etme, hedef kitle tarafından anlaşılır olma ve yeteri kadar açık ifade edilmiş olma yönünden; madde gerekli, madde gerekli ancak uygun ifade edilmemiş ve madde gereksiz şeklinde üçlü derecelendirmeye göre puanlamaları istenmiştir. Bu değerlendirmeden elde edilen uzman görüşleri arasında .988 korelasyon bulunduğu saptanmıştır. Bu aşamadan sonra 17 maddelik Türkçe form İngiliz dili ve edebiyatı son sınıf öğrencilerinden oluşan 37 kişilik bir gruba uygulanmıştır. 21 günlük bir aradan sonra ise ölçeğin orijinal (İngilizce) form aynı öğrenci grubuna tekrar uygulanmış, ikinci uygulamaya katılmayan üç öğrenci

değerlendirme dışında bırakılmıştır. İki uygulama arasında da .942 düzeyinde korelasyon bulunduğu gözlenmiştir. Yapılan bu çalışmalardan sonra ölçeğin çeviri güvenirliğinin yüksek olduğuna karar verilmiştir.

Çalışma Grubu:

Araştırmanın üç ayrı çalışma grubu vardır. İlk çalışma grubu çeviri güvenirliğini sınamak amacıyla oluşturulmuştur. Bu çalışma grubu bir üniversitenin tercümanlık bölümü son sınıfında öğrenim gören, yüzde 65'i kadın yüzde 35'i erkek 37 öğrenciden meydana gelmiştir. Araştırmanın ikinci çalışma grubu Kindarlık ölçeğinin uyum değerlerini elde etmek amacıyla oluşturulmuştur. Bu çalışma grubunun özellikleri Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1:

Katılımcıların Demografik Özelliklerine göre Dağılımları

Özellik	Kategori	Sayı	Yüzde
Cinsiyet	Kadın	232	46.3
	Erkek	269	53.7
Yaş	18-25	168	33.5
	26-32	129	25.7
	33-40	106	21.2
	41 ve üstü	98	19.6
	İlk ve orta okul	74	14.8
Eğitim durumu	Lise	162	32.3
	Üniversite	229	45.7
	Lisans üstü	36	7.2
Medeni durum	Bekar	214	42.7
	Evli	287	57.3

Kindarlık ölçeğinin uyum değerlerini hesaplamak amacıyla yapılan uygulamaya 501 kişi katılmıştır. Katılımcıların %46.3'ü kadın, %53.7'si erkektir. Bu çalışma grubunun yaş, eğitim durumu ve medeni durum değişkenlerine dağılımı Tablo 1'de gösterilmiştir. Araştırmanın üçüncü çalışma grubu ise 398 kişiden oluşmaktadır. Bu çalışma grubundan toplanan veriler kindarlık ile demografik faktörler arasındaki ilişkilerin sınanmasında kullanılmıştır. Bu gruba ait özellikler Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2:

Kindarlığın Demografik Faktörlerle İlişisini Sınamak Amacıyla Oluşturulan Çalışma Grubu

Cinsiyet	Sayı	Yüzde	Medeni Durum	Sayı	Yüzde
Kadın	203	51.0	Bekar	264	66.3
Erkek	195	49.0	Evli	134	33.7

Yaş	Sayı	Yüzde		Sayı	Yüzde
18-25 (1)	108	27.1	İlkokul ve orta okul	41	10.3
26-32 (2)	109	27.4	Lise	147	36.9
33-40 (3)	105	26.4	Üniversite	178	44.7
41+ (4)	76	19.1	Lisans üstü	32	8.0

Kindarlığın demografik faktörlerle ilişkisinin sınanıldığı çalışmaya katılan 398 kişinin yüzde 51'i erkek, yüzde 49'u kadınlardan oluşmuştur. % 66.3'ünün bekar, % 33.7'sinin erkeklerden olduğu grubun yaş ve eğitim düzeyi özellikleri Tablo 2'de gösterilmiştir. Tüm çalışma gruplarına uygulamanın başında araştırmanın amacı açıklanmış ve katılımcılardan gönüllülük beyanı alınmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında Türk kültürüne uyarlanan Kindarlık ölçeği [Marcus vd. \(2014\)](#) tarafından geliştirilmiştir. "The Psychology of Spite and the Measurement of Spitefulness" başlıklı makalede yer alan ölçeğin uyarlanması için yazarlardan izin alınmıştır. [Marcus vd. \(2014\)](#) ölçek maddelerinin faktör yüklerinin .53 ile .82 arasında değiştiğini ve iç tutarlık katsayısının .94 olarak hesaplandığını rapor etmişlerdir.

Uyarlaması yapılan ölçeğin uyum geçerliği sınamak için altı ayrı ölçek kullanılmıştır. Bunlar; Saldırganlık, Bencillik, Karanlık Üçlü, Bağışlama, Rosenberg Benlik Saygısı ve Empati Ölçeğidir. Araştırmada kullanılan Buss-Perry Saldırganlık Ölçeği (BPSÖ) [Buss ve Perry \(1992\)](#) tarafından geliştirilmiştir. Fiziksel saldırganlık, sözel saldırganlık, düşmanlık ve öfke olmak üzere dört boyuta sahip ölçek [Madran \(2012\)](#) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. [Madran \(2012\)](#) ölçeğin iç tutarlık değerini .85, test yarılama yöntemiyle elde edilen güvenilirlik katsayısını ise .82 olarak rapor etmiştir. Yüksek puanların yüksek saldırganlık düzeyine işaret ettiği ölçekte yer alan maddelerden üç tanesi şunlardır: Bazen başkalarına vurma dürtümü kontrol edemiyorum, Daha önce, tanıdığım insanları tehdit ettiğim oldu, Çoğu insana kıyasla daha sık kavgaya karıştığımı söyleyebilirim.

Araştırmada kullanılan Bencillik Ölçeği [Raine ve Uh \(2018\)](#) tarafından, bencilliğin benmerkezci, uyumsal ve patolojik boyutlarını ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. İç tutarlık katsayılarının .78 ile .84 arasında rapor edilen bencillik ölçeği [Yılmaz \(2018\)](#) tarafından Türk kültürüne uyarlanmıştır. Uyarlama çalışmasında ölçeğin iç tutarlık katsayısı .76 olarak bildirilmiştir. Ölçekte yüksek puanlar bencilliğin fazlalığına işaret etmektedir. Ölçekte yer alan maddelerden üç tanesi şunlardır: Hedeflerime ulaşmam söz konusu olduğunda başkalarını dikkate almam; paramı ihtiyacı olan arkadaşlarıma vermektense zor günler için biriktirmeyi tercih ederim; genellikle ilerde bana yardımı dokunabilecek insanlara yardım ederim.

Uyum geçerliğini sınamak için kullanılan ölçeklerden bir diğeri [Jonason ve Webster \(2010\)](#) tarafından geliştirilen Karanlık Üçlü (Dark Triad Dirty Dozen) ölçeğidir. Karanlık üçlü ölçeği [Özsoy vd. \(2017\)](#) tarafından Türkçeye uyarlanmış ve iç tutarlık katsayıları; makyavelizm .80, subklinik psikopati .79, subklinik narsisizm .72 ve ölçeğin geneli için .73 olarak rapor edilmiştir. Ölçekte yer alan üç madde şunlardır: Yaptıklarımın pişmanlık duymam, istediğimi elde etmek için hileye veya yalana başvururum, diğerlerinin bana hayran olmasını isterim.

Araştırmada kullanılan Bağışlama Ölçeği [Thompson vd. \(2005\)](#) tarafından geliştirilmiştir. İç tutarlık değerinin .86 olarak rapor edildiği ölçek [Bugay ve Demir \(2010\)](#) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. [Bugay ve Demir \(2010\)](#) ölçeğin iç tutarlık değerini .81 olarak bildirmiştir. Ölçekte yer alan üç madde şunlardır: Başkaları bana kötü davranırsa, onların hakkında kötü düşünmeye devam ederim, biri beni hayal kırıklığına uğrattığında, bu olayı eninde sonunda geçmişte bırakabilirim, yaptığım olumsuz şeyler için kendime kin tutarım.

Araştırmada kullanılan Benlik Saygısı Ölçeği (BSÖ) [Rosenberg \(1965\)](#) tarafından geliştirilmiştir. Beş olumlu beş olumsuz toplam 10 maddeden oluşan ölçeğin iç tutarlık katsayısı .80 olarak bildirilmiştir. [Çuhadaroglu \(1986\)](#), Türkçeye uyarlama çalışmasında test tekrar test güvenilirliğini .75 olarak rapor etmiştir. Ölçekte yer alan üç madde şunlardır: Genelde kendimi başarısız bir kişi olarak görme eğilimindeyim, Kendimde gurur duyacak fazla bir şey bulamıyorum, Ben de diğer insanların birçoğunun yapabileceği kadar bir şeyler yapabilirim.

Araştırmada uyum geçerliğini sınamak amacıyla kullanılan son ölçek [Spreng, Kinnon, Mar ve Levine \(2009\)](#) tarafından geliştirilen Toronto Empati Ölçeği (TEQ)'dir. Ölçeğin iç tutarlık katsayısı .81 olarak bildirilmiştir. Türk kültürüne uyarlama çalışması [Totan, Doğan ve Sapmaz \(2012\)](#) tarafından yapılan ölçeğin tek boyuttan oluşan faktör yapısı uyarlamada da doğrulanmış, maddelerinin faktör yüklerinin .40 ile .67 arasında değiştiği rapor edilmiştir. Ölçekte yer alan üç madde şunlardır: Birisine saygısızca davranıldığını görmek, beni üzer, başka insanların nasıl hissettikleri beni gerçekten alakadar etmez, birisi ağladığında sinir olurum.

Kindarlık ölçeğinin uyum geçerliğini sınamak amacıyla kullanılan altı ölçeğin bu çalışma için hesaplanan iç tutarlık katsayıları Tablo 3'de gösterilmiştir.

Tablo 3:

Uyum Geçerliğini Sınamak Amacıyla Kullanılan Ölçeklerin İç Tutarlık Katsayıları

Ölçekler	İfade Sayısı	Cronbach's Alpha (α)
Saldırganlık	29	.875
Bencilik	18	.828
Karanlık Üçlü	12	.868
Bağışlama	18	.751
Benlik Saygısı	10	.782
Empati	13	.776

Analiz Yöntemleri

Araştırmada elde edilen veriler SPSS for Windows 25.0 ve Amos 22.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Ölçeklerin güvenilirliğini test etmek amacıyla "güvenilirlik analizi", "madde toplam puan korelasyonu"; yapı geçerliliği test etmek için "açımlayıcı faktör analizi (AFA)" ve Amos programı kullanılarak yapı geçerliliği test etmek için "doğrulayıcı faktör analizi (DFA)" yapılmıştır. Daha sonra yapısal eşitlik modellemesi kullanılarak değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkileri sınanmış, önerilen modelin elde edilen veriyi ne kadar iyi açıkladığını belirlemek için uyum iyiliği ölçümü yapılmış ve elde edilen sonuçlar yorumlanmıştır.

Demografik faktörlere ilişkin bölümde ise tanımlayıcı istatistiksel değerler (sayı, yüzde, ortalama, standart sapma) hesaplanmış; nicel verilerin karşılaştırılmasında iki grup arasındaki fark Mann Whitney U testi, ikiden fazla grup karşılaştırmalarında Kruskal Wallis H testi ile sınanmıştır. Kruskal Wallis H testi edilen verilerde farklı olan grubu bulmak için Bonferroni çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır.

BULGULAR

Kindarlık Ölçeği Türkçe Sürümünün madde analiz sonuçları Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4:

Kindarlık Ölçeğinin Madde Analizi Sonuçları

Madde Numarası	Madde Toplam Korelasyonu*	t (Alt % 27-Üst %27)**
G4	0.473	-8.769**
G5	0.570	-11.166**
G6	0.471	-12.462**
G7	0.543	-14.317**
G8	0.538	-14.235**
G9	0.489	-12.168**
G10	0.520	-11.211**
G11	0.477	-13.493**
G12	0.604	-10.606**
G13	0.631	-15.200**
G15	0.557	-14.414**
G16	0.577	-10.433**

* n =505, ** n₁ = n₂ =135, ** p < 0.05 için anlamlı değerler.

Tabloda bütün maddelerin ayırt edicilik güçlerini gösteren bağımsız grup t-testi sonuçları ve madde toplam korelasyon değerleri yer almaktadır. Madde-toplam test korelasyonunun yeterli olabilmesi için gerekli minimum değer 0.30 olarak belirtilmektedir (Altunışık vd., 2010). Yapılan analizde 1., 2., 3., 14. ve 17. maddelerin madde toplam korelasyon değeri 0.30'un altında olduğu için ölçekten çıkarılmıştır.

Ölçekte yer alan maddelerin ayırt ediciliklerinin belirlenmesi amacıyla ölçekten elde edilen ham puanlar büyükten küçüğe doğru sıralanmış, alt %27 ve üst %27'de yer alan grupların puan ortalamaları bağımsız grup t-testi ile karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma sonucunda alt ve üst grup madde puanlarının ortalamaları arasında bütün maddeler açısından $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. Buradan hareketle ölçeğin, istenen niteliği ölçmesi bağlamında ayırt edici olduğu söylenebilir. Kindarlık Ölçeği Türkçe Sürümünün faktör analizi sonuçları Tablo 5'de gösterilmiştir.

Tablo 5:
Kindarlık Ölçeğine Yönelik Faktör Analizi Sonuçları

	Ölçek Maddeleri	Faktör Yükleri
G4	Eğer komşum çok yüksek sesli müzik dinlediğimden şikayet ederse, ceza alacağımı bile bile sırf onu sinirlendirmek için müziğin sesini daha da çok açabilirim.	0.570
G5	Fırsatım olsa, hoşlanmadığım bir sınıf arkadaşımın final sınavından kaldığını görmek için memnuniyetle cüzi bir miktar para ederim.	0.663
G6	Hak eden birini cezalandırabilmek için biraz zarar görmeye razı olduğum zamanlar olmuştur.	0.556
G7	Bir derste başkaları benden daha fazla not alacağına, kimsenin fazladan not almamasını tercih ederim.	0.628
G8	Eğer bir yetkilinin seçilmesine karşıysam, başarısızlığı topluluğuma zarar verecek olsa bile onun başarısız olduğunu görmek beni memnun eder.	0.622
G9	Eğer hoşlanmadığım kişi iki yumruk yiyecekse, memnuniyetle bir yumruk yerim.	0.575
G10	Eğer hoşlanmadığım kişiler daha fazla para ödeyecekse, bazı ürün veya hizmetler için memnuniyetle daha fazla para ederim.	0.612
G11	Eğer bir sınıfta sınavı bitirmeyen son öğrencilerden biri olsam ve gözetmenin sabırsızlandığını fark etsem, sırf onu sinirlendirmek için son dakikaya kadar beklerim.	0.579
G12	Eğer komşum ön bahçemin görüntüsünden memnun değilse, sırf onu kızdırmak için bahçeyi daha da kötü hâle getirmek isterim.	0.700
G13	Eğer hoşlanmadığım iş arkadaşlarımdan biri de fazladan iş yapacaksa, sırf o fazla çalışsın diye fazladan iş alırım.	0.728
G15	Eğer başarısızlıkları bana bir şekilde zarar verecekse bile bir yanıma hoşlanmadığım kişilerin başarısız olduğunu görmekten keyif alır.	0.640
G16	Bir markette kasada ödeme yapmak için sıradayken arkamdaki kişinin acelesi olduğunu anlıyorsa, bazen ağırdan alırım ve bilerek ödemeyi geciktiririm.	0.675
Toplam Açıklanan Varyans: %40.0		
KMO = 0.911; $\chi^2(66) = 1728.141$;		
Bartlett Küresellik Testi (p) = 0.000; $\alpha=0.857$		

Açımlayıcı faktör analizi uygulamasından önce, örneklem büyüklüğünün faktör analizi yapmak için uygun olup olmadığını test etmek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi uygulanmıştır. Analiz sonucunda KMO değerinin 0.911 olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu doğrultusunda, örneklem yeterliliğinin faktör analizi yapmak için "iyi derecede yeterli" olduğu sonucuna ulaşılmıştır. KMO değeri olarak 0.5-1.0 arası değerler kabul edilebilir olarak değerlendirilirken, 0.5'in altındaki değerler faktör analizinin söz konusu veri seti için uygun olmadığının göstergesidir. Ancak genel olarak araştırmacılar tarafından tatminkâr olarak düşünülen minimum KMO değeri 0.7'dir (Altunışık vd., 2010). Ayrıca Bartlett küresellik testi sonuçları incelendiğinde, elde edilen ki kare değerinin kabul edilebilir olduğu görülmüştür ($\chi^2(66) = 1728.141$; $p < 0.01$).

Tek faktörden oluşan kindarlık ölçeğinin faktör yüklerinin 0.570-0.728 arasında (iyi) olduğu görülmektedir. Tanımlanan bir faktörlü ölçeğin toplam varyansın %40'ını açıkladığı saptanmıştır. Bu çerçevede, tanımlanan bir faktörün ölçeğin toplam varyansa yaptığı katkının yeterli olduğu söylenebilir. Kindarlık ölçeğinin güvenilirlik katsayısı ise .857 olarak hesaplanmış ve bu değer ölçeğin yüksek derecede güvenilirliğe sahip olduğu şeklinde yorumlanmıştır.

Kindarlık ölçeği Türkçe sürümünün birinci düzey tek faktörlü model doğrulayıcı faktör analizi sonunda elde edilen uyum indeksleri Tablo 6'da gösterilmiştir.

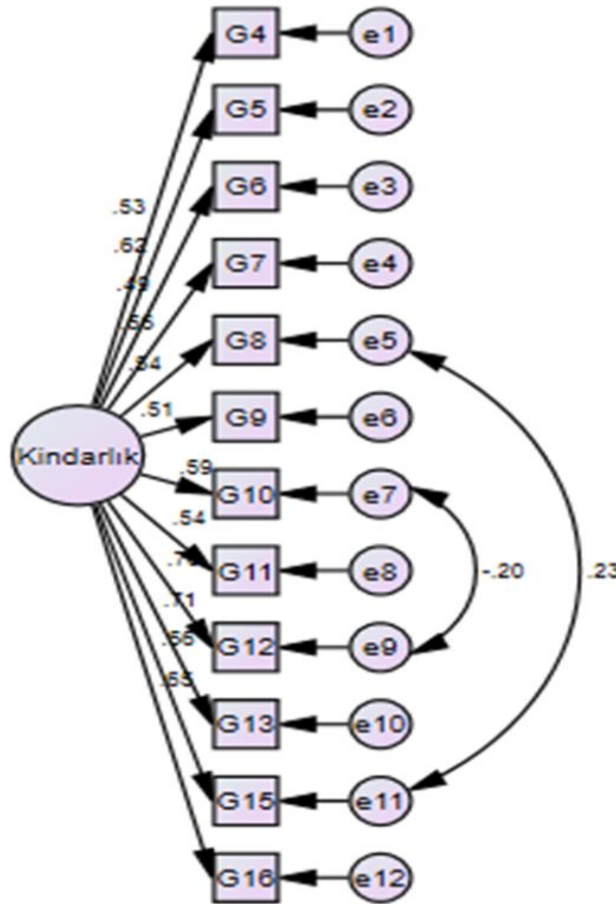
Tablo 6:

Kindarlık Ölçeğinin Birinci Düzey Tek Faktörlü Model Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum İndeksleri

RMSEA	NFI	CFI	IFI	GFI	TLI	AGFI	CMIN	CMIN/DF
0.069	0.896	0.924	0.924	0.911	0.907	0.911	182.29	3.37
RMSEA	NFI	CFI	IFI	GFI	TLI	AGFI	CMIN	CMIN/DF
0.060	0.916	0.944	0.945	0.952	0.929	0.928	145.79	2.80

Doğrulayıcı faktör analizine göre ölçeğin yapısal denklem model sonucu (Structural Equation Modeling Results) $p=0.000$ düzeyinde, ölçeği oluşturan 12 madde ve tek boyutun ölçek yapısıyla ilişkili olduğu belirlenmiştir. Modelde iyileştirme yapılmaktadır. İyileştirme yapılırken uyumu azaltan değişkenler belirlenmiş, artık değerler arasında kovaryansı yüksek olanlar için yeni kovaryanslar oluşturulmuştur (e5-e11; e7-e9). Sonrasında yenilenen uyum indisi hesaplamalarında uyum indisi için kabul edilen değerleri sağladığı Tablo 6'daki değerlerden anlaşılmaktadır. Birinci düzey tek faktör analizi sonuçlarına göre kindarlık ölçeği uyum iyiliği indekslerine bakıldığında; RMSEA= 0.060; GFI= 0.952; AGFI= 0.928; CFI= 0.944; $\chi^2= 2.804$ ($p=0.000$) değerleri ile kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmektedir.

Kindarlık Ölçeği Türkçe sürümünün birinci düzey tek faktörlü doğrulayıcı faktör analizine ilişkin model Şekil 1'de gösterilmiştir.



Kindarlık Ölçeği Türkçe sürümüne ilişkin yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucu elde edilen faktör yükleri Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7:

Kindarlık Ölçeğine İlişkin Yapılan Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonucu Elde Edilen Faktör Yükleri

Maddeler	Faktör yükler
G4	0.523
G5	0.620
G6	0.496
G7	0.570
G8	0.568
G9	0.518
G10	0.564
G11	0.537
G12	0.673
G13	0.705
G15	0.590
G16	0.639

Faktör yükleri incelendiğinde kindarlık ölçeğinin faktör yük değerleri 0.496 ile 0.705 arasında değiştiği tespit edilmiştir.

Türk kültürüne uyarlanan kindarlık ölçeğinin uyum geçerliği; saldırganlık, bencillik, karanlık üçlü, bağışlama, Rosenberg benlik saygısı ve Empati ölçekleri kullanılarak sınanmıştır. Bu konuda elde edilen bulgular Tablo 8’da gösterilmiştir.

Tablo 8:

Kindarlık Ölçeğinin Türk Kültürüne Uyarlanan Sürümünün Uyum Geçerliğine İlişkin Korelasyon Değerleri

	Kindarlık Ölçeği	
	r	p*
Saldırganlık Ölçeği	.649	.000
Bencillik Ölçeği	.525	.000
Karanlık Üçlü	.613	.000
Bağışlama	-.671	.000
Benlik Saygısı	-.364	.000
Empati	-.576	.000

Tablo 8 incelendiğinde kindarlık ile saldırganlık, bencillik ve karanlık üçlü arasında pozitif ilişki olduğu görülmektedir. Buna karşılık kindarlık ile bağışlama, benlik saygısı ve empati arasındaki korelasyonlar negatiftir. Uyum geçerliğini sınamak amacıyla kullanılan altı ölçekten bağışlama ($r = -.671$, $p < .000$), saldırganlık ($r = .649$, $p < .000$) ve karanlık üçlü ($r = .613$, $p < .000$) ile kindarlık aralarında yüksek; empati ($r = -.576$, $p < .000$), bencillik ($r = .525$, $p < .000$) ve benlik saygısı ($r = -.364$, $p < .000$) arasında ise orta düzeyde ilişki saptanmıştır.

Türkçeye uyarlanan kindarlık ölçeği 398 kişiden oluşan ayrı bir örneklem grubuna uygulanarak toplanan veriler cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi ve medeni durum değişkenlerine göre analiz edilmiştir. Katılımcıların kindarlık ölçeğinden aldığı puanların cinsiyet değişkenine göre analizinden elde edilen bulgular Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9:

Araştırmaya Katılanların Kindarlık Ölçeğinden Aldıkları Puanların Sıra Ortalamalarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

Ölçek	Cinsiyet	n	Sıra ortalaması	U	p
Kindarlık Ölçeği	Kadın	203	230.70	26495.500	0.003*
	Erkek	195	268.50		

* $p < 0.05$

Araştırmaya katılan katılımcıların kindarlık ölçeğinden aldıkları puan sıra ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere, Mann Whitney U testi yapılmıştır. Analiz sonucunda araştırmaya katılan katılımcıların kindarlık ölçeğinden aldıkları

puanların sıra ortalamaları bakımından kadın katılımcılar ile erkek katılımcılar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($p<0.05$). Bu sonuç erkek katılımcıların kadın katılımcılara göre anlamlı düzeyde daha yüksek kindarlık özelliğine sahip olduğunu göstermektedir.

Katılımcıların kindarlık ölçeğinden aldığı puanların yaş değişkenine göre analizinden elde edilen bulgular Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10:

Araştırmaya Katılanların Kindarlık Ölçeğinden Aldığı Puan Sıra Ortalamalarının Yaş Gruplarına Göre Karşılaştırılması

Ölçek	Yaş	n	Sıra ortalaması	χ^2	p	Bonferroni
Kindarlık Ölçeği	18-25 (1)	108	283.40	12.802	0.005*	1>2; 1>3
	26-32 (2)	109	233.85			
	33-40 (3)	105	232.50			
	41+ (4)	76	238.03			

* $p<0.05$

Tablo 10 incelendiğinde katılımcıların yaş grupları arasında kindarlık ölçeğinden aldıkları puanların sıra ortalamaları bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir ($p<0.05$). Farklılığın hangi gruptan kaynaklandığının tespit edilmesi için Bonferroni analizi yapılmıştır. Analiz sonucuna göre kindarlık ölçeği puan sıra ortalamaları bakımından farklılığın 18-25 yaş grubunda olan katılımcılar ile 26-32 yaş grubu arasında ve 18-25 yaş grubunda olan katılımcıları ile 33-40 yaş grubundaki katılımcılar arasında olduğu tespit edilmiştir. Bu çerçevede 18-25 yaş grubunda olan katılımcıların kindarlık ölçeğinden aldıkları toplam puan sıra ortalaması 26-32 yaş grubunda ve 33-40 yaş grubunda olan katılımcılara göre daha fazla olduğu görülmüştür.

Katılımcıların kindarlık ölçeğinden aldığı puanların eğitim düzeyi değişkenine göre analizinden elde edilen bulgular Tablo 11'de gösterilmiştir.

Tablo 11:

Araştırmaya Katılanların Kindarlık Ölçeğinden Aldığı Puan Sıra Ortalamalarının Eğitim Durumlarına Göre Karşılaştırılması

Ölçek	Eğitim Durumu	n	Sıra ortalaması	χ^2	p	
Kindarlık	İlkokul ve orta okul (1)	41	236.11	8.109	0.044*	2>4
	Lise (2)	147	277.38			
	Üniversite (3)	178	240.26			
	Lisans üstü (4)	32	231.24			

* $p<0.05$

Tablo 11 incelendiğinde katılımcıların eğitim düzeylerine göre kindarlık ölçeğinden aldıkları puanların sıra ortalamaları bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir ($p<0.05$). Farklılığın hangi gruptan kaynaklandığının tespit edilmesi için Bonferroni analizi yapılmıştır. Analiz sonucuna göre kindarlık ölçeği puan sıra ortalamaları bakımından farklılığın ortaöğrenim mezunları ile lisans üstü grubu arasında olduğu tespit edilmiştir. Bu çerçevede ortaöğrenim mezunu olan grubun kindarlık ölçeğinden aldıkları toplam puan sıra ortalamasının lisans üstü grubunda olan katılımcılara göre daha fazla olduğu görülmüştür.

Katılımcıların kindarlık ölçeğinden aldığı puanların evli veya bekar olmalarına göre analizinden elde edilen bulgular Tablo 12'de gösterilmiştir.

Tablo 12:

Araştırmaya Katılanların Kindarlık Ölçeğinden Aldığı Puan Sıra Ortalamalarının Medeni Durumlarına Göre Karşılaştırılması

Ölçek	Medeni Durum	n	Sıra ortalaması	U	p
Kindarlık	Bekar	264	269.92	24838.500	0.002*
	Evli	134	230.55		

* $p<0.05$

Araştırmaya katılan katılımcıların kindarlık ölçeğinden aldıkları puan sıra ortalamalarının medeni durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere, Mann Whitney U testi yapılmıştır. Analiz sonucunda araştırmaya katılan katılımcıların kindarlık ölçeğinden aldıkları puanların sıra ortalamaları bakımından evli olan katılımcılar ile bekar olan katılımcılar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($p < 0.05$). Analiz sonucunda bekar olan katılımcıların evli olan katılımcılara göre kindarlık ölçek puan sıra ortalamalarının daha fazla olduğu tespit edilmiştir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Kindar kişilik özelliği, sosyal ve klinik psikoloji literatürlerinde neredeyse hiç araştırılmamış bir konudur. İlk defa [Marcus vd. \(2014\)](#) kindarlık özelliğini ölçen bir araç geliştirmiştir. Söz konusu ölçeğin titiz bir çalışma ile Türk kültürüne uyarlanması bu açıdan önemli görülmektedir. Uyarlanan ölçeğin madde toplam korelasyon değerlerinin .471 ile 631 arasında hesaplanması ve alt ve üst grup madde puanlarının ortalamaları arasında bütün maddeler açısından $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı bir farklılığın saptanması ölçeğin istenen niteliği ölçmesi bağlamında ayırt edici olduğunu göstermektedir. Faktör yükleri birer korelasyon katsayısı olmakla birlikte standart hataları normal korelasyon katsayılarına göre daha büyük çıkma eğilimindedir. Bu nedenle, yüklerin istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığı normal korelasyon katsayısı için kullanılan yaklaşım yerine daha çok testin gücünü ve örneklem genişliğini dikkate alan bir yaklaşımla yapılmaktadır ([Yaratan, 2017](#)). Araştırmanın örneklem büyüklüğü ($n=501$) dikkate alındığından ($Güç=0,80$ ve $\alpha=0,05$) gözlem sayıları tablosundaki faktör yükleri için 0.30 ve üzeri değerler yeterli görülmüştür ([Alpar, 2011](#)). [Altunışık, Coşkun ve Yıldırım \(2010\)](#)'e göre ise $n=501$ örneklem büyüklüğü için faktör yük değerlerinin 0.21 olması yeterlidir. Tek faktörden oluşan kindarlık ölçeğinin faktör yüklerinin 0.570-0.728 arasında hesaplanması bu referanslar çerçevesinde "çok iyi" olarak değerlendirilmiştir.

Faktör yük değerinin .45 ya da daha yüksek olması seçim için iyi bir ölçüttür ([Büyüköztürk, 2005](#)). Yapıyı açıklamak için genellikle .30 ve .40 arasındaki faktör yükleri kabul edilebilir düzeydeki yükler olarak değerlendirilir. .50 ve üzerindeki yükler uygulama anlamlılığı olan yükler olarak isimlendirilir ve .70 üzerinde olan yükler ise yapıyı iyi açıklayabilen yükler olarak tanımlanır ([Alpar, 2011](#)). Uyarlanan ölçeğin toplam varyansın %40'ını açıklıyor olması, tanımlanan bir faktörün ölçeğin toplam varyansa yaptığı katkının yeterli olduğu şeklinde yorumlanmıştır.

Doğrulamalı faktör analizi, genellikle ölçek geliştirme ve geçerlilik analizlerinde kullanılmakta ve önceden belirlenmiş veya kurgulanmış bir yapının doğrulanmasını amaçlamaktadır ([Bayram, 2013](#)). DFA'ne ilişkin bütün kaynaklarda, $RMSEA \leq 0,05$; $NFI \geq .95$; $CFI \geq 0,90$; $IFI \geq .95$; $GFI \geq .90$; $TLI \geq .95$; $AGFI \geq .90$ ve $CMIN/DF = X^2 /sd \leq 3$ olması iyi uyumu göstermektedir ([Bayram, 2013](#); [Karagöz, 2016](#); [Meydan ve Şeşen, 2015](#); [Tabachnick ve Fidell, 2001](#)). Yapılan çalışmada $RMSEA = .060$, $NFI = .916$, $CFI = .944$, $IFI = .945$, $GFI = .952$, $TLI = .929$, $AGFI = .928$ ve $CMIN/DF = 2.804$ olarak hesaplanmış olması uyarlanan kindarlık ölçeğinin CFI, IFI, GFI, TLI, AGFI ve CMIN/DF değerleri açısından iyi uyumu; RMSEA ve NFI açısından kabul edilebilir uyumu sağladığını göstermektedir.

Güvenirlilik analizi, ölçmede kullanılan testlerin, anketlerin ya da ölçeklerin özelliklerini ve güvenilirliklerini değerlendirmek üzere geliştirilmiş bir yöntemdir. Güvenirlilik analizleri için en sık kullanılan tekniklerden birisi Alfa (α) modelidir. Cronbach Alfa yöntemi, ölçekte yer alan k sorunun homojen bir yapı gösteren bir bütünü ifade edip etmediğini araştırır. Cronbach Alfa ağırlıklı standart değişim ortalamasıdır ve bir ölçekteki k sorunun varyansları toplamalarının genel varyansa oranlanması ile elde edilir. 0 ile 1 arasında değer alabilen Alfa (α) katsayısı $0.60 \leq \alpha \leq 0.80$ oldukça güvenilir ve $0.80 \leq \alpha \leq 1.00$ yüksek derecede güvenilir olarak kabul edilmektedir ([Kalaycı Vd., 2010](#)). Kindarlık ölçeğinin güvenirlilik katsayısı ise 0.857 olarak hesaplanmış ve bu değer yüksek derecede güvenirliliğe sahip olduğu şeklinde yorumlanmıştır.

Uyarlama çalışmasında elde edilen sonuçlar [Marcus vd. \(2014\)](#)'nin çalışmasında rapor edilen değerlerle de örtüşmektedir. Araştırmacılar ölçek maddelerinin faktör yüklerinin .53 ile .82 arasında değiştiğini ve iç tutarlık katsayısının .94 olarak hesaplandığını rapor etmişlerdir. Bununla birlikte Türk kültürüne uyarlanan Kindarlık ölçeği [Garofalo, Rogier ve Velotti \(2017\)](#) tarafından İtalyancaya da uyarlanmış ve bu çalışmada iç tutarlık katsayısının .88 olduğu bildirilmiştir. Aynı çalışmada elde edilen uyum indekslerine ilişkin değerler de Türk kültürüne uyarlanan sürümde elde edilen değerlere son derece yakın bulunmuştur. Bu durum kindarlık ölçeğinin kültürden arınmış ölçümler yapabilecek niteliğe sahip olduğu ve kültürler arası karşılaştırmalar yapılmasına elverişli olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Aynı ölçek kullanılarak saldırganlık ve çeşitli psikopatolojilerle ilişkisinin arandığı araştırmalar yapılmıştır. Bu çalışmalardan birinde kindarlığın düşmanlık ve dürtü bozukluğunu yordayabildiği saptanmıştır ([Zeigler-Hill ve Noser, 2018](#)). [Ewing, Zeigler-Hill ve Vonk \(2016\)](#) da saldırgan davranma eğilimi ile kindarlık arasında yüksek ilişki gözlemişlerdir. Her iki araştırmanın sonuçları da yapılan araştırmanın bulgularıyla tutarlılık göstermektedir. Yapılan araştırmada da kindarlık ve saldırganlık arasında pozitif yüksek ilişki saptanmıştır ($r = .649$). [Marcus vd. \(2014\)](#) yaptıkları çalışmada kindarlık eğilimli kişilerde, saygısızlık, Machiavellianizm, zayıf özgüven, saldırganlık ve suçluluktan utanç duymama gibi özelliklerin daha yüksek olduğunu bulmuştur. [Jonason and Zeigler-Hill \(2018\)](#)'in yaptığı benzer bir çalışmada da Machiavellianizm ile kindarlık arasında pozitif yüksek ilişki gözlenmiştir. Klinik olarak psikotik spektrum bozukluğu tanısı alan ve bir devlet hastanesinde yatan yüz yirmi birey üzerinde yapılan bir başka araştırmada, kindarlığın bağımsız bir kişilik özelliği olduğu ve karanlık kişilik özellikleri ailesinin bir parçası olarak düşünülmesi gerektiği belirtilmiştir ([Moyer, McEvoy, Mabe, Buchanan, Venkatesan ve Buckley, 2017](#)). Türk kültürüne uyarlanan kindarlık ölçeğinin uyum geçerliğini sınamak amacıyla kullanılan karanlık üçlü ölçeğinin alt boyutlarından bir tanesi Machiavellianismdir ve karanlık üçlü ölçeği ile kindarlık arasında gözlenen .613 korelasyon özetlenen üç araştırma bulgularıyla tutarlılık göstermektedir. Fedakârlık, bencillik ve kindarlığın etkileşiminin incelendiği bir araştırmada ise bencillik ile kindarlık arasında pozitif yüksek ilişki saptanmıştır ([Carrascoa vd., 2018](#)). Yapılan çalışmada da kindarlık ile bencillik arasında .525 ilişkinin saptanması uyarlama çalışması sonuçlarının güvenilirliğinin bir başka kanıtı olarak değerlendirilebilir.

Kindarlık ölçeği kullanılarak yapılan iki farklı araştırmada erkeklerde kindarlık eğiliminin daha yüksek olduğunu gözlemişlerdir ([Bracht ve Zylbersztejn, 2018](#); [Marcus vd., 2014](#)). Türk kültürüne uyarlanan Kindarlık ölçeğinden elde edilen sonuçlarda da erkek katılımcıların kindarlık özelliği kadın katılımcılara kıyasla anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. [Marcus vd., \(2014\)](#) genç yetişkinlerin yaşlılardan daha az kindar olduklarını saptamıştır. Türk örneklemini üzerinde yapılan çalışmada ise [Marcus vd. \(2014\)](#)'nin araştırmasının sonuçlarından farklı olarak daha yaşlı bireylerde kindarlık ortalamaları daha düşük, ergenlerde ise daha yüksek bulunmuştur. İki araştırma sonuçları arasındaki bu farklılığın kültürel yapıdan kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir. Bununla birlikte Türk bilim insanlarının uyarlanan ölçeği kullanarak yapacakları çalışmalardan elde edilecek sonuçların yaş değişkenine ilişkin konuya açıklık getireceği beklenmektedir.

Araştırmada ortaöğrenim mezunu olan grubun lisans üstü katılımcılara göre daha kindar olduğu gözlenmiştir. Literatürde kindarlık konusunda yapılan çalışmaların son derece sınırlı olmasından dolayı bu bulgunun karşılaştırılabileceği bir araştırmaya rastlanmamıştır. Elde edilen bulguya dayalı olarak, kindarlık özelliğinin eğitim seviyesi yükseldikçe azaldığı söylenebilir. Araştırmada bekar katılımcıların evli olanlara göre daha kindar olduğu tespit edilmiştir. Bu konuda da literatür bilgisinin bulunmaması tartışmayı sınırlandırmaktadır. Bununla birlikte evliliğin özveriye, anlayışa, hoşgörüyeye dayalı bir birliktelik olduğu kabul edildiğinde evli bireylerde bekarlara kıyasla kindarlığın daha az gözlenmesi anlaşılabilir bir durum olarak yorumlanabilir. Aynı zamanda bu bulgular, kindarlık konusunda daha çok araştırmaya ihtiyaç olduğunu da göstermektedir.

Sonuç olarak uyarlaması yapılan kindarlık ölçeğinin tek faktörlü yapısıyla bireylerdeki kindarlık özelliğini ölçmek için yeterli psikometrik özelliklere sahip olduğu söylenebilir. Ölçek sosyal bilimciler, eğitimciler, psikolog ve psikolojik danışmanlar tarafından kindarlık değişkenini içeren bilimsel çalışmalarda güvenilir ve geçerli bir veri toplama aracı olarak kullanılabilir.

Sınırlılıklar ve Öneriler

Kindarlık ölçeği Türk kültürüne uyarlanarak psikometrik analizleri yapılan ilk ölçektir. Bu açıdan ele alındığında üzerinde çok sayıda araştırma yapılması, tartışılması ve farklı örneklem gruplarından elde edilen verilerle sınanması gereken bir araçtır. Bu ölçeğin uyarlanmasındaki temel amaç, kindarlık ve bunun hem psikopatoloji hem de sosyal davranışla olan ilişkisi üzerine araştırmalar yapılmasını teşvik etmektir.

Kindarlık ölçeği tek boyutlu yapısı ile geçerli ve güvenilir bilgiler verebilecek bir araçtır. Buna karşılık bazı sınırlılıkları da bulunmaktadır. Bunlardan bir tanesi uyarlama çalışmasının 18 yaş üstü yetişkinlerden elde edilen veriler üzerinde yapılmıştır. Daha küçük yaş grupları ve özellikle ortaöğretim gençliği için normlar bilinmemektedir. Gelecek çalışmalarda farklı yaş grupları üzerinden değerler elde edilerek karşılaştırmalar yapılabilir. Uyarlama çalışması 501 kişilik bir örneklem grubu üzerinde gerçekleştirilmiştir. İstatistiksel olarak bu örneklem büyüklüğü yeterli görülmekle birlikte daha büyük örneklemeler üzerinde yapılacak çalışmaların sonuçları da ölçeğe değer katacaktır. Ölçeğin uyarlanması için veri toplanan grup, gözlemsel saptamalara göre orta kültürel, sosyal ve ekonomik düzeyi temsil eden bireylerdir. Sosyo-ekonomik ve kültürel düzey değişkeni açısından somut kriterlere dayalı oluşturulacak gruplar üzerinde yapılacak çalışmaların sonuçları ile ölçeğin kapsam geçerliği artırılabilir. Bununla birlikte, gelişim, uyum ve psikolojik sağlık sorunları bakımından normal gruplardan sapmalar gösteren bireyler üzerinde kindarlık ölçeği kullanılarak yapılacak çalışmaların alana önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Alpar, R. (2011). *Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistiksel Yöntemler*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S., ve Yıldırım, E. (2010). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*. Sakarya: Sakarya Yayıncılık.
- Bayram, N. (2013). *Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş*. Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Brislin, R.W., Lonner, W.J., ve R.M. Thorndike, R., M. (1973). *Cross Cultural Research Methods*, New York: John Wiley&Sons Pub. S.182.
- Bracht, J. & Zylbersztejn, A. (2018). Moral judgments, gender, and antisocial preferences: an experimental study. *Theory Decis*, 85(3-4), 389-406. <https://doi.org/10.1007/s11238-018-9668-6>
- Bugay, A. ve Demir, A. (2010). A turkish version of heartland forgiveness scale. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5, 1927-1931. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.07.390>
- Buss, A. H., and Perry, M. (1992). The Aggression Questionnaire. *J Pers Soc Psych*, 63, 452-459.
- Büyüköztürk, Ş. (2005). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Carrasco, J. A., Harrison, R., and Villena, M. (2018). Interdependent preferences and endogenous reciprocity. *Journal of Behavioral and Experimental Economics*, 76, 68-75. <https://doi.org/10.1016/j.socec.2018.08.002>
- Çuhadaroğlu, F. (1986) *Adölesanlarda Benlik Saygısı*, Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi Psikiyatri Ana Bilim Dalı, Uzmanlık Tezi, Ankara.
- Ewing, D., Zeigler-Hill, V., and Vonk, J. (2016). Spitefulness and deficits in the social-perceptual and social-cognitive components of Theory of Mind. *Personality and Individual Differences*, 91, 7-13. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.11.050>
- Gadagkar, R. (1993). Can animals be spiteful? *Trends in Ecology & Evolution*, 8(7), 232-234. [https://doi.org/10.1016/0169-5347\(93\)90196-V](https://doi.org/10.1016/0169-5347(93)90196-V)
- Garofalo, C., Neumann, C. S., Zeigler-Hill, V., & Meloy, J. R. (2018). Spiteful and contemptuous: A new look at the emotional experiences related to psychopathy. *Personality Disorders: Theory, Research, and Treatment. Advance online publication*. <http://dx.doi.org/10.1037/per0000310>

- Garofalo, C., Rogier, G., and Velotti, P. (2017). Spitefulness and psychopathy: A contribution for an Italian adaptation, *European Psychiatry*, 41, 590-591. <https://doi.org/10.1016/j.eurpsy.2017.01.903>.
- Guntrip, H. (1971). *Psychoanalytic Theory, Therapy and the Self*. London: Routledge.
- Jacobs, J. L. (1997). *Freud as Other: Anti-Semitism and the development of psychoanalysis*. In: Religion, Society, and Psychoanalysis, Edited by: Jacobs, J. L. and Capps, D. Boulder, CO: Westview.
- Jonason, P. K., & Webster, G. D. (2010). The Dirty Dozen: A concise measure of the Dark Triad. *Psychological Assessment*, 22, 420-432.
- Jonason, P. K., and Zeigler-Hill, V. (2018). The fundamental social motives that characterize dark personality traits. *Personality and Individual Differences*, 132, 98-107. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2018.05.031>
- Kalaycı, Ş., Albayrak, A. S., Eroğlu, A., Küçükşille, E., Ak, B., Karaatlı, M., . . . Sungur, O. (2010). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Karagöz, Y. (2016). *SPSS ve AMOS 23 Uygulamaları*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Madran, H. A. D. (2012). Buss-Perry saldırganlık Ölçeği'nin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 24(2), 1-6.
- Marcus, D. K., Zeigler-Hill, V., Mercer, S. H., & Norris, A. L. (2014). The psychology of spite and the measurement of spitefulness. *Psychological Assessment*, 26, 563-574. doi:10.1037/a0036039
- Marlowe, F. W., Berbesque, J. C., Barrett, C., Bolyanatz, A., Gurven, M., and Tracer, D. (2011). The 'spiteful' origins of human cooperation. *Proc. R. Soc. Lond. B Boil. Sci.* 278(1715), 2159-2164. doi: 10.1098/rspb.2010.2342
- Meydan, C. H., ve Şeşen, H. (2015). *Yapısal Eşitlik Modellemesi*. Ankara: Detay Yayıncılık
- Moyer, K. H., McEvoy, J. P., Mabe, P. A., Buchanan, E., Venkatesan, A., & Buckley, P. F. (2017). Prioritizing Harm, *Journal of Personality Assessment*, 99(1), 78-82. <https://doi.org/10.1080/00223891.2016.1180625>
- Özsoy, E., Rauthmann, J. F., Jonason, P. K., ve Ardiç, K. (2017). Reliability and Validity of Turkish Version of Dark Triad Dirty Dozen (DTDD-T), Short Dark Triad (SD3-T) and Single Item Narcissism Scale (SINS-T). *Personality and Individual Differences*, 117, 11-14. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.05.019>
- Philipowski, R. (2016). Spiteful behavior can make everybody better off. *Evolutionary and Institutional Economics Review*, 13(1), 113-116. <https://doi.org/10.1007/s40844-016-0035-4>
- Raine, A. ve Uh, S. (2018) The Selfishness Questionnaire: Egocentric, Adaptive, and Pathological Forms of Selfishness, *Journal of Personality Assessment, Erken Görünüm*, 1-11. DOI:10.1080/00223891.2018.1455692
- Rosenberg, M. (1965). *Society and Adolescent Self-image*. Princeton University Pres, New Jersey.
- Tabachnick, B.G. ve Fidell, L.S. (2001). *Using Multivariate Statistics*. 4th Edition, Allyn & Bacon, Boston.
- Thompson, L. Y., Snyder, C. R., Hoffman, L., Michael, S. T., Rasmussen, H. N. ve Billings, L. S. (2005). Dispositional forgiveness of self, others and situations. *Journal of Personality*, 73(2), 313-359. DOI: 10.1111/j.1467-6494.2005.00311.x
- Totan, T., Doğan, T., & Sapmaz, F. (2012). The Toronto Empathy Questionnaire: Evaluation of psychometric properties among Turkish university students. *Eğitim Araştırmaları-Eurasian Journal of Educational Research*, 46, 179-198
- Spreng, R., N., Kinnon, C. M., Mar, R. A., & Levine, B. (2009). The Toronto Empathy Questionnaire: Scale development and initial validation of a factor-analytic solution to multiple empathy measures. *Journal of Personality Assessment*, 91(1), 62-71.
- Velotti, P., Rogier, G. and Garofalo, C. (2017). The role of spitefulness in personality disorders: Toward a better comprehension of the cluster B. *European Psychiatry*, 41, 591. <https://doi.org/10.1016/j.eurpsy.2017.01.904>
- Wobker, I. (2015). The Price of Envy—An Experimental Investigation of Spiteful Behavior. *Manage. Decis. Econ.*, 36(5), 326-335. <https://doi.org/10.1002/mde.2672>
- Wright, E. (2003). *Psychoanalytic Criticism: Theory in Practice* (Transferred to Digital Printing 2005). by Routledge, ISBN 0-415-29143-7, New York NY 10016.
- Yaratan, H. (2017). *Sosyal Bilimler İçin Temel İstatistik Spss Uygulamalı*. Ankara. Anı Yayıncılık, ISBN : 978-605-170-174-5.
- Yılmaz, H. (2018). Bencilik Ölçeği: Bencilliğin Uyumsal, Egosantrik ve Patolojik Biçimlerinin Ölçülmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(74), 45-57
- Zeigler-Hill, V. & Noser, A.E. (2018). Characterizing Spitefulness in Terms of the DSM-5 Model of Pathological Personality Traits. *Curr Psychol*, 37(1), 14-20. 14. <https://doi.org/10.1007/s12144-016-9484-5>

Adaptation of Spitefulness Scale to Turkish Culture and Relationship of Vengeance with Demographic Factors

Assoc.Prof.Dr. Hasan Yılmaz

Kyrgyz-Turkish Manas University - Kyrgyzstan

hasanyilmaz2001@hotmail.com

Abstract

Aim: Spitefulness is defined as the determination to harm another person even if the avenging person is to pay a price. The aim of this study was to adapt the spitefulness scale developed by Marcus et al. (2014) to Turkish culture and to determine the relationship between spitefulness and demographic factors.

Method: In the translation study to Turkish, the steps suggested by Brislin et al. (1973) were applied. The analyzes related to the adaptation were carried out on the data collected from a total of 501 participants, 46.3 percent of whom were females and 57.3 percent were males. This number was 398 for demographic factor analysis. In the study where aggression, selfishness, dark triad, forgiveness, self-esteem and empathy scales were used to test the fit validity, EFA, CFA and structural equation modeling were used as the analysis method. **Findings:** As a result of the study, it was seen that the goodness of fit index values of the Turkish version of the spitefulness scale were acceptable (RMSEA= 0.060; GFI= 0.952; AGFI= 0.928; CFI= 0.944; $\chi^2= 2.804$). It was found that the adapted scale explained 40% of the total variance, and the internal consistency coefficient was calculated as 0.857. It was concluded that the Spitefulness Scale was a tool that could give valid and reliable information with its one-dimensional structure. In the study conducted by using the adapted scale, the relationships between spitefulness and the variables of gender, age, education level and marital status were determined.

Implications for Research and Practice: We hope that determining the level of spitefulness and the individual differences on this subject will provide important contributions to predict behavior in daily life and contribute to the diagnosis of personality disorders.

Keywords: Spitefulness, Spitefulness scale, Scale adaptation. Spitefulness and demographic factors



**E-International Journal
of Educational Research,
Vol: 10, No: 1, 2019, pp. 50-66**

DOI: 10.19160/ijer.533654

Received: 03.12.2018

Accepted: 28.03.2018

Suggested Citation:

Yılmaz, H. (2019). Adaptation of Spitefulness Scale to Turkish Culture and Relationship of Vengeance with Demographic Factors, *E-International Journal of Educational Research*, Vol: 10, No: 1, 2019, pp. 50-66, DOI:10.19160/ijer.533654

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Spitefulness is defined as the determination to harm another person even if the avenging person is to pay a price (Marcus et al. 2014). Ironically speaking, spitefulness is to have a sultan say "Wish what you will of me, on the condition that I will grant twice that of which you ask to your neighbor" and to respond "put one of my eyes out". Spitefulness is the case that an individual is willing to harm another person without needing a reason to do so.

Marcus et al. (2014) found it surprising that, despite it is commonly observed in every environment of everyday life, there was not enough research on spitefulness, which they described as harming others or preventing their interests and gains even when they know that such has no benefit for themselves and that they will harm people and the society. Based on this idea, the researchers conducted a tool development study for measuring spitefulness and assessing the individual differences regarding spitefulness. In their study, the researchers also found that people with spitefulness showed higher disrespectfulness, Machiavellianism, aggression and weaker self-confidence and no guilt. In the study where it was found that men had higher tendencies towards spitefulness, it was also observed that young adults were less spiteful than older people. Marcus et al. (2014) reported that the spitefulness scale with 17 items measured a one-dimensional structure and had the reliability and validity to distinguish individuals with low and high spitefulness levels.

The aim of this study was to adapt the spitefulness scale developed by Marcus et al. (2014) to Turkish culture. We hope that the adaptation will contribute to the studies of Turkish scientists working in the fields of social sciences, psychology and psychiatry on the subject.

Method

One of the most important steps in adaptation studies is the translation of the original text into the adapted language. Considering the intercultural differences, errors in the translation step will adversely affect all subsequent steps and will impair the reliability and validity of the scale. This was particularly taken into consideration in the translation step of the Spitefulness Scale, and the steps suggested by Brislin et al. (1973) were applied to the translation to Turkish study. These stages are: Translation to the target language, evaluating the translation, translation back to the original language, evaluating the translation and expert opinion.

The study had three different study groups. The first study group was created to test the reliability of the translation. This study group consisted of 37 senior university students studying in the translation department of a university, 65 percent of whom were females and 35 percent were males. The second study group of the study was created to obtain the fit values of the Spitefulness scale. A total of 501 people participated in the application to calculate the fit values of the Spitefulness scale, 46.3 percent of whom were females and 53.7 percent were males. A total of 398 people participated in the study where the relationship between spitefulness and demographic factors was tested, 51 percent of whom were males and 49 percent were females. In the study, six different scales were used to test the fit validity other than the Spitefulness scale adapted to Turkish culture. These were aggression, selfishness, dark triad, forgiveness, Rosenberg self-esteem and empathy scales. In the analysis of the data, the item-total score correlation, the "exploratory factor analysis (EFA)" and, to test construct validity using the Amos program, the "confirmatory factor analysis (CFA)" were used.

Findings

Item-total correlation values of the adapted scale ranged between .471 and .631. Significant differences at the level of $p < 0.05$ were found between the means of lower and upper group item scores in terms of all the items. It was observed that the factor loadings of the one-factor scale

varied between .570 and .728 and the scale explained 40% of the total variance. In the study, the following calculations were obtained: RMSEA=.060, NFI= .916, CFI= .944, IFI= .945, GFI= .952, TLI= .929, AGFI= .928. CMIN/DF= 2.804. It was observed that the adapted spitefulness scale provided good fit in terms of CFI, IFI, GFI, TLI, AGFI and CMIN/DF values and acceptable fit in terms of RMSEA and NFI. The reliability coefficient of the Spitefulness Scale was calculated as 0.857, and this value was interpreted as having a high degree of reliability. Of the six scales used to test fit validity, a high level of correlation was determined between spitefulness and forgiveness ($r = -.671$, $p < .000$), aggression ($r = .649$, $p < .000$) and dark triad ($r = .613$, $p < .000$), and a moderate correlation was determined between spitefulness and empathy ($r = -.576$, $p < .000$), selfishness ($r = .525$, $p < .000$) and self-esteem ($r = -.364$, $p < .000$).

In terms of demographic factors, it was observed that males had significantly higher spitefulness than females, the participants in the 18-25 age group than those in the 33-40 age group, the middle school graduate group than the postgraduate education group and single participants than married participants.

Discussion

The results obtained in the adaptation study also coincide with the values reported in the study of Marcus et al. (2014). The researchers reported that the factor loadings of the scale items ranged between .53 and .82 and the internal consistency coefficient was calculated as .94. In addition, the Spitefulness scale adapted to Turkish culture was also adapted to Italian by Garofalo, Rogier and Velotti (2017), and the internal consistency coefficient in their study was reported as .88. The values related to the fit indices obtained in the same study were found to be very close to those obtained in the version adapted to Turkish culture. This can be interpreted as that the spitefulness scale is capable of performing measurements free from culture and is suitable for cross-cultural comparisons.

Limitations and Recommendations

The spitefulness scale is the first scale to be adapted to Turkish culture and have its psychometric analyzes done. In this respect, it is a tool on which many studies should be conducted, which should be discussed and tested with data obtained from different sample groups. The main purpose of adapting this scale was to encourage research on spitefulness and its relationship with both psychopathology and social behavior. We hope that determining the level of spitefulness and the individual differences on this subject will provide important contributions to predict behavior in daily life and contribute to the diagnosis of personality disorders.

Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimlerine Cinsiyet, Sınıf Düzeyi, Anne ve Baba Eğitim Durumu Değişkenlerinin Etkisinin İncelenmesi: Bir Meta Analiz Çalışması ¹

İbrahim Çolak

Milli Eğitim Bakanlığı-Türkiye
ibrhmcolak@gmail.com

Arş. Gör. Burcu Türkkaş Anasız

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi-Türkiye
burcuturkkas@gmail.com

Arş. Gör. Yılmaz İlker Yorulmaz

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi-Türkiye
yilkeryorulmaz@gmail.com

Prof. Dr. Ahmet Duman

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi-Türkiye
aduman@mu.edu.tr

Özet:

Bu araştırmanın amacı, cinsiyet, sınıf düzeyi, anne eğitim durumu ve baba eğitim durumu değişkenlerinin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerine etkisinin belirlenmesidir. Bu amaç doğrultusunda öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerine ilişkin Türkiye’de yapılan çalışmaların meta analizi yapılmıştır. Meta analiz çalışmasına; cinsiyet değişkeni açısından 53, sınıf düzeyi değişkeni açısından 28, anne eğitim durumu değişkeni açısından 13 ve baba eğitim durumu değişkeni açısından 15 araştırma dâhil edilmiştir. Meta analize dâhil edilen çalışmaların toplam örneklem büyüklükleri cinsiyet değişkenine göre 20682, sınıf düzeyine göre 12002, anne eğitim durumuna göre 7087 ve baba eğitim durumu değişkenine göre 7418 şeklindedir. Meta analize dâhil edilen çalışmalar heterojen yapıdadır. Huni saçılım grafikleri, Orwin Güvenli N analizi, Duval ve Tweedie Kırpma ve Doldurma analizi ve Egger regresyon testi meta analiz çalışmasında yayın yanlılığının olmadığına işaret etmektedir. Araştırmada etki değerleri rastgele etkiler modeline göre hesaplanmıştır. Etki değeri hesaplamalarında Cohen’in d katsayısı kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, cinsiyet, sınıf düzeyi, anne ve baba eğitim durumu değişkenleri öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerini çok düşük düzeyde etkilemektedir. Cinsiyet, sınıf düzeyi, anne ve baba eğitim durumunun eleştirel düşünme eğilimlerine etkisi yayın türü ara değişkenine göre farklılaşmamakta, araştırmanın yapıldığı bölge ara değişkenine göre yalnızca cinsiyet değişkeni açısından farklılaşmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Eleştirel düşünme, öğretmen adayı, Etki büyüklüğü, Meta analiz



**E-Uluslararası Eğitim
Araştırmaları Dergisi,
Cilt: 10, Sayı: 1, 2019, ss. 67-86**

DOI: 10.19160/ijer.541861

Gönderim : 19.01.2019

Kabul : 26.03.2019

Önerilen Atf

Çolak, İ., Türkkaş-Anasız, B., Yorulmaz, Y. İ., & Duman, A. (2019). Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimlerine Cinsiyet, Sınıf Düzeyi, Anne ve Baba Eğitim Durumu Değişkenlerinin Etkisinin İncelenmesi: Bir Meta Analiz Çalışması. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, Cilt: 10, Sayı: 1, 2019, ss. 67-86, DOI: 10.19160/ijer.541861

¹ Bu çalışma 13-15 Eylül 2018 tarihlerinde Adnan Menderes Üniversitesi’nde düzenlenen 2. Uluslararası Eğitim Araştırmaları ve Öğretmen Eğitimi Kongresi’nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

GİRİŞ

Toplumların sosyo-ekonomik gelişme süreci incelendiğinde, Aydınlanma ile başlayan kültürel devrimle birlikte siyasi devrimler ve sanayi devrimi gibi önemli dönüm noktalarından geçtikleri görülmektedir. Bu devrimler toplumsal sınıf yapısının değişmesi, kentleşme, nüfus artışı ve kitle toplumu gibi olgularla toplumların sosyo-ekonomik yapısında değişimler yaratmıştır. Özellikle sanayi devrimi ile değişen üretim ilişkileri uzun vadede tüm toplumlarda bir dönüşümü başlatmıştır. Sanayi devriminin toplumsal etkisine karşılık, enformasyon devrimiyle birlikte gelen bilgi toplumundaki gelişmeler insanlığa sunulan farklı bir akımın işaretçisidir. Bu akımın farklı yanı, bilgi teknolojilerinin hızlı bir şekilde üretilip, etkin biçimde kullanmasıdır. Nitekim söz konusu teknolojiler bilginin üretiminden, bilgiyi işleme ve iletmeye kadar neredeyse tüm alanlarda egemen konumdadır. Bu durum hem toplumsal sistemlerin işleyiş şekillerinde hem de bireylerin yaşam alışkanlıklarında değişikliklere neden olmaktadır. Ortaya çıkan bu değişimler, bireylerin toplumsal yaşamda daha nitelikli hale gelmelerini gerekli kılmaktadır. Eğitim de ortaya çıkan bu hızlı değişime direnememekte ve payına düşeni almaktadır. Bu bakımdan bilgi toplumunun bir zorunluluğu olarak eğitimin, kendisini önceki dönemlere göre daha hızlı yenilemesi, farklı düşünme biçimlerine daha fazla yer açması beklenmektedir. Aynı zamanda baş döndürücü hızda yaşanan değişim ortamında bireylerin kitle toplumunun bir parçası olmasını engelleyecek, kimlik sahibi olmasına katkı sağlayacak, sorgulama, özgürlükçü düşünme, problem çözme ve eleştirel yaklaşma gibi üst düzey nitelikleri daha fazla işe koşmasına ortam yaratması beklenen eğitim sürecinde de yeni bir paradigmaya şiddetle gereksinim duyulmaktadır.

Yeni eğitim paradigması, öğretici merkezli geleneksel eğitim uygulamalarına yönelik eğitim paradigmasından, birey merkezli - enformasyon odaklı eğitim paradigmasına yönelik bir dönüşümü ifade etmektedir (Sang, Liang, Chai, Dong ve Tsai, 2018). Bu paradigma, 21. yüzyıl becerileri olarak ifade edilen yaratıcılık, yenilikçilik, merak, işbirliği, kültürlerarası anlayış ve eleştirel düşünme gibi farklı düşünme biçimlerini ve değerlerle donatılmış bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedir (OECD, 2012). Ancak bu düşünme biçimleri ve değerlerin yirmi birinci yüzyıl becerileriyle tekrar popüler kavram niteliğine bürünmesi, eleştirel düşünme gibi kavramların bu yüzyılda keşfedildiği ya da ortaya çıktığı anlamına da gelmemektedir. Özellikle eleştirel düşünme gibi farklı düşünme biçimlerinin ortaya çıkışını, Sokrates'e kadar dayandırmak mümkün ise de, gerçek anlamda eleştirel düşünmenin Aydınlanma ile birlikte varlığı görülmektedir. Ancak yukarıda sözü geçen bu düşünme biçimleri ve değerlerin günümüz dünyasındaki önemi artmış ve artık bireyin varoluşu için gereklilik halini almıştır. Nitekim yeni dünya bireylere karmaşa ve düzensizliğin düzen olarak görüldüğü bir yaşama biçimi sunmaktadır. Sözü geçen düşünme biçimi ve değerler ile donatılan bireyler bu yeni düzende yaşamını yönetebilecek ve içinde bulunduğu kaotik durumla başa çıkabilecektir. Bunların yanında bireye kazandırılan bu tip beceriler kariyerlerini şekillendirmelerine katkı sağlamaktadır. Wagner (2008) içinde bulunduğumuz yüzyılda yeni ortaya çıkan kariyer yolları için öğrencilerin işbirliği, liderlik, girişimcilik, etkili sözlü ve yazılı iletişim, bilgiye hızlı erişme ve analiz etme ile merak ve hayal gücünün gelişiminin yanında eleştirel düşünmeye ve problem çözmeye teşvik edici bir eğitimle yüzleşmeleri gerektiğini belirtmektedir. Birey ancak bu yaklaşımlarla donatıldığında istihdam edilebilecek ve bu yönde kendini geliştirdikçe kariyerinde ilerleme sağlayabilecektir. Bir anlamda, bireylerin yeni dünya düzeni karşısında yaşamlarını sürdürebilmeleri ve sorunlarla baş edebilmeleri için gereksinim duydukları bu yaklaşımlardır. Mevcut yaklaşımların temelinde ise problem çözme ve eleştirel düşünmenin bulunduğu savunulabilir. Çünkü eleştirel düşünme, insanın kendi yaşamında en doğru kararları alabilmesi ve sorunlara karşı çözümler üretebilmesi için öncül bir alandır. Bu bağlamda mevcut çalışmada öncelikle eleştirel düşünme kavramı ele alınmış, ardından öğretmen ve öğretmen adaylarının eleştirel düşünme yaklaşımlarını neden işe koşmaları gerektiği açıklanmaya çalışılmıştır.

Eleştirel düşünme, düşüncenin doğasında var olan yapılara entelektüel standartlar getirilerek kalitesinin geliştirildiği (Scriven ve Paul, 1987), bireylerin çeşitli durumlarda nasıl davranacaklarına karar vermelerini sağlayan yansıtıcı ve mantıklı düşünme olarak ifade edilmektedir (Ennis, 1987). Watson ve Glaser'a (1964) göre eleştirel düşünmede, herhangi bir düşünce ya da bilgi, kanıtlar doğrultusunda incelenmekte ve öngörülen sonuçlar ortaya çıkartılmaktadır. Bu bakımdan eleştirel düşünce biçiminin temel varsayımı kanıtlara dayalı anlamlı ve rasyonel cevaplar bulmaya odaklanmasıdır. Eleştirel düşünme, aynı zamanda bilimsel düşünmenin de gerekliliği niteliğindedir. Çünkü bilim merakla ve soru sormayla başlamaktadır. Eleştirel düşünme ise bilişsel basamaklarda bulunan analiz, sentez ve değerlendirme düzeyindeki soruların nasıl sorulacağını ve cevaplandırılacağını öğrenme biçimi olarak bu sürece katkı sağlamaktadır (Paul ve Elder, 2002). Ancak bunun için problemlerin farkına varma, eldeki kanıtları değerlendirme, dili etkili bir şekilde kullanma ve anlama, var olan verileri yorumlama, önermeler arasında mantıksal ilişki olup olmadığını ayırt etme, genellemeler yapma, uygun olan yeni durumlarla bunları karşılaştırma gibi süreklilik gösteren bir çaba gereklidir. Bu durum eleştirel düşünmenin rasyonel temelde gerçekleştiğinin bir göstergesidir. Bu bağlamda eleştirel düşünme var olanı olduğu gibi kabullenmek yerine, sorgulama temelli ve kanıtlara dayalı olarak, bir olayın veya olgunun neden ve sonuçlarına ilişkin öngörü oluşturmaya sağlayan bir düşünme biçimidir. Bu düşünce biçimi her ne kadar yeni yüzyıl ile birlikte daha sık anılsa da geçmişi daha eskilere dayanmaktadır.

Eleştirel düşüncenin entelektüel kökenlerini, 2,500 yıl önce Sokrates'in öğretme pratiği olarak kullandığı yöntem kadar dayandırmak mümkündür. Sokrates fikirleri hemen kabul etmeden önce derinlemesine sorular sormanın önemi vurgulayarak, eleştirel düşünmenin temelini oluşturmuştur (Paul, Elder ve Bartell, 1997). Onun öğretim yönteminde eleştirel düşünme, bir olgunun diyalektik analizine, olguya şüpheci yaklaşıma ve onu sorgulamaya dikkat çekmek amacıyla kullanılmıştır. Daha sonraki süreçte kavram Johann Pestalozzi ve Maria Montessori tarafından eğitimde öğretim yöntemi olarak kullanılmıştır. Özellikle modern anlamda eleştirel düşünme öğretimine yönelik model geliştirme yaklaşımları John Dewey ile birlikte anılmaktadır (Harvey, 2018). Dewey'e göre bir şeyin nedenlerini ve sonuçlarını düşünme biçimi olan eleştirel düşünme doğal düşünceden farklılaşmaktadır. Çünkü düşüncenin nedenini bilme, kişiye zihinsel bir ustalık ve aynı zamanda olasılıklar arasından seçim yapabilme becerisi kazandırmakta; sonuçlarını bilme ise düşüncenin anlamını kavramayı sağlamaktadır (Lipman, 1995). O halde yüzeysel ve basit görünen bilgi karşısında derinlemesine ve kanıtlara dayalı akıl yürütme biçimi olan eleştirel düşünme bilgi toplumunun bir gerekliliği olarak ifade edilebilir. Çünkü yeni yüzyıl bilgi sağanağıyla insanları günden güne hızla değişen bilgilere maruz bırakmaktadır. İnsanların her gün karşı karşıya kaldığı bilgidan önemli olan bilgiyi ayırt etmesi yalnızca düşünce biçiminin değişmesiyle yani eleştirel düşünceyle mümkündür. Eleştirel düşünce ise eğitim yoluyla geliştirilebilmektedir. Bunun için eleştirel düşünme en temelde eğitimcilerin bilmesi ve öğrenenlere kazandırması gereken bir düşünme biçimidir. Başka bir ifadeyle, artık geline nokta da öğretim becerileri "21. yüzyılda öğrenciler neyi, nasıl öğrenmeli?" sorusunu cevaplayabilmeyi gerektirmektedir.

Bireylerin eleştirel düşünme biçiminin gelişebilmesi için, öğrenme ortamlarının öğrencinin eleştirel düşünmesini geliştirebilecek şekilde düzenlenmesi gerekmektedir. Bu düzenleme öğretmenler ile mümkün görünmektedir (Halpern, 1988). Çünkü eğitimde yenilik ve reform yaratmada önemli bir role sahip olan öğretmenler, öğrencilere eleştirel düşünme biçimi kazandırmada da etkin bir faktördür. Bunun yanında bir olgu veya kavramın kalıcı bir şekilde öğrenilebilmesi için öğrencilerin bilgiyi ezberlemeleri yerine, bilgiyi etkin bir biçimde çözümlemeleri gerekmektedir (Paul ve Elder, 2002). Bu bakımdan öğretmen, öğretimin içerik ve yöntemlerini, hatta değerlendirme sürecini eleştirel, yaratıcı düşünme ve problem çözme yaklaşımları edindirecek biçimde oluşturmalıdır. Bu durum öğrenmenin kalıcılığına da katkı sağlamaktadır (Emir, 2012). Bu açıdan, öğrencilere eleştirel düşünme biçimini kazandırmada öncül nitelikte olan öğretmenlerin, öncelikle kendi eleştirel düşünme eğilimlerinin farkında olmaları

beklenmektedir. Nitekim [Ashton'a \(1988\)](#) göre eğitim sisteminin eleştirel düşünen bireyler yetiştirmedeki en büyük engeli, öğretmenlerin eleştirel düşünme biçimindeki yoksunluğundan kaynaklanmaktadır. Bu bağlamda ileride öğrencilerini zihinsel kalıplardan kurtararak esnek ve eleştirel düşünme biçimini edindirmesi beklenen öğretmen adaylarının ne derecede eleştirel düşünebildiklerinin farkına varmaları, bu yönde nasıl bir eğilim sergiledikleri önemlidir. Bununla birlikte öğretmen adaylarının eleştirel düşünme biçimlerinin hangi değişkenlerden etkilendiğinin bütünsel olarak görülmesi de gerekmektedir.

Alanyazın incelendiğinde, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerine ilişkin çeşitli araştırmalara ulaşılabilmektedir ([Beşoluk ve Önder, 2010](#); [Coşkun ve Altınkurt, 2016](#); [Çubukçu, 2006](#); [Ekinci ve Aybek, 2010](#); [Korkmaz, 2009](#); [Kürüm, 2002](#); [Maltepe, 2016](#); [Şen, 2009](#); [Türnüklü ve Yeşildere, 2005](#)). Ancak bu araştırmalar kapsamında yapılan gruplararası karşılaştırmalar birbirleri ile tutarlı olmayan sonuçlar ortaya koyabilmektedir. Bu açıdan, yapılan araştırmaların sonuçlarının bütünsel açıdan değerlendirilebilmesi ve bilginin genellenebilirliğine katkı sağlaması bakımından öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerine ilişkin bir meta analiz çalışmasına gereksinim duyulmuştur. Alanyazında eleştirel düşünme eğilimlerine ilişkin desenlenen meta analiz çalışmalarının örnekleminin genellikle hemşireler ve öğrencilerden oluştuğu görülmektedir ([Fong, Kim, Davis, Hoang ve Won-Kim, 2017](#); [Huber ve Kuncel, 2016](#); [Lee, Lee, Gong, Bae ve Choi, 2016](#); [Yue, Zhang, Zhang ve Jin, 2017](#)). Ancak alanyazında Türkiye'deki üniversitelerin eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerine ilişkin bir meta analiz çalışmasına ulaşılamamıştır. Bu bağlamda bu çalışmada Türkiye'deki öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerine ilişkin yürütülmüş araştırmaların bir meta analizi yapılmıştır. Söz konusu meta analiz çalışmasında, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerine cinsiyet, sınıf düzeyi, anne eğitim durumu ve baba eğitim durumu değişkenlerinin etkisi incelenmiştir. Araştırmada ayrıca belirtilen değişkenlere göre hesaplanan etki değerlerinin, araştırma türü (tez veya makale) ve araştırmanın yapıldığı bölge ara değişkenlerine (Akdeniz, Doğu Anadolu, Ege, Güneydoğu Anadolu, İç Anadolu, Marmara, Karadeniz, Birden fazla bölge) göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Bu araştırma cinsiyet, sınıf düzeyi ve anne-baba eğitim durumu değişkenlerinin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Belirtilen değişkenlerin Türkiye'deki öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri üzerindeki etkisinin belirlenmesinde meta analiz yöntemi kullanılmıştır.

Verilerin Toplanması

Meta analiz çalışmasının verileri 2018 yılı Ocak ayında toplanmıştır. Çalışmada yer alan araştırmalara ulaşmak için "eleştirel düşünme, eleştirel düşünme eğilimleri, eleştirel düşünmeye yönelik tutum" anahtar kelimeleri ve İngilizce karşılıkları ile Google Akademik, Web of Science, ERIC, ULAKBİM, EBSCOhost ve YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanlarında tarama yapılmıştır. Bu çerçevede, 68 makale ve 65 lisansüstü tez olmak üzere 133 çalışmaya ulaşılmıştır. Veri tabanları aracılığıyla ulaşılan çalışmaların meta analize dâhil edilmesine ilişkin çeşitli ölçütler belirlenmiştir. Bu ölçütler (1) Araştırmaların 2005-2017 yılları arasında tamamlanmış lisansüstü tezler ile hakemli dergilerde yayınlanmış makaleler olması, (2) Türkiye'deki üniversitelerde öğrenim gören öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerini belirlemeye dönük olması, (3) Araştırma bulgularında yer alan gruplararası karşılaştırmalarda örneklem büyüklüğüne yer verilmiş olması, (4) Araştırma bulgularında aritmetik ortalama ile standart sapma, *t* veya *p* değerlerinin yer alması ve (5) Araştırmada kullanılan veri toplama aracının eleştirel düşünme eğilimini belirlemeye yönelik olması şeklindedir. Verilerin toplanması aşamasında lisansüstü tezlerden üretilen makalelere ulaşılması durumunda daha fazla veri içeren yayın türü meta analize dâhil edilmiştir.

Çalışmaların Kodlanması

Meta analiz çalışması kapsamında dâhil edilme ölçütleri belirlendikten sonra, ulaşılan çalışmalar araştırmacılar tarafından oluşturulan kodlama anahtarına girilmiştir. Oluşturulan kodlama anahtarında, ulaşılan araştırmanın yazar(lar)ı, konusu, yayımlandığı veya tamamlandığı yıl, türü (nicel, nitel, karma, kuramsal), yapıldığı bölge, örneklem grubu ve büyüklüğü, kullanılan veri toplama aracı ve kimler tarafından geliştirildiği ile cinsiyet, sınıf düzeyi, anne ve baba eğitim durumu değişkenlerine ilişkin verilerin ulaşılabilirlik durumu yer almaktadır. Araştırmalar kodlama anahtarına girildikten sonra, meta analize dâhil edilme ölçütleri doğrultusunda incelenmiş ve öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerini inceleyen 133 çalışmadan 25'inin örneklem grubunun dâhil edilme ölçütlerine uygun olmaması ve 43'ünün verilerinin araştırmanın amacına uygun bir ölçme aracıyla toplanmamış olmaması nedeniyle meta analize dâhil edilememiştir. Bu çalışmalar dışında incelenen 65 çalışmanın cinsiyet değişkenine göre 12'si, sınıf düzeyi değişkenine göre 37'si, anne eğitim durumu değişkenine göre 52'si ve baba eğitim değişkenine göre 50'si meta analize dâhil edilebilecek türden veri içermediği için araştırmaya dâhil edilememiştir. Dâhil edilme ölçütleri doğrultusunda meta analize dâhil edilecek çalışmalar belirlendikten sonra ikinci kodlama anahtarı oluşturulmuş ve bu kodlama anahtarına meta analize dâhil edilecek araştırmaların yazar(lar)ı, örneklem büyüklükleri, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri ile *t* veya *p* değerleri girilmiştir.

Çalışma Grubu

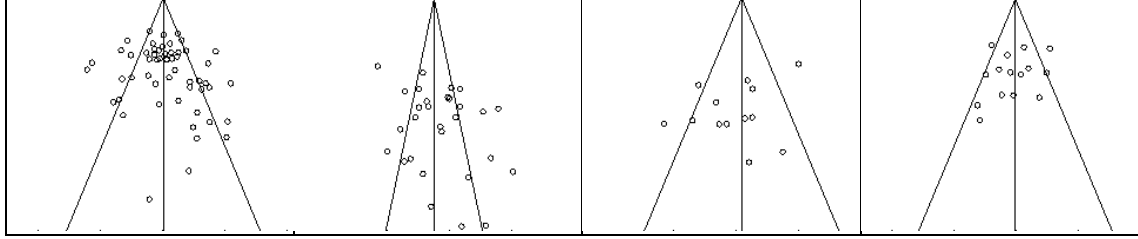
Meta analiz çalışmasına dâhil edilme ölçütleri doğrultusunda cinsiyet değişkeni açısından 53, sınıf düzeyi değişkeni açısından 28, anne eğitim durumu değişkeni açısından 13 ve baba eğitim durumu değişkeni açısından 15 çalışma dâhil edilmiştir. Meta analize dâhil edilen çalışmaların toplam örneklem büyüklükleri cinsiyet değişkeni açısından 20682, sınıf düzeyi değişkeni açısından 12002, anne eğitim durumu değişkeni açısından 7087 ve baba eğitim durumu değişkeni açısından 7418'dir.

Araştırmada cinsiyet değişkenine göre deney grubunda kadınlar, kontrol grubunda erkekler; sınıf düzeyi değişkenine göre deney grubunda birinci ve ikinci sınıfta öğrenim gören öğretmen adayları, kontrol grubunda üçüncü ve dördüncü sınıfta öğrenim gören öğretmen adayları; anne-baba eğitim durumu değişkenlerine göre deney grubunda anne ve babası lise veya altı düzeyde öğrenim görmüş öğretmen adayları, kontrol grubunda anne ve babası lisans veya lisansüstü düzeyde öğrenim görmüş öğretmen adayları ele alınmıştır. Tüm değişkenlere göre etki büyüklüğünün pozitif çıkması deney, negatif çıkması ise kontrol grubu yönünde bir etkinin olduğunu göstermektedir. Sınıf düzeyi, anne eğitim durumu ve baba eğitim durumu değişkenlerine göre meta analize dâhil edilen araştırmalarda farklı gruplandırmalar yapıldığı görülmüştür. Bazı çalışmalarda öğretmen adaylarının sınıf düzeyleri 2 grupta (1. Sınıf ve 4. Sınıf) bazılarında ise 4 grupta (1. sınıf, 2. Sınıf, 3. Sınıf ve 4. sınıf) ele alınmıştır. Sınıf düzeylerindeki farklı grupları birleştirebilmek için meta analizde öğretmen adaylarının sınıf düzeyleri 1. ve 2. Sınıflar (alt sınıflar) ile 3. ve 4. Sınıflar (üst sınıflar) şeklinde gruplandırılmıştır. Anne ve baba eğitim durumu değişkenleri açısından da, ilkökul, ortaokul ve lise düzeyinde öğrenim görmüş olanlar "lise ve altı", lisans, yüksek lisans ve doktora düzeyinde öğrenim görmüş olanlar "lisans ve üstü" şeklinde gruplandırılmıştır.

Yayın Yanlılığı

Yayın yanlılığı, yayınlanmış çalışmaların o konuda yapılmış tüm çalışmaların yanlı bir örnekleme olduğu öngörüsüne dayanmaktadır (Schmidt ve Hunter, 2015). Başka bir ifade ile yayın yanlılığı, beklenenin tersi yönde etkiler içeren ve etki değeri görece küçük çalışmaların yayınlanamamış olması varsayımından hareketle araştırma sentezlerine dâhil edilmemesidir (Cleophas ve Zwinderman, 2017). Meta analiz çalışmalarında yayın yanlılığı belirli bir düzeyin üzerinde olduğunda, hesaplanan ortalama etki büyüklüğü olması gerekenden daha yüksek düzeyde çıkmaktadır (Borenstein, Hedges, Higgins ve Rothstein, 2009). Bu nedenle etki değerleri

belirlenmeden önce analize dâhil edilen çalışmalarda yayın yanlılığının olup olmadığı belirlenmiştir. Araştırmada yayın yanlılığının durumu huni saçılım grafikleri, Orwin'in Güvenli N hesaplaması, Duval ve Tweedie'nin Kırpma ve Doldurması ve Egger'in regresyon testi ile incelenmiştir. Cinsiyet, sınıf düzeyi, anne eğitim durumu ve baba eğitim durumu değişkenlerinin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerine etkisine ilişkin yayın yanlılığının olasılığını gösteren huni saçılım grafikleri Şekil 1'de gösterilmektedir.



Şekil 1. Cinsiyet, sınıf düzeyi, anne eğitim durumu ve baba eğitim durumunun eleştirel düşünme eğilimine etkisine ilişkin huni saçılım grafikleri

Şekil 1'deki huni saçılım grafikleri incelendiğinde, çalışmaların genellikle orta ve üst bölümde toplandığı ve birleştirilmiş etki büyüklüğünü gösteren dikey çizginin her iki yanına simetrik dağıldığı görülmektedir. Huni saçılım diyagramlarının yayın yanlılığına ilişkin sonuçlarına ek kanıt sağlamak amacıyla, yayın yanlılığının durumu Orwin'in Güvenli N analizi, Duval ve Tweedie'nin Kırpma ve Doldurması ve Egger'in regresyon analizi ile de incelenmiştir (Tablo 1).

Tablo 1

Yayın yanlılığı analiz sonuçları

Değişken	Orwin Güvenli N	Duval ve Tweedie		Egger Testi (p)
	(-/+ .01 S.O.F) Gerekli Çalışma*	Kırılan	Gözlenen/Eklenen	
Cinsiyet	322	11	.028 (-.052)	.219
Sınıf Düzeyi	352	0	-.084 (-.084)	.059
Anne Eğitim Durumu	46	0	-.006 (-.006)	.125
Baba Eğitim Durumu	85	2	-.018 (-.008)	.434

* Cohen'in *d* katsayısının +/-0.01 aralığı dışında bir değere ulaşması için gerekli çalışma sayısı

Tablo 1'e göre, Orwin'in Güvenli N analizi sonuçları, Cohen'in *d* katsayısını "önemsiz" olarak kabul edilen +/-0.01 aralığı dışında bir değere getirmek için meta analize yeni araştırma eklenmesine gereksinim olmadığını göstermektedir. Bu analiz birleştirilen çalışmalarda yayın yanlılığının olasılığının çok düşük olduğuna işaret etmektedir. Duval ve Tweedie testi ise yayın yanlılığını olumsuz etkileyen çalışmaların meta analizden çıkarılması veya simetrik karşılıklarının meta analize eklenmesi sonucunda oluşan etki değerlerinin gözlenen değerlerden önemli düzeyde farklılaşmadığını göstermektedir. Ek olarak, Egger testinin sonucunun anlamlı olmaması ($p > .05$) da meta analizde yayın yanlılığının olmadığını doğrulamaktadır.

Heterojenlik

Meta analiz çalışmasında etki büyüklüklerinin hesaplanmasından önce heterojenlik testleri yapılmıştır. Meta analize dâhil edilen çalışmaların etki büyüklüklerine ilişkin heterojenlik genel olarak *Q* testi ile belirlenmektedir. *Q* testi, birleştirilen etki büyüklüklerindeki heterojenliğin olasılığına ilişkin bilgi sunmasına karşın, heterojenliğin büyüklüğüne ilişkin yeterli kanıt sağlamamaktadır (Card, 2011). Bu nedenle meta analiz çalışmasında heterojenliğin büyüklüğünün belirlenmesinde I^2 değeri kullanılmıştır. I^2 değerinin %25 ve altında olması düşük, %50 olması orta, %75 ve üzerinde olması yüksek düzeyde heterojenlik olarak yorumlanmaktadır (Card, 2011; Pigott, 2012). Meta analize dâhil edilen çalışmaların heterojenliklerine ilişkin bilgi veren *Q* ve I^2 değerleri Tablo 2'de gösterilmektedir.

Tablo 2

Meta analize dâhil edilen çalışmaların heterojenlik durumları

Eleştirel Düşünme Eğitimleri	k	Q	p(Q)	I²
Cinsiyet	53	225.231	.000	76.913
Sınıf Düzeyi	28	199.035	.000	86.435
Anne Eğitim Durumu	13	38.008	.000	68.428
Baba Eğitim Durumu	15	33.480	.000	58.184

Tablo 2'ye göre, heterojenliğin belirlenmesinde kullanılan Q değeri, cinsiyet değişkeni için 225.231 ($sd_{(Q)} = 52$; $p = .000$); sınıf düzeyi değişkeni için 199.035 ($sd_{(Q)} = 27$; $p = .000$), anne eğitim durumu değişkeni için 38.008 ($sd_{(Q)} = 12$; $p = .000$) ve baba eğitim durumu değişkeni için 33.480 ($sd_{(Q)} = 14$; $p = .000$) olarak hesaplanmıştır. Bu değerler meta analize dâhil edilen çalışmaların heterojen yapıda olduğunu göstermektedir. I² değerleri ise cinsiyet değişkeni için 76.913, sınıf düzeyi değişkeni için 86.435 anne eğitim durumu değişkeni için 68.428 ve baba eğitim durumu değişkeni için 58.184 olarak belirlenmiştir. Belirtilen değerler, meta analize dâhil edilen çalışmaların cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenleri açısından yüksek düzeyde, anne ve baba eğitim durumu değişkenlerine göre orta düzeyin üzerinde heterojen yapıda olduğunu doğrulamaktadır.

Model Seçimi

Meta analiz çalışmasında etki değerlerinin hesaplanmasından önce kullanılacak istatistiksel modelin belirlenmesi gerekmektedir. Bu modellerden sabit etkiler modeli, birleştirilen tüm çalışmaların aynı parametreleri paylaştığı, rastgele etkiler modeli ise bu parametrelerin çalışmalar arasında çeşitlilik gösterdiği varsayımına dayanmaktadır (Cumming, 2012). Heterojenlik varsayımına dayanan rastgele etkiler modeline göre, meta analize dâhil edilen çalışmaların gerçek etki büyüklükleri çalışmalar arasında çeşitlilik göstermektedir (Higgins ve Green, 2008). Bu bakımdan meta analize dâhil edilen çalışmaların heterojen yapıda olması rastgele etkiler modelinin kullanımının gerekliliğine işaret etmektedir. Ayrıca meta analize dâhil edilen çalışmaların yayınlanmış alanyazından seçilmesi (Borenstein vd., 2009) ve sosyal bilimler alanında yapılan araştırmalardan oluşması (Schmidt ve Hunter, 2015) durumunda rastgele etkiler modelinin kullanılması gerektiği belirtilmektedir. Ek olarak, model seçimine ilişkin kararın incelenen çalışmaların desen, kapsam, örneklem ve ele alınan değişkenler bakımından özellikleri dikkate alınarak önceden verilmesi ve çeşitlilik gösteren çalışmalarda rastgele etkiler modelinin kullanılması önerilmektedir (Başol, 2016). Bu nedenle meta analiz çalışmasında etki büyüklükleri rastgele etkiler modeline göre hesaplanmış, heterojenlik testleri ise birleştirilen çalışmaların heterojen yapıda olduğunu kanıtlamak için kullanılmıştır.

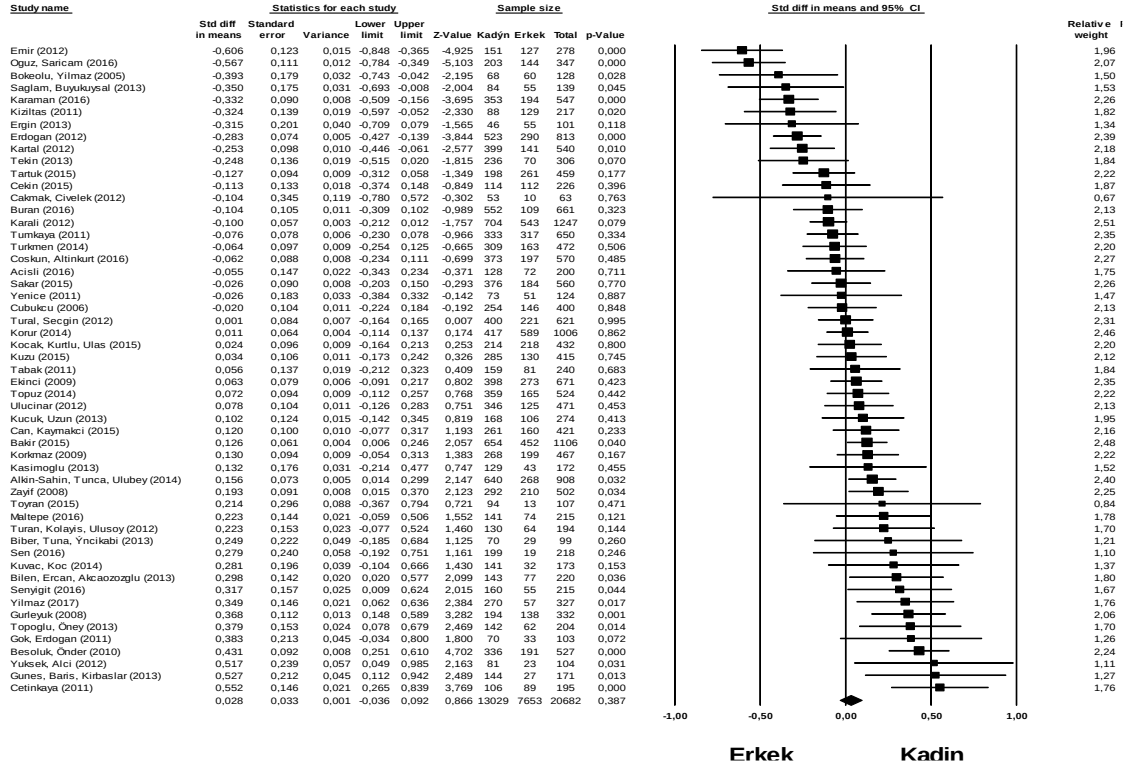
Etki Büyüklüklerinin Hesaplanması

Meta analiz çalışmasında etki değeri hesaplamalarında Cohen'in *d* katsayısı kullanılmıştır. Etki değerine ilişkin tüm hesaplamalarda güven düzeyi %95 olarak kabul edilmiştir. Cohen'in *d* katsayısının $d < .20$ olması düşük düzeyde etki, $.20 \leq d < .50$ olması orta düzeyde etki ve $.50 \leq d < .80$ olması yüksek düzeyde etki olduğunu göstermektedir (Cohen, 1988). Bu sınıflamanın dışında etki büyüklüğü değerinin .10'dan küçük olması çok düşük etki olarak değerlendirilmektedir (Yılmaz, Altinkurt ve Yıldırım, 2015; Yorulmaz ve Altinkurt, 2018; Yorulmaz, Çolak ve Altinkurt, 2017).

Araştırmada cinsiyet, sınıf düzeyi, anne eğitim durumu ve baba eğitim durumu değişkenlerine göre hesaplanan etki değerlerine, araştırma türü (tez veya makale) ve araştırmanın yapıldığı bölge (Akdeniz, Doğu Anadolu, Ege, Güneydoğu Anadolu, İç Anadolu, Marmara, Karadeniz, Birden fazla bölge) değişkenlerinin ara değişken etkisi incelenmiştir. Ara değişken etkisinin belirlenmesinde Q testi ve *p* anlamlılık katsayısı kullanılmıştır.

BULGULAR

Bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerine cinsiyet, sınıf düzeyi, anne eğitim durumu ve baba eğitim durumu değişkenlerinin etkisinin belirlenmesidir. Bu çerçevede, cinsiyet değişkeninin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerine etkisine ilişkin orman grafiği Şekil 2' de, etki değerlerine ilişkin bulgular Tablo 3'te gösterilmektedir.



Şekil 2. Cinsiyetin eleştirel düşünme eğilimlerine etkisine ilişkin orman grafiği

Tablo 3

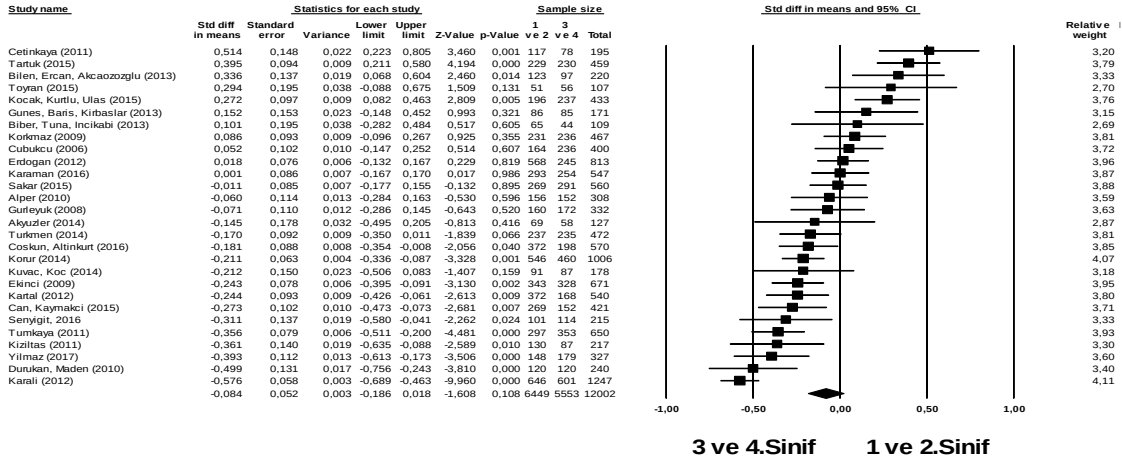
Cinsiyetin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerine etkisi

	k	n	EB _{ort}	p	z	S _{hata}	EB _{alt}	EB _{üst}
Cinsiyet	53	20682	.028	.387	.866	.033	-.036	.092

k: Meta analize dahil edilen çalışma sayısı; EB_{ort}: Ortalama etki büyüklüğü; S_{hata}: Standart hata; EB_{alt} – EB_{üst}: Etki büyüklüğünün alt ve üst sınırları

Tablo 3'e göre, cinsiyet değişkeni açısından 53 çalışma ile yapılan meta analiz sonuçlarına göre cinsiyetin eleştirel düşünme eğilimleri üzerindeki etki değeri .028 ($p > .05$), etki büyüklüğünün standart hatası .033 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan etki değerleri, cinsiyet değişkeni açısından bu etkinin çok düşük düzeyde olduğunu göstermektedir. Etki değerleri ve Şekil 2'de yer alan orman grafiği birlikte değerlendirildiğinde, bu etkinin çok düşük düzeyde olmasına karşın, kadın öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin erkek öğretmen adaylarından daha yüksek olduğunu görülmektedir.

Sınıf düzeyi değişkeninin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerine etkisinin belirlenmesi bu araştırmanın amaçları arasındadır. Bu doğrultuda, sınıf düzeyinin eleştirel düşünme eğilimine etkisine ilişkin orman grafiği Şekil 3'te, etki değerlerine ilişkin bulgular ise Tablo 4'te yer almaktadır.



Şekil 3. Sınıf düzeyinin eleştirel düşünme eğilimlerine etkisine ilişkin orman grafiği

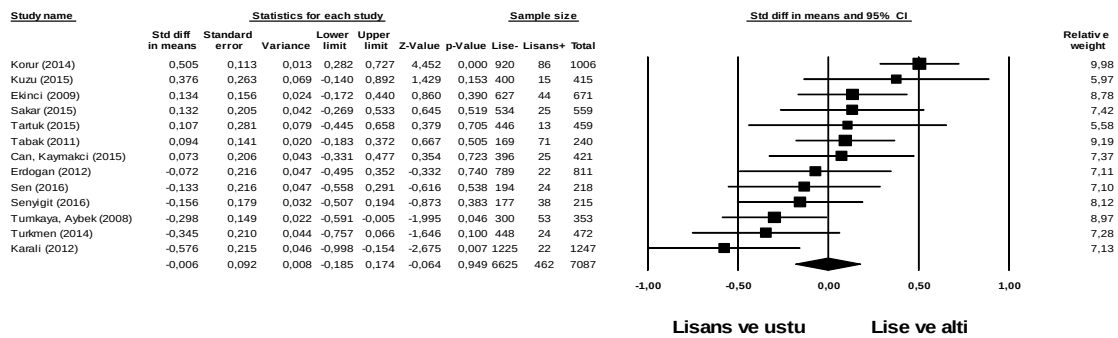
Tablo 4

Sınıf düzeyinin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerine etkisi

	k	n	EB _{ort}	p	z	S _{hata}	EB _{alt}	EB _{üst}
Sınıf Düzeyi	28	12002	-.084	.108	-1.608	.052	-.186	.018

Tablo 4'e göre, sınıf düzeyi değişkeni açısından 28 çalışma ile yapılan meta analiz sonuçlarına göre sınıf düzeyinin eleştirel düşünme eğilimleri üzerindeki etki değeri $-.084$ ($p > .05$), etki büyüklüğünün standart hatası $.052$ olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan etki değerleri, sınıf düzeyi değişkeni açısından bu etkinin çok düşük düzeyde olduğunu göstermektedir. Etki değerleri ve Şekil 3'te yer alan orman grafiği birlikte değerlendirildiğinde, bu etkinin çok düşük düzeyde olmasına karşın, üçüncü ve dördüncü sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin birinci ve ikinci sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu görülmektedir.

Araştırmamızın amaçları arasında, anne eğitim durumu değişkeninin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerine etkisinin belirlenmesi yer almaktadır. Bu doğrultuda, anne eğitim durumunun eleştirel düşünme eğilimine etkisine ilişkin orman grafiği Şekil 4'te, etki değerlerine ilişkin bulgular ise Tablo 5'te yer almaktadır.



Şekil 4. Anne eğitim durumunun eleştirel düşünme eğilimlerine etkisine ilişkin orman grafiği

Tablo 5

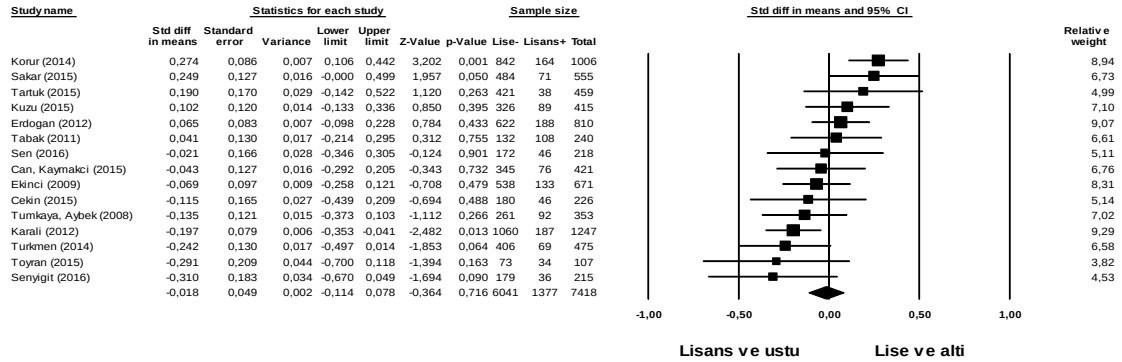
Anne eğitim durumunun öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerine etkisi

	k	n	EB _{ort}	p	z	S _{hata}	EB _{alt}	EB _{üst}
Anne Eğitim Durumu	13	7087	-.006	.949	-.064	.092	-.185	.174

Tablo 5'e göre, anne eğitim durumu değişkeni açısından 13 çalışma ile yapılan meta analiz sonuçlarına göre anne eğitim durumunun eleştirel düşünme eğilimleri üzerindeki etki değeri $-.006$ ($p > .05$), etki büyüklüğünün standart hatası $.092$ olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan etki

değerleri, anne eğitim durumu değişkeni açısından bu etkinin çok düşük düzeyde olduğunu göstermektedir. Etki değerleri ve Şekil 4'te yer alan orman grafiği birlikte değerlendirildiğinde, bu etkinin çok düşük düzeyde olmasına karşın, annesi lisans ve üstü düzeyde öğrenim gören öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin annesi lise ve altı düzeyde öğrenim gören öğretmen adaylarınıninkine göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Araştırmanın amaçları arasında, baba eğitim durumu değişkeninin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerine etkisinin belirlenmesi yer almaktadır. Bu doğrultuda, baba eğitim durumunun eleştirel düşünme eğilimine etkisine ilişkin orman grafiği Şekil 5'te, etki değerlerine ilişkin bulgular ise Tablo 6'te yer almaktadır.



Şekil 5. Baba eğitim durumunun eleştirel düşünme eğilimlerine etkisine ilişkin orman grafiği

Tablo 6

Baba eğitim durumunun öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerine etkisi

	k	n	EB _{ort}	p	z	S _{hata}	EB _{alt}	EB _{üst}
Baba Eğitim Durumu	15	7418	-.018	.716	-.364	.049	-.114	.078

Tablo 6'ya göre, baba eğitim durumu değişkeni açısından 15 çalışma ile yapılan meta analiz sonuçlarına göre baba eğitim durumunun eleştirel düşünme eğilimleri üzerindeki etki değeri -.018 ($p>.05$), etki büyüklüğünün standart hatası .049 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan etki değerleri, baba eğitim durumu değişkeni açısından bu etkinin çok düşük düzeyde olduğunu göstermektedir. Etki değerleri ve Şekil 5'te yer alan orman grafiği birlikte değerlendirildiğinde, bu etkinin çok düşük düzeyde olmasına karşın, babası lisans ve üstü düzeyde öğrenim gören öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin babası lise ve altı düzeyde öğrenim gören öğretmen adaylarınıninkine göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Araştırmanın son amacı ise cinsiyet, sınıf düzeyi, anne eğitim durumu ve baba eğitim durumu değişkenlerine göre hesaplanan etki değerlerinin, araştırma türü ve araştırmanın yapıldığı bölge ara değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğini incelemektir. Ara değişken analizi sonuçlarına göre, yayın türü ara değişkeni (lisansüstü tez ve makale) için çalışmalar arası varyans cinsiyet, sınıf düzeyi, anne eğitim durumu ve baba eğitim durumu değişkenleri açısından anlamlı değildir ($p>.05$). Ancak, araştırmanın yapıldığı bölge ara değişkeni için çalışmalar arası varyans yalnızca cinsiyet değişkeni açısından anlamlıdır ($Q=14.767$; $sd=6$; $p<.05$). Çalışmaların farklı bölgelerde yapılmış olması cinsiyet değişkenine göre hesaplanan etki büyüklüğünü değiştirmektedir. Araştırmanın yapıldığı bölge gruplarına göre hesaplanan etki büyüklükleri Marmara ($k=10$; $d=.217$), Karadeniz ($k=5$; $d=.186$), Akdeniz ($k=4$; $d=.072$), Ege ($k=7$; $d=.035$), Güneydoğu Anadolu ($k=2$; $d=.008$), İç Anadolu ($k=18$; $d=-.063$) ve Doğu Anadolu ($k=3$; $d=-.107$) şeklindedir. Yani Doğu Anadolu ve İç Anadolu bölgesinde öğrenim gören kadın öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri erkeklere göre daha düşük iken, diğer bölgelerde öğrenim gören kadın öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri erkeklere göre daha yüksektir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu araştırmada, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerine cinsiyet, sınıf düzeyi, anne eğitim durumu ve baba eğitim durumu değişkenlerinin etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda Türkiye'deki eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerini inceleyen çalışmaların meta analizi yapılmıştır. Meta analiz çalışmasına, cinsiyet değişkeni açısından 53, sınıf düzeyi değişkeni açısından 28, anne eğitim durumu değişkeni açısından 13 ve baba eğitim durumu değişkeni açısından 15 araştırma dâhil edilmiştir. Meta analize dâhil edilen araştırmaların toplam örneklem büyüklükleri cinsiyet değişkeni için 20682, sınıf düzeyi değişkeni için 12002, anne eğitim durumu değişkeni için 7087 ve baba eğitim durumu değişkeni için 7418 olarak belirlenmiştir. Meta analiz çalışmasına Türkiye'nin yedi coğrafi bölgesinde yürütülmüş araştırmaların dâhil edilmesi ve analize dâhil edilen toplam elli yedi araştırmanın çeşitli yıllarda yapılan çalışmalar olması meta analiz çalışmasının genellenabilirliğine katkı sağlamaktadır.

Araştırma sonuçlarına göre, cinsiyet değişkeninin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerine etkisi çok düşük düzeydedir. Etki büyüklüğü çok düşük düzeyde olmasına karşın, kadın öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri erkeklerden yüksektir. Cinsiyet değişkeni açısından bu bulgu dikkat çekicidir. Öğretmen adayları özelinde olmasa da [Laird \(2005\)](#) Michigan Üniversitesi'nde 289 öğrenci ile yaptığı çalışmada benzer şekilde kadınların eleştirel düşünme eğilimlerinin erkeklerden daha yüksek olduğunu belirlemiş ve bu durumun nedeni olarak kadınların yeni fikirlere ve farklı bakış açılarına erkeklerden daha kolay uyum sağlaması gösterilmiştir. Ancak bu durum ataerkil toplumlardaki cinsiyet rolleri bağlamında kadınların eğitim ve iş örgütlerine görece düşük erişim sorunu ve bu sorunun toplumun bazı kesimleri tarafından normal kabul edilmesinden kaynaklı olabilir. Bu sosyal kabul kadınların eleştirel düşünme eğilimlerinin görece gelişmiş olmasına katkı sağlıyor olabilir.

Cinsiyet değişkeni açısından meta analize dâhil edilen çalışmalar tek tek incelendiğinde, etki büyüklüklerinin az sayıda çalışmada yüksek düzeyde ([Çetinkaya, 2011](#); [Emir, 2012](#); [Oğuz ve Sarıçam, 2016](#); [Özsoy-Güneş, Çingil-Barış ve Kırbaslar, 2013](#); [Yüksel ve Alcı, 2012](#)) olduğu, çalışmaların genelinde de düşük veya çok düşük düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ara değişken analizi sonuçlarına göre, çalışmaların tez ya da makale olması cinsiyet değişkeni açısından çalışmalar arası varyansı farklılaştırmamaktadır. Buna karşın çalışmaların farklı bölgelerde yapılmış olması cinsiyet değişkeni açısından çalışmalar arası varyansın büyüklüğünü etkilemektedir. Marmara, Karadeniz ve Doğu Anadolu bölgelerinde cinsiyet değişkeninin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri üzerindeki etkisi görece yüksektir. Marmara, Karadeniz, Akdeniz, Ege ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinde kadınların eleştirel düşünme eğilimleri daha yüksek iken, İç Anadolu ve Doğu Anadolu bölgelerinde erkek öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri daha yüksektir. Coğrafi bölgelere göre eleştirel düşünme eğilimleri açısından bu farklılık dikkat çekicidir. Türkiye özelinde doğu bölgelerindeki kadınların eğitime erişimi ve okullaşma oranlarının düşüklüğü ve batı bölgelerinde bireyci özelliklerin görece yüksekliği bu bulgunun nedenlerinden biri olabilir. Özellikle Marmara ve Doğu Anadolu bölgelerinde kadın veya erkek olmak eleştirel düşünme eğilimleri açısından görece belirleyici konumdadır. Bu bölgeler arasında kadınların toplumsal yaşama dâhil olma, eğitim ve çalışma olanaklarına erişim arasındaki farkların daha belirgin olduğu düşünüldüğünde, Türkiye'nin doğu bölgelerindeki kadınların eleştirel düşünme eğilimlerinin görece düşüklüğünün nedenleri anlaşılabilir. Ancak bu bulgunun nedenlerini belirlemeye dönük nitel araştırmalara gereksinim vardır.

Meta analiz çalışmasına göre, sınıf düzeyi değişkeninin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerine etkisi çok düşük düzeydedir. Etki büyüklüğü çok düşük düzeyde olmasına karşın, üçüncü ve dördüncü sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri, birinci ve ikinci sınıfta öğrenim görenlere göre daha yüksektir. Bu bulgu, eğitim süresinin

öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerine katkı sağladığını göstermektedir. Ancak sınıf düzeyi değişkeni açısından meta analize dâhil edilen çalışmaların etki büyüklükleri arasında farklılıklar dikkat çekicidir. Meta analize dâhil edilen çalışmalar tek tek incelendiğinde, etki büyüklüklerinin bazı araştırmalarda yüksek düzeyde (Çetinkaya, 2011; Durukan ve Maden, 2010; Karalı, 2012), araştırmaların genelinde orta (Kızıltaş, 2011; Şenyiğit, 2016; Tartuk, 2015; Yılmaz, 2017), düşük ve çok düşük düzeylerde (Erdoğan, 2012; Karaman, 2016; Sakar, 2015) olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ara değişken analizi sonuçlarına göre, meta analize dâhil edilen çalışmaların lisansüstü tez ya da makale olması veya farklı bölgelerde yapılmış araştırmalar olması sınıf düzeyi değişkeni açısından çalışmalar arası varyansı etkilememektedir. Sınıf düzeyi değişkeni açısından çalışmalar arasındaki etki büyüklüğü farklılıklarının nedenlerini belirlemeye yönelik çalışmalara gereksinim olduğu söylenebilir.

Araştırma sonuçlarına göre, anne eğitim durumu ve baba eğitim durumu değişkenlerinin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerine etkisi çok düşük düzeydedir. Meta analize dâhil edilen çalışmalar tek tek incelendiğinde, etki büyüklüklerinin araştırmaların genelinde de çok düşük veya düşük düzeyde (Can ve Kaymakçı, 2015; Erdoğan, 2012; Şen, 2016; Tabak, 2011) olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ara değişken analizi sonuçlarına göre, meta analize dâhil edilen çalışmaların lisansüstü tez ya da makale olması veya farklı bölgelerde yapılmış araştırmalar olması anne ve baba eğitim durumu değişkeni açısından çalışmalar arası varyansı anlamlı biçimde etkilememektedir. Ancak, etki büyüklükleri çok düşük düzeyde olmasına karşın, anne ve babası lisans veya lisansüstü düzeyde öğrenim görmüş öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri, anne ve babası lise ve altı düzeyde öğrenim görmüş öğrencilere göre daha yüksek düzeydedir. Babası lisans ve üstü düzeyde öğrenim görenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin annesi lisans ve üstü düzeyde öğrenim görenlere göre daha yüksek olması ise dikkat çekicidir. Bourdieu ve Passeron'un (2014) Fransız toplumuna ilişkin analizleri, babanın mesleğine ve eğitim düzeyine göre bireyin yükseköğretime erişim olanağının farklılaştığını göstermektedir. Nitekim babası üst düzey yönetici olan bir erkek çocuğunun, babası tarım işçisi olan bir erkek çocuğuna göre seksen, babası sanayi işçisi olan bir erkek çocuğuna göre de kırk kat fazla üniversiteye girme şansı bulunmaktadır. Bu değerler yoksun kesimlerin çocuklarını üniversiteye gönderme şanslarının sembolik olduğuna işaret etmektedir.

Uluslararası alanyazında öğrenci başarısı üzerindeki etkili değişkenlerini belirlemeye yönelik birçok araştırma yapılmıştır. Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) 625.000 öğrenci ve 4000 okul ile yürütülen Coleman (1968) araştırması ABD'de gerçekleştirilen en kapsamlı eğitim araştırmasıdır. Coleman raporunda öğrencinin performansında ailenin özelliklerinin okullar ve öğretmenlerden daha fazla etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Duncan, Featherman ve Duncan (1972) araştırmalarında, yüksek eğitimli ailelerin çocuklarından daha fazla eğitim alma beklentisi içinde olduğu ve onları bu yönde motive ettiği sonucuna ulaşmışlardır. Uluslararası raporlarda da belirtildiği üzere, anne ve baba eğitim düzeyi öğrencilerin bilişsel becerilerin arttırılmasında etkilidir. Bu durumun bireylerin gelecekteki eleştirel düşünme becerileri üzerinde önemli bir rol oynayabileceği söylenebilir. Bu araştırmanın sonuçları da anne ve babası daha yüksek eğitim düzeyine sahip öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Meta analiz çalışmasının sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde, cinsiyet, sınıf düzeyi, anne eğitim durumu ve baba eğitim durumu değişkenlerinin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerini çok düşük düzeyde etkilediği görülmektedir. Araştırmada bu tip demografik değişkenlerin eleştirel düşünme eğilimleri üzerindeki etkisinin sınırlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle ileriki araştırmalarda öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile çeşitli bireysel ve örgütsel değişkenler arasındaki ilişkileri inceleyen çalışmalar ile farklı meta analiz çalışmaları desenlenebilir.

KAYNAKÇA

- Ashton, P. (1988). *Teaching higher-order thinking and content: An essential ingredient in teacher preparation*. Gainesville, FL: University of Florida.
- Başol, G. (2016). Response letter to editor: In response to the letter to editor by Dincer (2016): Concerning "A content analysis and methodological evaluation of meta-analyses on Turkish samples". *International Journal of Human Sciences*, 13(1), 1395-1401.
- Beşoluk, Ş., & Önder, İ. (2010). Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları, öğrenme stilleri ve eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 9(2), 679-693.
- Borenstein, M., Hedges, L. V., Higgins, J. P. T., & Rothstein, H. R. (2009). *Introduction to meta-analysis*. UK: Wiley.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (2014). *Vârisler: Öğrenciler ve kültür* (L. Ünsaldı & A. Sümer, Çev.). Ankara: Heretik.
- Can, Ş., & Kaymakçı, G. (2015). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri. *Education Sciences*, 9(6), 66-83.
- Card, N. A. (2011). *Applied meta-analysis for social science research: Methodology in the social sciences*. New York: Guilford.
- Coleman, J. S. (1968). Equality of educational opportunity. *Equity & Excellence in Education*, 6(5), 19-28.
- Coskun, M. V., & Altinkurt, Y. (2016). The relationship between values and critical thinking dispositions of pre-service teachers. *Educational Process: International Journal*, 5(4), 298-312.
- Cleophas, T. J., & Zwinderman, A. H. (2017). *Modern meta-analysis: Review and update of methodologies*. Switzerland: Springer.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2. ed.). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Earlbaum Associates.
- Cumming, G. (2012). *Understanding new statistics: Effect sizes, confidence intervals, and meta-analysis*. New York, USA: Routledge.
- Çetinkaya, Z. (2011). Türkçe öğretmen adaylarının eleştirel düşünmeye ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 93-108.
- Çubukçu, Z. (2006). Türk öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 5(4), 22-36.
- Duncan, O. D., Featherman, D. L., & Duncan, B. (1972). *Socio-economic background and achievement*. New York: Seminar.
- Durukan, E., & Maden, S. (2010). Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri üzerine bir araştırma. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(28), 25-33.
- Ekinci, Ö., & Aybek, B. (2010). Analysis of the empathy and the critical thinking disposition of the teacher candidates. *Elementary Education Online*, 9(2), 816-827.
- Emir, S. (2012). Eğitim fakültesi öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 34-57.
- Ennis, R. H. (1987). A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities. In J. B. Baron & R. J. Sternberg (Eds.), *Teaching Thinking Skills: Theory and Practice*. New York: Freeman, pp. 9-26.
- Erdoğan, İ. (2012). *Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilim düzeyleri üzerine bir inceleme* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Fong, C. J., Kim, Y., Davis, C. W., Hoang, T., & Won-Kim, Y. (2017). A meta-analysis on critical thinking and community college student achievement. *Thinking Skills and Creativity*, 26, 71-83.
- Halpern, D. (1988). Teaching critical thinking for transfer across domains: Dispositions, skills, structure training and metacognitive monitoring. *American Psychologist*, 53(4), 449-455.
- Harvey, F. (2018). Critical GIS: Distinguishing critical theory from critical thinking. *The Canadian Geographer*, 62(1), 35-39.
- Higgins, J. P., & Green, S. (Eds.). (2008). *Cochrane handbook for systematic reviews of interventions* (Vol. 5). UK: John Wiley & Sons.
- Huber, C. R., & Kuncel, N. R. (2016). Does college teach critical thinking? A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 86(2), 431-468.
- Karalı, Y. (2012). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri (İnönü Üniversitesi örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Karaman, M. K. (2016). Öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri ve eleştirel düşünme eğilimleri üzerine bir araştırma. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*, 4(1), 326-350.

- Kızıldaş, Y. (2011). *Sınıf öğretmeni adaylarının ve sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Van ili örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.
- Korkmaz, Ö. (2009). Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilim ve düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 1-13.
- Kürüm, D. (2002). *Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme gücü* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Laird, T. F. N. (2005). College students' experiences with diversity and their effects on academic self-confidence, social agency, and disposition toward critical thinking. *Research in Higher Education*, 46(4), 365-387.
- Lee, J., Lee, Y., Gong, S., Bae, J., & Choi, M. (2016). A meta-analysis of the effects of nontraditional teaching methods on the critical thinking abilities of nursing students. *BMC Medical Education*, 16(240), 1-9.
- Lipman, M. (1995). Caring as thinking. *Inquiry: Critical thinking across the disciplines*, 15(1), 1-13.
- Maltepe, S. (2016). Critical thinking dispositions of pre-service Turkish language teachers and primary teachers. *Journal of Education and Training Studies*, 4(6), 44-50.
- OECD. (2012). *Education at a glance 2012: Highlights*. OECD Publishing. Retrieved from http://dx.doi.org/10.1787/eag_highlights-2012-en
- Oğuz, A., & Sarıçam, H. (2016). The relationship between critical thinking disposition and locus of control in pre-service teachers. *Journal of Education and Training Studies*, 4(2), 183-192.
- Özsoy-Güneş, Z., Çingil-Bariş, Ç., & Kırbaşlar, F. G. (2013). Fen bilgisi öğretmen adaylarının matematik okuryazarlığı öz-yeterlik düzeyleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 47-64.
- Paul, R. W., & Elder, L. B. (2002). *Critical thinking: Tools for taking charge of your professional and personal life*. Upper Saddle River, NJ: Financial Times/Prentice Hall.
- Paul, R. W., Elder, L., & Bartell, T. (1997). *California teacher preparation for instruction in critical thinking: Research findings and policy recommendations*. Sacramento, CA: California Commission on Teacher Credentialing.
- Pigott, T. (2012). *Advances in meta-analysis*. Chicago: Springer.
- Sakar, N. (2015). *Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme tutumları ile algıladıkları mesleki etik ilkelerin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Sang, G., Liang, J. C., Chai, C. S., Dong, Y., & Tsai, C. C. (2018). Teachers' actual and preferred perceptions of twenty-first century learning competencies: A Chinese perspective. *Asia Pacific Education Review*, 19(3), 307-317.
- Schmidt, F. L., & Hunter, J. E. (2015). *Methods of meta-analysis: Correcting error and bias in research findings*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Scriven, M., & Paul, R. (1987). *Defining critical thinking*. The 8th Annual International Conference on Critical Thinking and Education Reform, Summer. Retrieved from www.criticalthinking.org/pages/defining-critical-thinking/766
- Şen, S. N. (2016). *Okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri, empati kurma becerileri ve mesleki kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Şen, Ü. (2009). Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme tutumlarının çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Journal of World of Turks*, 1(2), 69-89.
- Şenyiğit, Ç. (2016). *Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin ve kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Tabak, C. (2011). *Müzik eğitimi öğretmenliği anabilim dalı 4. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Burdur.
- Tartuk, M. (2015). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eleştirel düşünme ve empati kurma eğilimlerinin araştırılması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Türnüklü, E. B., & Yesildere, S. (2005). Problem, problem çözme ve eleştirel düşünme. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3), 107-123.
- Wagner, T. (2008). *The global achievement gap: Why even our best schools don't teach the new survival skills our children need and what we can do about it*. New York: Basic.
- Watson, G., & Glaser, M. E. (1964). *Watson-Glaser critical thinking appraisal manual for forms YM and ZM*. New York, USA: Harcourt, Brace & World Inc.

- Yılmaz, K., Altinkurt, Y., & Yıldırım, H. (2015). The effects of gender, seniority and subject matter variables on teachers' organizational citizenship behaviors in Turkey: A meta-Analysis. *Education and Science*, 40(178), 285-304.
- Yılmaz, B. (2017). *Sınıf öğretmen adaylarının eleştirel düşünme ve yanal düşünme eğilimleri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Yorulmaz, Y. İ., Çolak, İ., & Altinkurt, Y. (2017). A meta-analysis of the relationship between teachers' job satisfaction and burnout. *Eurasian Journal of Educational Research*, (71), 175-192.
- Yorulmaz, Y. İ., & Altinkurt, Y. (2018). The examination of teacher burnout in Turkey: A meta-analysis. *Turkish Journal of Education*, 7(1), 34-54.
- Yue, M., Zhang, M., Zhang, C., & Jin, C. (2017). The effectiveness of concept mapping on development of critical thinking in nursing education: A systematic review and meta-analysis. *Nurse Education Today*, 52, 87-94.
- Yüksel, G., & Alcı, B. (2012). Self-efficacy and critical thinking dispositions as predictors of success in school practicum. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(1), 81-90.

Ek- Meta Analize Dâhil Edilen Çalışmalar

- Açıslı, S. (2016). Investigation of class teacher candidates' learning styles and critical thinking dispositions. *Elementary Education Online*, 15(1), 273-285.
- Akyüzlüer, F. (2014). Müzik öğretmeni eğitim programının müzik öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerileri üzerindeki etkileri. *Fine Arts*, 9(3), 111-119.
- Alkin-Sahin, S., Tunca, N., & Ulubey, O. (2014). The relationship between pre-service teachers' educational beliefs and their critical thinking tendencies. *Elementary Education Online*, 13(4), 1473-1492.
- Alper, A. (2010). Critical thinking disposition of pre-service teachers. *Education and Science*, 35(158), 14-27.
- Bakır, S. (2015). Critical thinking dispositions of pre-service teachers. *Educational Research and Reviews*, 10(2), 225-233.
- Beşoluk, S., & Önder, İ. (2010). Investigation of teacher candidates' learning approaches, learning styles and critical thinking dispositions. *Elementary Education Online*, 9(2), 679-693.
- Biber, A. C., Tuna, A., & Incikabi, L. (2013). An investigation of critical thinking dispositions of mathematics teacher candidates. *Educational Research*, 4(2), 109-117.
- Bilen, K., Ercan, O., & Akcaozoglu, E. (2013). Identification of critical thinking dispositions of teacher candidates. *The Anthropologist*, 16(3), 435-448.
- Buran, A. A. (2016). *An analysis of the critical thinking of university students enrolled in a faculty of education* (Unpublished Doctoral Dissertation). Institute for Graduate Studies in Social Sciences, Boğaziçi University, Turkey.
- Can, Ş., & Kaymakçı, G. (2015). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri. *Education Sciences*, 9(6), 66-83.
- Coskun, M. V., & Altinkurt, Y. (2016). The relationship between values and critical thinking dispositions of pre-service teachers. *Educational Process: International Journal*, 5(4), 298-312.
- Çakmak, E., & Civelek, F. (2013). Tartışmacı yazma eğitiminin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ve yazma kaygılarına etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 355-371.
- Çekin, A. (2015). The investigation of critical thinking dispositions of religious culture and ethics teacher candidates (The case of Ankara University and Kastamonu University in Turkey). *Journal of Education and Learning*, 9(2), 158-164.
- Çetinkaya, Z. (2011). Türkçe öğretmen adaylarının eleştirel düşünmeye ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (3), 93-108.
- Çiçek Sağlam, A., & Büyükuysal, E. (2013). Eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyleri ve buna yönelik engellere ilişkin görüşleri. *International Journal of Human Sciences*, 10(1), 258-278.
- Çokluk-Bökeoğlu, O., & Yılmaz, K. (2005). Üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünmeye yönelik tutumları ile araştırma kaygıları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 11(1), 47-67.
- Çubukçu, Z. (2006). Critical thinking dispositions of the Turkish teacher candidates. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 5(4), 22-36.
- Durukan, E., & Maden, S. (2010). Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri üzerine bir araştırma. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(28), 25-33.
- Ekinci, Ö. (2009). *Öğretmen adaylarının empatik ve eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Emir, S. (2012). Eğitim fakültesi öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 34-57.

- Erdoğan, İ. (2012). *Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilim düzeyleri üzerine bir inceleme* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Ergin, B. (2013). *Tartışma yöntemine dayalı etkinliklerin sınıf öğretmen adaylarının genetiği değiştirilmiş (GD) besinlere ilişkin risk algılarına ve eleştirel düşünme eğilimlerine etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Adıyaman Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Adıyaman.
- Gök, B. & Erdoğan, T. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının yaratıcı düşünme düzeyleri ve eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 44(2), 29-51.
- Gürleyük, G. C. (2008). *Sınıf öğretmeni adaylarının çeşitli değişkenler açısından eleştirel düşünme eğilimleri, problem çözme becerileri ve akademik başarı düzeylerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Karalı, Y. (2012). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri (İnönü Üniversitesi örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Kartal, T. (2012). İlköğretim fen bilgisi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 279-297.
- Karaman, M. K. (2016). Öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri ve eleştirel düşünme eğilimleri üzerine bir araştırma. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*, 4(1), 326-350.
- Kasımoğlu, T. (2013). *Öğretmen adaylarında eleştirel düşünme, mantıksal düşünme ve problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kızıldaş, Y. (2011). *Sınıf öğretmeni adaylarının ve sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Van ili örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.
- Koçak, B., Kurtlu, Y., Ulaş, H., & Epçaçan, C. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme düzeyleri ve okumaya yönelik tutumları arasındaki ilişki. *EKEV Akademi Dergisi*, 19(61), 211-228.
- Korkmaz, Ö. (2009). Eğitim fakültelerinin öğrencilerin eleştirel düşünme eğilim ve düzeylerine etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(4), 879-902.
- Korur, E. N. (2014). *Beden eğitimi öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme ve empatik eğilimleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Kuvaç, M. & Koç, I. (2014). Fen bilgisi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri: İstanbul üniversitesi örneği. *Turkish Journal of Education*, 3(2), 46-59.
- Kuzu, Y. (2015). *Öğretmen adaylarının problem çözme becerileri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Ahi Evran Üniversitesi örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Maltepe, S. (2016). Critical thinking dispositions of pre-service Turkish language teachers and primary teachers. *Journal of Education and Training Studies*, 4(6), 44-50.
- Oğuz, A. & Sarıçam, H. (2016). The relationship between critical thinking disposition and locus of control in pre-service teachers. *Journal of Education and Training Studies*, 4(2), 183-192.
- Özsoy-Güneş, Z., Çingil-Barış, Ç., & Kırbaslar, F. G. (2013). Fen bilgisi öğretmen adaylarının matematik okuryazarlığı öz-yeterlik düzeyleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 47-64.
- Piji-Küçük, D., & Uzun, Y. B. (2013). Müzik öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 327-345.
- Sakar, N. (2015). *Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme tutumları ile algıladıkları mesleki etik ilkelerin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Şen, S. N. (2016). *Okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri, empati kurma becerileri ve mesleki kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Şenyiğit, Ç. (2016). *Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin ve kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Tabak, C. (2011). *Müzik eğitimi öğretmenliği anabilim dalı 4. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Burdur.
- Tartuk, M. (2015). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eleştirel düşünme ve empati kurma eğilimlerinin araştırılması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Tekin, N. (2013). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının bilimsel okuryazarlıkları ve eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Topoğlu, O., & Ünal-Öney, E. (2013). Eğitim fakültesi güzel sanatlar eğitimi bölümü öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin çeşitli değişkenlerle ilişkisinin incelenmesi. *Turkish Studies*, 8(8), 1301-1312.
- Topuz, F. (2014). *Öğrenme stillerinin ve eleştirel düşünme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi: Fen bilgisi öğretmen adayları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Amasya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Amasya.
- Toyran, G. (2015). *Okul öncesi öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme düzeylerinin ve eleştirel düşünme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Tümkiye, S. (2011). Fen bilimleri öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ve öğrenme stillerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 215-234.
- Tümkiye, S., & Aybek, B. (2008). Üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin sosyo-demografik özellikler açısından incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(2), 387-402.
- Tural, A., & Seçgin, F. (2012). Sosyal bilgiler ile fen ve teknoloji öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri üzerine bir araştırma. *E-uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 63-77.
- Turan, H., Kolayis, H., & Oztan-Ulusoy, Y. (2012). Comparison of the faculty of education students' critical thinking disposition. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 2020-2024.
- Türkmen, N. (2014). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ve yaratıcılık düzeylerinin karşılaştırılması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Uluçınar, U. (2012). *Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin demokratik değerlerini yordama düzeyi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Yenice, N. (2011). Investigating pre-service science teachers' critical thinking dispositions and problem solving skills in terms of different variables. *Educational Research and Reviews*, 6(6), 497-508.
- Yılmaz, B. (2017). *Sınıf öğretmen adaylarının eleştirel düşünme ve yanal düşünme eğilimleri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Yüksel, G. & Alcı, B. (2012). Self-efficacy and critical thinking dispositions as predictors of success in school practicum. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(1), 81-90.
- Zayıf, K. (2008). *Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

The Role of Gender, Grade Level, and Parents' Educational Attainment Variables on Teacher Candidates' Critical Thinking Dispositions: A Meta-Analysis

İbrahim Çolak

Ministry of National Education-Turkey
ibrhmcolak@gmail.com

Res. Asst. Burcu Türkkaş Anasız

Muğla Sıtkı Koçman University-Turkey
burcuturkkas@gmail.com

Yılmaz İlker Yorulmaz

Muğla Sıtkı Koçman University-Turkey
yilkeryorulmaz@gmail.com

Prof. Dr. Ahmet Duman

Muğla Sıtkı Koçman University-Turkey
aduman@mu.edu.tr

Abstract

The purpose of this study was to determine the effect of gender, grade level, and parents' educational attainment variables on teacher candidates' critical thinking dispositions. Within this purpose, a meta-analysis was conducted for the studies conducted in Turkey on teacher candidates' critical thinking. A total of 53 studies for gender, 28 for grade level, 13 for mothers' educational attainment, and 15 for fathers' educational attainment were included in the meta-analysis. Total sample size of the included studies was 20.682 for gender, 12.002 for grade-level, 7.087 for mothers' and 7.148 for fathers' educational attainment variables. The studies included in the meta-analysis were heterogeneous. Funnel plots, Orwin's Fail-N Safe test, Duval and Tweedie's Trim and Fill, and Egger's regression coefficients indicated to an absence of a possible publication bias. Effect sizes were computed by the assumptions of random effects model. Cohen's *d* coefficient was used in computing the effect sizes. According to the results of the study, gender, grade level, and parents' educational attainment variables had a very low effect on teacher candidates' critical thinking dispositions. As for the moderator analysis results, the variance among studies for study-type moderator was not significant in terms of gender, grade, and parents' educational attainment variables. However, the variance among studies for region moderator was significant only in terms of gender variable.

Keywords: Critical thinking, teacher candidate, effect size, meta-analysis



**E-International Journal
of Educational Research,
Vol: 10, No: 1, 2019, pp. 67-86**

DOI: 10.19160/ijer.541861

Received: 19.01.2019

Accepted: 26.03.2019

Suggested Citation:

Çolak, İ., Türkkaş-Anasız, B., Yorulmaz, Y. İ., & Duman, A. (2019). The Role of Gender, Grade Level, and Parents' Educational Attainment Variables on Teacher Candidates' Critical Thinking Dispositions: A Meta-Analysis. *E-International Journal of Educational Research*, Vol: 10, No: 1, 2019, pp. 67-86, DOI: 10.19160/ijer.541861

EXTENDED ABSTRACT

Problem: Critical thinking is defined as reflective and logical thinking which enables people to decide how to behave in various conditions (Ennis, 1987) by bringing intellectual standards for the structures existing in the nature of thought (Scriven and Paul, 1987). In order for critical thinking of people to improve, learning environments should be organised in a way that expands students' critical thinking. This organisation seems possible with the help of teachers (Halpern, 1988). Because the teachers, who have a crucial role in making innovations and reforms in education, are an effective factor for providing students a critical way of thinking. Also, for a fact or concept to be learned permanently, the students have to analyse information actively rather than memorising it (Paul and Elder, 2002). In this respect, the teachers should form the content, techniques and evaluation process of teaching in a way that it provides critical thinking and problem solving approaches. This situation also contributes to permanent learning (Emir, 2012). From this point of view, the teachers, who are the pioneer of providing the students critical way of thinking, are expected to be aware of their critical thinking dispositions at first. In fact, according to Ashton (1988), the biggest obstacle of an education system to raise people thinking critically stems from teachers' lack of critical thinking dispositions. Thus, it is important for teacher candidates that they become aware of to what extent they can think critically. Additionally, it is important to assess which variables affect critical thinking dispositions of teacher candidates. In this study, a meta-analysis is conducted regarding the studies on the critical thinking dispositions of teacher candidates in Turkey. The study aimed to investigate the effects of gender, grade level, mothers' and fathers' educational attainment on teacher candidates' critical thinking dispositions. The study also aimed to find out whether or not determined effect sizes differed significantly according to study-type and region moderators.

Method: The effect of gender, grade level and parents' educational attainment on teacher candidates' critical thinking dispositions was identified with a meta-analysis design. The data of the study was collected with a literature review by searching Google Scholar, Web of Science, ERIC, ULAKBİM, EBSCOhost databases and Higher Education Council's Thesis Center of Turkey. Upon this review, 68 articles and 65 theses, which is a total of 133 studies, were obtained. Some specific criteria were determined for inclusion of these studies in the meta-analysis. These criteria were as follows: 1) Articles and theses should be completed or published between the years 2005 and 2017. 2) The studies should aim at determining the critical thinking dispositions of teacher candidates in Turkey. 3) The studies should provide sample sizes, arithmetic means and standard deviations, or t or p values. 4) The data collection tool employed in studies should be developed for determining the critical thinking dispositions.

Meeting the inclusion criteria, 53 studies for gender, 28 for grade level, 13 for mother's and 15 for father's educational attainment variables were included in the meta-analysis. The total sample size of this meta-analysis was 20682 for gender, 12002 for grade level, 7087 for mother's and 7418 for father's educational attainment variables. The included studies were heterogeneous. The possibility of a publication bias was analysed with funnel plots, Orwin's fail-safe N analysis, Duval and Tweedie's trim and fill, and Egger's regression test, which revealed an absence of a possible bias. Effect sizes were computed by the assumptions of random effects model. Cohen's d coefficient was used in computing the effect sizes. A 95% confidence level was assumed in all computations regarding the effect sizes.

Findings: According to the results of the study, gender, grade level, and parents' educational attainment variables had a very low effect on teacher candidates' critical thinking dispositions. However, the effect sizes indicated that female teacher candidates had higher critical thinking dispositions than males. The effect sizes also pointed out that teacher candidates in higher grades had higher critical thinking dispositions than those in lower grades. Besides, it is emerged that teacher candidates whose parents' had undergraduate or graduate degree had higher critical thinking dispositions than those whose parents had upper secondary school degree at most.

Moderator analysis results revealed that the variance among studies for study-type moderator was not significant in terms of gender, grade level, and parents' educational attainment variables. However, the variance among studies for region moderator was significant only in terms of gender variable. That the included studies were conducted in different regions did change the effect size computed for gender variable.

Results and Discussion: *Research results reveal that gender, grade level and parents' educational attainment variables have a very low level effect on teacher candidates' critical thinking dispositions. However, their critical thinking dispositions differ in terms of these variables. It is striking that effect size computed for gender variable do differ according to region moderator. The fact that females in eastern regions in Turkey have relatively lower access to education and the lower schooling rates in these regions might be the reason of this finding. However, further qualitative research is required to be conducted to understand the reason of this finding.*

The research points out that an increase in the duration of education contributes teacher candidates' critical thinking dispositions. Similarly, mothers' and father's higher level of education do contribute teacher candidates' critical thinking dispositions. As stated in the international reports, parents' educational attainment has an important role in increasing cognitive skills of students. It could be asserted that this situation might have a critical role for the critical thinking dispositions of teacher candidates.

It is also emerged throughout the study that demographic variables have a limited role on critical thinking dispositions of teacher candidates. For this reason, further meta-analysis studies examining the relationships between different personal or organizational variables and critical thinking dispositions of teacher candidates are needed. Designing similar meta-analysis studies with different samples might contribute to the generalizability of the research results.

Eğitsel Oyun Uygulamasının 5. Sınıf Öğrencilerinin Fen Öğrenmeye Yönelik Motivasyonları Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi ¹

Prof. Dr. Nilgün Yenice

Aydın Adnan Menderes Üniversitesi-Türkiye
nyenice@gmail.com

Gizem Alpak Tunç

Aydın Adnan Menderes Üniversitesi-Türkiye
gizemalpak@windowslive.com

Neslihan Yavaşoğlu

Gönül Özgün Kişisel Gelişim Kursu-Türkiye
neslihanyvsgl@gmail.com

Özet:

Bu çalışmada, eğitsel oyun uygulamasının 5. sınıf öğrencilerinin fen öğrenmeye yönelik motivasyonları üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2016-2017 eğitim öğretim yılında Türkiye'nin batı bölgesindeki bir ortaokulun beşinci sınıflarında öğrenim görmekte olan 43 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmada ön-test ve son-teste dayalı yarı deneysel desen kullanılmıştır. Kontrol grubunda mevcut fen öğretim programına dayalı öğretim uygulanırken, deney grubuna eğitsel oyunlarla desteklenmiş fen öğretimi uygulanmıştır. Öğrencilerin fen öğrenmeye yönelik motivasyonlarını belirlemek amacıyla Dede ve Yaman (2008) tarafından geliştirilmiş olan "Fen Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeği" kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde ilişkili ve ilişkisiz örneklemelerde t-testinden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda, fen eğitiminde eğitsel oyun uygulamasının fen öğrenmeye yönelik motivasyonu olumlu etkilediği belirlenmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda bazı önerilere yer verilmiştir.

Keywords: Eğitsel oyun, Fen Öğretimi, Motivasyon, 5. sınıf öğrencileri



**E-Uluslararası Eğitim
Araştırmaları Dergisi,
Cilt: 10, Sayı: 1, 2019, ss.87-100**

DOI: 10.19160/ijer.369935

Gönderim : 20.01.2018
Kabul : 20.03.2019

Önerilen Atıf

Yenice, N. Alpak Tunç, G. & Yavaşoğlu, N. (2019). Eğitsel Oyun Uygulamasının 5. Sınıf Öğrencilerinin Fen Öğrenmeye Yönelik Motivasyonları Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, Cilt: 10, Sayı: 1, 2019, ss. 87-100, DOI: 10.19160/ijer.369935

¹ Bu çalışma 26-28 Ekim 2017 tarihleri arasında düzenlenen 5. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresinde sunulan sözlü bildirinin geliştirilmiş şeklidir.

GİRİŞ

Günümüzün sosyal ve ekonomik koşullarında etkin rol oynayabilecek bireyler yetiştirebilmek, ülkelerin uluslararası alanda rekabet edebilirliği ile doğrudan ilişkilendirilmektedir. Bu durum; ülkeleri sorumluluk sahibi, problem çözebilen, karar alma becerileri gelişmiş, eleştirel ve inovatif düşünebilen bireyler yetiştirmeye imkân sağlayacak bir eğitim modeli arayışına yönlendirmektedir (MEB, 2017). Bu özelliklere sahip bireylerin yetişmesi ancak öğrenme sorumluluğunun bireye ait olduğu öğrenme ortamlarında mümkün olacaktır (Yıldız, Şimşek ve Araz, 2016). Bu amaçla öğretmenler, ezbere neden olan uygulamalara değil, öğrencilerin yaparak yaşayarak aktif bir biçimde öğrenmesini sağlayacak etkinliklere yönelmelidirler (Saraçoğlu ve Aldan Karademir, 2009).

Aktif öğrenme stratejisinde, öğrencilerin bilgiye kendilerinin ulaşması, ilk kez karşılaştıkları durumlara kendi deneyimlerini kullanarak uyum sağlamaları ve öğrenme ortamına etkin bir şekilde katılmaları beklenmektedir (Akar, 2012; Çalışkan, 2005; Koç, Şimşek ve Fırat, 2013). Böylece bilgiyi alan olmanın ötesinde ezber yapmadan yaparak yaşayarak anlamlı öğrenmeler gerçekleştiren, karşılaştıkları problemlere çözüm üretebilen ve üst düzey zihinsel becerileri aktif olarak kullanabilen bireyler yetişmektedir (Turgut ve Gürbüz, 2012; Yiğit ve Akdeniz, 2003). Aktif öğrenme stratejisi, öğrenmeyi kolaylaştırmakta, öğrencilerin derse yönelik ilgisini artırmakta, bireysel gelişimlerini sürekli olarak sağlamakta, derslerin eğlenceli ve zevkli bir hal almasına yardımcı olmaktadır (Saracaloğlu ve Aldan Karademir, 2009; Sökmen vd., 1997; Uzuntiryaki, Çakır ve Geban, 2001).

Öğrencilerin aktif katılımına fırsat veren öğretim yöntemlerinden biri eğitsel oyunlardır. Eğitsel oyun, öğrencilerin ilgisini çeken, kalıcı öğrenmeler gerçekleştirmelerini sağlayan, yaratıcılık, hayal gücü ve üst düzey zihinsel becerilerini gelişmesine yardımcı olan bir yöntemdir (Kaya ve Elgün, 2015). Oyun, bireyin kendini ifade etmesini, yeteneklerini geliştirebilmesini sağlayan doğal bir öğrenme ortamıdır (Öztürk, 2007). Birey oyun ortamında kendini tanır ve davranışlarını kontrol eder. Yetişkinler oyunu boşa geçen vakit olarak görse de oyun, çocuk için en doğal öğrenme ortamıdır (Mangır, 1993). Eğitsel oyun, çocukların duygu istek ve ihtiyaçlarını gösterebilmelerine elverişli bir ortam oluşturmaktadır. Ayrıca oyun, çocuğun duygularını ifade ettiği, ilişkilerini keşfettiği, deneyimlerini tanımladığı, kendini ifade ettiği sosyal bir ortam oluşturmaktadır. Bir diğer ifadeye göre oyun, çocukların kendilerini yetişkinlere ifade etme şeklidir (Schumann, 2004).

Eğitsel oyunlar sırasında kendiliğinden oluşan sosyal ortam; öğrencilerin işbirliği içinde çalışma, paylaşma, yardımlaşma, başkalarının fikir ve düşüncelerine saygı duyma, hak ve özgürlükleri koruma, arkadaşlık ilişkileri kurma gibi sosyal becerilerinin gelişimine katkı sağlamaktadır (Coşkun, Akarsu ve Karaiper, 2012; Karamustafaoğlu ve Kaya, 2013). Bununla birlikte eğitsel oyun yöntemi, dersi ilgi çekici ve zevkli hale getirerek öğrencilerin öğrenme güdülerinin, derse ve okula yönelik tutumlarının gelişimine etki etmektedir (Bayırtepe ve Tüzün, 2007; Önen, Demir ve Şahin, 2012). Bu nedenle eğitsel oyun yönteminin; soyut kavramların fazlaca yer aldığı, grup çalışmasına yönelik etkinlik ve deneylerin uygulandığı fen bilimleri dersine yönelik motivasyonu arttırabileceği düşünülmektedir.

Fen öğretiminde önemli ve etkili bir duyuşsal faktör olan motivasyon öğrencilerin başarıya ulaşmaları, okulda verimli çalışmaları ve öğrenmeleri için destekleyici ve teşvik edici bir güçtür (Martin, 2001). Motivasyon, bir hedefe yönelik davranışı harekete geçiren, devam ettiren ve yönlendiren bir güç olarak ifade edilmektedir. Bireylerin davranışlarının önemine ve kontrolüne bağlı olarak, amaçlarına ulaşmak veya bazı durumlardan sakınmak için yaptıkları çaba veya çalışmaların derecesi olarak da tanımlanmaktadır (Akt: Warren, 2000). Ertem (2006) tarafından yapılan çalışmada; öğrencilerin başarılı olmalarının önemli bir ögesi olarak kabul edilen motivasyon, genel anlamda "insan davranışlarının ortaya çıkmasına sebep olan ve davranışlara yön veren içsel durum" olarak ifade edilmiştir.

Motivasyon, öğrencilerin yaratıcılıkları, öğrenme stilleri ve akademik başarıları gibi birçok alan üzerinde önemli ve etkili bir faktör olarak kabul edilmektedir (Kuyper, Van der Werf ve Lubbers, 2000; Wolters, 1999). Motivasyonu etkileyen unsurlar ise algılama yeteneği, çaba gösterme, gerçek hedeflere yönelme, göreve odaklanma, öz-yeterlik gibi faktörlerin üzerinde durulmuştur (Garcia, 1995). Motivasyon, öğrenmenin anahtar kavramlarından biridir ve bu durum motivasyonun öğrenme üzerinde oldukça etkili bir faktör olduğunu göstermektedir (Adelman ve Taylor, 1986; Glynn, Aultman ve Owens 2005; Lumsden, 1994; Martin, 2001). Araştırmacılar, motivasyonun fen öğrenimi ve öğrencilerin fen başarılarında; kavramsal değişim, eleştirel düşünme ve bilimsel süreç becerilerinin gelişiminde önemli rol oynadığını belirtmişlerdir (Garcia ve Pintrich 1992; Lee ve Brophy 1998; Pintrich ve ark. 1993; Tuan, Chin ve Shieh 2005; Yılmaz ve Çavaş 2007). Öğrencilerin fen eğitimine yönelik motivasyonları, öğretim yöntem ve tekniklerinden, öğrenme ve öğretme ortamından, öğretim programından, öğretmen-öğrencilerin bireysel özelliklerinden, içsel amaç yöneliminden, test kaygısı ve bireysel öğrenme amaçları gibi pek çok faktörden etkilenen çok boyutlu bir yapıdır (Brophy 1998; Çeliköz 2009; Engin ve Demir 2009; Meeeee, Glienke ve Burg 2006; Pintrich ve Schunk 1996; Yılmaz ve Çavaş 2007). Öğrenme için son derece önemli olan motivasyon için çeşitli araştırmacılar motivasyonu arttırmanın yöntemlerini tespit etmeye çalışmışlardır.

İlgili alan yazın incelendiğinde; eğitsel oyunların etkisine yönelik birçok çalışmaya ulaşılmıştır (Altunay, 2004; Gökçe, 2002; Karamustafaoğlu ve Kaya, 2013; Saracaloğlu ve Aldan Karademir, 2009; Yıldız, 2001; Zengin, 2002). Bununla birlikte öğrencilerin fen öğrenmeye yönelik motivasyonlarının da incelendiği pek çok çalışma bulunmaktadır (Altun, 2009; Altun ve Erden 2006; Chen 2001; Dede ve Yaman 2003; Engin ve Demir 2009; Öncü 2000; Stipek 1988; Telli, Brok ve Çakıroğlu, 2010; Wolters ve Rosenthal 2000). Buna karşın; fen eğitiminde eğitsel oyun uygulamasının fene yönelik motivasyon üzerindeki etkisini inceleyen sınırlı sayıda çalışmaya rastlanılmıştır (Yıldız, Şimşek ve Aras, 2016). Yıldız vd. yaptıkları çalışmada 6. sınıf Fen Bilimleri dersi "Dolaşım Sistemi" konusunun eğitsel oyun yöntemi ile öğretilmesinin öğrencilerin sosyal becerileri, okula ilişkin tutumları ve fen kaygı düzeyleri üzerine etkisini incelemişlerdir. Ancak ortaokul fen bilimleri dersi "Yer Kabuğunun Gizemi" ünitesinde eğitsel oyun yönteminin fen öğrenme motivasyonu üzerindeki etkisinin incelendiği bir çalışmaya rastlanılamamıştır. Dolayısıyla eğitsel oyun uygulamasının fen öğrenme motivasyonu üzerindeki etkisini incelemek amacıyla bu çalışma yapılmıştır.

Bu araştırmanın amacı; eğitsel oyun uygulamasının 5. Sınıf öğrencilerinin fen öğrenmeye yönelik motivasyonları üzerindeki etkisinin incelenmesi olarak belirlenmiştir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır.

- 1) DeneySEL işlem öncesinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin fen öğrenmeye yönelik motivasyon düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 2) DeneySEL işlem öncesi ve sonrasında kontrol grubu öğrencilerinin fen öğrenmeye yönelik motivasyon düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 3) DeneySEL işlem öncesi ve sonrasında deney grubu öğrencilerinin fen öğrenmeye yönelik motivasyon düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 4) DeneySEL işlem sonrası deney ve kontrol grubu öğrencilerinin fen öğrenmeye yönelik motivasyon düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

YÖNTEM

Araştırma modeli:

Eğitsel Oyun yönteminin, 5. Sınıf "Yer Kabuğunun Gizemi" ünitesi kapsamında, öğrencilerin fen öğrenmeye yönelik motivasyonları üzerindeki etkisini incelemek amacıyla yapılan çalışmada kontrol gruplu ön test-son test yarı deneySEL desen kullanılmıştır (Balci, 2005). Yarı deneySEL desen, bireylerin deney ve kontrol gruplarına seçilmesinde rastgele atamanın

yapılamadığı bir deneysel araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2006). Yarı deneysel yöntem de biri deney, diğeri kontrol grubu olmak üzere iki grup bulunur. Her iki grupta da grupların deney öncesi benzerlik derecelerinin belirlenmesi amacıyla ön test uygulanır. Uygulama bittikten sonra ise son test uygulanır. Bu desende uygulamanın etkili olup olmadığına karar vermek için ön test ve son testten elde edilen sonuçlar kullanılır (Büyüköztürk, 2010). Çalışma sürecinde dersler; kontrol grubunda Fen Bilimleri Dersi öğretim programında yer alan etkinlik ve uygulamalarla, deney grubunda ise eğitsel oyun uygulaması kapsamında geliştirilen etkinlikler ile yürütülmüştür. Deneysel işlem öncesi ve sonrası tüm öğrencilere fen öğrenmeye yönelik motivasyon ölçeği ön test ve son test şeklinde uygulanmıştır. Çalışmada uygulanan deneysel plan Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1
Deneysel Plan

Gruplar	Ön test	Uygulama	Son test
Deney grubu	FÖYMÖ	Eğitsel Oyun Yöntemi	FÖYMÖ
Kontrol grubu	FÖYMÖ	Programa Dayalı Öğrenme	FÖYMÖ

Çalışma Grubu:

Araştırmanın çalışma grubunu 2016-2017 eğitim öğretim yılında Türkiye’nin batı bölgesindeki bir ilde bulunan bir ortaokulun 5. sınıfında öğrenim görmekte olan 43 öğrenci oluşturmaktadır. Fen bilimleri dersi öğretim programının uygulandığı kontrol grubu 25 öğrenci (13 kız ve 12 erkek), eğitsel oyun yönteminin uygulandığı deney grubu ise 18 öğrenciden (10 kız ve 8 erkek) oluşmaktadır. Araştırmada, nitelik olarak birbirlerine yakın olan deney ve kontrol grupları seçkisiz olarak seçilmiştir. Uygulama için seçilen okul ve öğrenciler rastlantısal örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Bu örnekleme yöntemi araştırmaya hız ve pratiklik kazandırmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Çalışmada, deney ve kontrol gruplarına aynı araştırmacı tarafından uygulamalar yapılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının benzer nitelikte olup olmadığını belirlemek amacıyla ön test puanları incelenmiş, yapılan analiz sonucunda her iki grubun denk olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Uygulama:

Dersler; deney grubunda eğitsel oyun yöntemi, kontrol grubunda ise fen bilimleri dersi öğretim programı dikkate alınarak işlenmiştir. Eğitsel oyun yönteminin uygulandığı deney grubunda, öncelikle öğrencilere yapılacak deneysel etkinlikler hakkında bilgi verilmiştir. Uygulanan etkinlikler 5. sınıf 7. ünite olan Yer Kabuğunun Gizemi ünitesine uygun olarak hazırlanmıştır. Uygulamalar 5 haftada (20 ders saati) tamamlanmıştır. Etkinlikler seçilen ünitenin kazanımları doğrultusunda belirlenmiştir. Araştırma için seçilen etkinlikler şu şekildedir:

Oyun 1. Doğru Kutuyu Bul Oyunu

Oyun 2. Tombala Oyunu

Oyun 3. Seç Köşeni Oyunu

Oyun 4. Görsel Dansı Oyunu

Söz konusu ünite, kontrol grubunda da aynı sürede (5 hafta) fen bilimleri dersi öğretim programı doğrultusunda uygulanmıştır.

Veri Toplama Aracı:

Öğrencilerin fen öğrenmeye yönelik motivasyonlarını belirlemek amacıyla Dede ve Yaman (2008) tarafından geliştirilmiş olan “Fen Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeği (FÖYMÖ)” kullanılmıştır. Ölçek 23 madde ve 5 alt faktörden oluşmaktadır. Ölçek 5 li likert tipinde olup maddelerin cevap seçenekleri, “5=Kesinlikle Katılıyorum”, “4=Katılıyorum”, “3=Kararsızım”, “2=Katılmıyorum” ve “1=Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde düzenlenmiştir. Ölçeğin aralık genişliğinin, “dizi genişliği/yapılacak grup sayısı” (Tekin, 1996) formülü ile hesaplanması göz

önünde tutularak, araştırma bulgularının değerlendirilmesinde esas alınan aritmetik ortalama aralıkları; "1.00-1.80=Kesinlikle Katılmıyorum", "1.81-2.60=Katılmıyorum", "2.61-3.40=Kararsızım", "3.41- 4.20=Katılıyorum" ve "4.21-5.00=Kesinlikle Katılıyorum" şeklindedir. Ölçekteki puanlar, 1.00 ile 5.00 arasında olduğundan, puanlar 5.00'e yaklaştıkça öğrencilerin önermeye katılım düzeylerinin yüksek, 1.00'e yaklaştıkça ise düşük olduğu kabul edilmiştir (Dede ve Yaman, 2008). Dede ve Yaman (2008) tarafından yapılan güvenilirlik çalışması sonucunda ölçeğin toplam Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0.80 bulunmuştur. Bu çalışma için tekrarlanan güvenilirlik analizi sonucunda ise Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısının 0.70 olduğu tespit edilmiştir.

Verilerin Analizi:

Belirlenen araştırma sorularına cevap bulmak amacıyla, elde edilen veriler SPSS 20.0 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. İstatistiksel analizlerde anlamlılık düzeyi 0.05 alınmıştır. Deney ve kontrol grubu FÖYMÖ ön test ve son test puanlarının normallik varsayımını karşıladığı tespit edilmiştir ($p>0.05$). Bu nedenle, deney ve kontrol gruplarının ön test-son test karşılaştırılmasında ilişkisiz örneklem için t testi; grupların kendi içinde ön test-son test puanlarının karşılaştırılmasında ise ilişkili örneklem için t-testi analizi yapılmıştır.

BULGULAR

Araştırmanın birinci alt problemi, "Deneyisel işlem öncesinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin fen öğrenmeye yönelik motivasyon düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?" şeklinde ifade edilmiştir. Deney ve kontrol grubunun fen öğrenmeye yönelik motivasyon ölçeği ön test puanlarına ilişkin yapılan ilişkisiz örneklem t-testi sonuçları Tablo 2'de sunulmaktadır.

Tablo 2

FÖYMÖ Ön Test Puanlarına İlişkin İlişkisiz Örneklem t-Testi Sonuçları

Faktörler	FÖYMÖ	N	x	ss	t	P
Araştırma	Kontrol	25	3.94	.78	-1.567	0.125
	Deney	18	3.50	1.02		
Performans	Kontrol	25	3.69	.826	1.338	0.188
	Deney	18	4.02	.732		
İletişim	Kontrol	25	3.72	.834	-.105	0.917
	Deney	18	3.70	.902		
İşbirlikli	Kontrol	25	3.32	.655	1.926	0.061
	Deney	18	3.68	.527		
Katılım	Kontrol	25	3.45	.971	2.918	0.006*
	Deney	18	4.27	.826		
Toplam	Kontrol	25	3.66	.588	.750	0.457
	Deney	18	3.79	.431		

* $p<0.05$

Tablo 2 incelendiğinde; deney ve kontrol grubu öğrencilerinin fen öğrenmeye yönelik motivasyon ölçeği ön testleri için yapılan ilişkisiz örneklem için t-testi sonuçları incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının Katılım alt boyutu hariç tüm alt boyut ve toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum deney ve kontrol grubunun birbirine benzer nitelikte olduğunu göstermektedir.

Tablo 3

Kontrol Grubu FÖYMÖ Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin İlişkili Örneklemeler t-Testi Sonuçları

Faktörler	FÖYMÖ	N	x	ss	T	P
Araştırma	Ön test	25	3.94	.781	-.150	0.882
	Son test	25	3.96	.744		
Performans	Ön test	25	3.69	.826	-1.104	0.280
	Son test	25	3.89	.611		
İletişim	Ön test	25	3.72	.834	-.255	0.801
	Son test	25	3.77	.790		
İşbirlikli	Ön test	25	3.32	.655	-.240	0.108
	Son test	25	3.56	.638		
Katılım	Ön test	25	3.45	.971	-.140	0.108
	Son test	25	3.80	.855		
Toplam	Ön test	25	3.66	.588	-.146	0.167
	Son test	25	3.81	.452		

*p<0.05

Tablo 3 incelendiğinde; deneysel işlem öncesi ve sonrasında kontrol grubu öğrencilerinin fen öğrenmeye yönelik motivasyon düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Bu bulgu; fen bilimleri dersi öğretim programında yer alan etkinlik ve uygulamalarla sürdürülen fen bilimleri derslerinin sonucunda öğrencilerin fen öğrenmeye yönelik motivasyonlarında herhangi bir değişim olmadığını göstermektedir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi, "Deneysel işlem öncesi ve sonrasında deney grubu öğrencilerinin fen öğrenmeye yönelik motivasyon düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?" şeklinde ifade edilmiştir. Deney grubunun fen öğrenmeye yönelik motivasyon ölçeği ön test- son test puanlarına ilişkin yapılan ilişkili örneklemeler t-testi sonuçları Tablo 4'de sunulmaktadır.

Tablo 4

Deney Grubu FÖYMÖ Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin İlişkili Örneklemeler t-Testi Sonuçları

Faktörler	FÖYMÖ	N	x	ss	t	P
Araştırma	Ön test	18	3.50	1.02	-1.893	0.075
	Son test	18	4.01	.855		
Performans	Ön test	18	4.02	.732	-2.058	0.055
	Son test	18	4.40	.561		
İletişim	Ön test	18	3.72	.834	-1.182	0.254
	Son test	18	3.70	.902		
İşbirlikli	Ön test	18	3.70	.902	-.943	0.359
	Son test	18	4.06	.867		
Katılım	Ön test	18	3.68	.527	-.102	0.920
	Son test	18	3.86	.648		
Toplam	Ön test	18	3.79	.431	-3.134	0.006*
	Son test	18	4.12	.387		

*p<0.05

Tablo 4 incelendiğinde; deney grubu öğrencilerinin fen öğrenmeye yönelik motivasyon ölçeği ön test puan ortalaması ile son test puan ortalaması arasında istatistiksel olarak anlamlı bir

fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bu bulgu, fen eğitiminde eğitsel oyun uygulamasının fen öğrenmeye yönelik motivasyonu arttırdığını göstermektedir.

Araştırmanın dördüncü alt problemi, "Deneyisel işlem sonrası deney ve kontrol grubu öğrencilerinin fen öğrenmeye yönelik motivasyon düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?" şeklinde ifade edilmiştir. Deney ve kontrol grubunun fen öğrenmeye yönelik motivasyon ölçeği son test puanlarına ilişkin yapılan ilişkisiz örneklem t-testi sonuçları Tablo 5'de sunulmaktadır.

Tablo 5

FÖYMÖ Son Test Puanlarına İlişkin İlişkisiz Örneklem t-Testi Sonuçları

Faktörler	FÖYMÖ	N	x	ss	t	P
Araştırma	Kontrol	25	3.96	.744	.239	0.812
	Deney	18	4.01	.855		
Performans	Kontrol	25	3.89	.611	2.758	0.009*
	Deney	18	4.40	.561		
İletişim	Kontrol	25	3.77	.790	1.142	0.260
	Deney	18	4.06	.867		
İşbirlikli	Kontrol	25	3.56	.638	1.516	0.137
	Deney	18	3.86	.648		
Katılım	Kontrol	25	3.45	.971	1.748	0.088
	Deney	18	4.27	.826		
Toplam	Kontrol	25	3.80	.855	2.332	0.025*
	Deney	18	4.31	1.07		

Tablo 5 incelendiğinde; deneyisel işlem sonrası kontrol ve deney grubu öğrencilerinin fen öğrenmeye yönelik motivasyon ölçeği performans alt boyutu ve toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum ile fen öğrenmeye yönelik motivasyonların artırılmasında eğitsel oyun uygulamasının önemi vurgulanmaktadır.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Fen Bilimleri dersi öğretim programında yer alan 5. sınıf "Yer Kabuğunun Gizemi" ünitesinin eğitsel oyun yöntemi ile öğretilmesinin öğrencilerin fen öğrenimine yönelik motivasyonları üzerine etkisini incelemek amacıyla yapılan çalışmada, öğrencilerin fen öğrenimine yönelik motivasyonlarını belirlemek amacıyla "*Fen Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeği*" ön test puanları incelenmiştir. Yapılan ilişkisiz örneklem t-testi sonuçlarına göre uygulamalardan önce deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test puanları arasında Katılım alt boyutu hariç tüm alt boyut ve toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Bu durum deney ve kontrol grubunun birbirine benzer nitelikte olduğunu göstermektedir. Deneyisel çalışmalarda sağlanması gereken ön koşullardan biri grupların başlangıç düzeylerini belirlemek ve gerekiyorsa istatistiksel olarak denkleştirmektir (Metin, 2014).

Kontrol grubunun ön test-son test puanları incelendiğinde öğrencilerin fen öğrenmeye yönelik motivasyon düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Bu durum; fen bilimleri dersi öğretim programında yer alan etkinlik ve uygulamalarla sürdürülen fen bilimleri derslerinin sonucunda öğrencilerin fen öğrenmeye yönelik motivasyonlarında herhangi bir değişim olmadığını göstermektedir. Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ortaokullarda okutulan Fen Bilimleri ders kitapları araştırmacılar tarafından incelendiğinde öğrencilerin aktif ve etkin katılımının sağlanacağı eğitsel oyun ve etkinliklere çok fazla yer verilmediği görülmüştür. Programdaki bu yetersizlik öğrencilerin çok sayıda soyut kavram içeren fen bilimleri dersine karşı olumsuz tutum geliştirmesine neden olmaktadır (Yurt, 2007).

Aktif öğrenme tekniklerinden biri olan eğitsel oyunlara dayalı öğretimin uygulandığı deney grubunun ön test- son test puanları incelendiğinde ise istatistiksel olarak anlamlı düzeyde

farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu, fen eğitiminde eğitsel oyun uygulamasının fen öğrenmeye yönelik motivasyonu arttırdığını göstermektedir. Eğitsel oyunlar, öğrenmeye yönelik, etkin katılımın gerçekleşeceği kadar basit ve ilginç, öğrencilere göre farklı düzeylere uyarlanabilen esneklikte, etkinliklerdir (Demirel, 1999). Öğrenciler, eğitsel oyun içerisinde deneyim kazanabilmekte, problemlere çözüm yolları üretebilmekte ve çeşitli kararlar alarak sonuca ulaşabilmektedir. Böylece, kazandırılmak istenen beceriler, değerler ve kazanımlar öğrencilere eğitsel oyun içerisinde kolaylıkla öğretilmektedir. Eğitsel oyun sürecinde daha rahat davranan çocuk, zayıf yönlerinin farkına vararak; yeteneklerini, gerçek kişiliğini, bilgi düzeyini daha gerçekçi bir şekilde ortaya çıkarır (Altun, 2006). Dolayısıyla eğitsel oyunların; öğrencilerin konuya odaklanmalarına katkı sağladığı, motivasyonlarını artırdığı, derse olan ilgi düzeylerini arttırdığı ve bu durumun da daha etkili, kalıcı bir öğrenme sağladığı düşünülmektedir (Yurt, 2007). Alan yazın incelendiğinde bu sonucu destekleyen çalışmalar yer almaktadır (Bayırtepe ve Tüzün, 2007; Cira, Chung, Denisin, Rensi, Sanchez, Quake ve Riedel Kruse, 2015; Coşkun, Akarsu ve Karaiper, 2012; Genç ve Şahin, 2015; Hsu ve Tsai, 2013; Karamustafaoğlu ve Kaya, 2013; Koç, 2014; Önen, Demir ve Şahin, 2012; Önder ve Sılay, 2015; Savaş ve Gülüm, 2014). Araştırmanın diğer alt problemine ise deneysel işlem sonrası kontrol ve deney grubu öğrencilerinin fen öğrenmeye yönelik motivasyon düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı sorgulanmıştır. Araştırma sonucunda deneysel işlem sonrası kontrol ve deney grubu öğrencilerinin fen öğrenmeye yönelik motivasyon ölçeği performans alt boyutu ve toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç fen öğrenmeye yönelik motivasyonun arttırılmasında eğitsel oyun uygulamasının önemini vurgulamaktadır. Bu durumun nedeni olarak eğitsel oyun uygulamalarının öğrencilerin motivasyon düzeylerini, yaratıcılıklarını, derse yönelik olumlu tutumlarını arttırması gibi etmenler gösterilebilir (Bayırtepe ve Tüzün, 2007; Karamustafaoğlu ve Kaya, 2013; Kaya ve Elgün, 2015; Şaşmaz, Ören ve Erduran Avcı, 2004). İlgili alan yazın incelendiğinde söz konusu çalışma bulgusunu destekler nitelikteki araştırmalara rastlanılmaktadır. Örneğin; Ural (2009) çalışmada eğitsel oyun ile yapılan öğretimin motivasyonu olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Knobloch (2005), yaptığı çalışmada eğitsel oyunların eğitimde motivasyonu olumlu yönde arttırdığını tespit etmiştir. Yağız (2007) çalışmada oyun-tabanlı öğrenme ortamının öğrencilerin ilgisini çektiğini ve motivasyonlarını arttırdığı sonucuna ulaşmıştır. Aynı şekilde Brendzel (2004) bu sonucu destekler nitelikte oyunların doğal motivasyon oluşturduğunu ve öğretimde kullanılması gereken en etkili stratejilerinden biri olduğunu ifade etmiştir.

Sonuç olarak eğitsel oyunların fen öğrenmeye yönelik motivasyon açısından önemli olduğu tespit edilmiştir. Eğitsel oyunlar, öğrencilerin hem fiziksel hem de zihinsel olarak derse aktif katılımını sağlamaktadır. Bu nedenle Fen Bilimleri dersinde, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlarda gelişimlerini sağlamak amacıyla eğitsel oyunlara sıklıkla yer verilmelidir. Böylece Fen Bilimleri dersi öğrenciler için anlaşılması zor olmaktan çıkarak eğlenceli bir ders halini alır ve fen öğrenmeye yönelik motivasyonların artmasını sağlayarak dersin daha verimli hale gelmesine olanak tanır.

Elde edilen bulgular doğrultusunda aşağıdaki önerilere yer verilmiştir:

- Eğitsel oyun yöntemi Fen Bilimleri dersinin içeriğinde yer alan ve öğrenciler tarafından karmaşık, soyut, anlaşılması zor görülen konuların öğretiminde uygulanabilir.
- Farklı ekonomik ve sosyo-kültürel çevrede bulunan okullarda uygulama yapılarak sonuçlar karşılaştırılabilir.
- Eğitsel oyunla öğretim yönteminin öğrencilerin derse yönelik tutum, başarı gibi çeşitli değişkenler açısından ne düzeyde etkisi olduğu araştırılabilir.
- Yapılan çalışma Türkiye'nin batı bölgesindeki bir ilin bir ortaokulu ile sınırlıdır, daha büyük bir katılımcı grubu ile farklı bölgelerdeki okullarda çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Adelman, H.S. & Taylor, L. (1986). Summary of the Survey of Fundamental Concerns Confronting the LD Field. *Journal of Learning Disabilities*, 19, 391-393.
- Altun, S., ve Erden, M. (2006). Öğrenmede motive edici stratejiler ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Yeditepe Üniversitesi. Edu.* 2(1): 1-16.
- Altun, S. (2009). An investigation of teachers', parents', and students' opinions on elementary students' academic failure.
- Altunay, D., 2004. Oyunla Desteklenmiş Matematik Öğretiminin Öğrenci Erişimine ve Kalıcılığa Etkisi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.* Ankara. 147s.
- Akar, S. (2012). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin işbirlikli öğrenme modeli hakkında bilgilendirilmesi, bu modeli sınıfta uygulamaları ve elde edilen sonuçların değerlendirilmesi: kars il örneği. *Yayımlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.*
- Balcı, A. (2005). Sosyal bilimlerde araştırma. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Bayırtepe, E., ve Tüzün, H. (2007). Oyun-Tabanlı öğrenme ortamlarının öğrencilerin bilgisayar dersindeki başarıları ve öz-yeterlik algıları üzerine etkileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 41-54.
- Brendzel, S.(2004). Games that teach, science scope, v27 n8 p32-33.
- Büyüköztürk, Ş.(2010). Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları.
- Chen, A. (2001). A theoretical conceptualization for motivation research in physical education: An integrated perspective. *Quest* 53, pp. 35–58. View Record in Scopus, Cited By in Scopus (31)
- Cira, N. J., Chung A. M., Denisin, A. K., Rensi, S., Sanchez, G. N., Quake, S. R., ve Riedel Kruse, I. (2015). A biotic game design project for integrated life science and engineering education. *Public Library of Science*, 13(3). e1002110
- Coşkun, H., Akarsu, B. ve Karaiper, A.İ. (2012). Bilim öyküleri içeren eğitsel oyunların fen ve teknoloji dersindeki öğrencilerin akademik başarılarına etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 13(1), 93- 109.
- Çalışkan, F. (2005). İlköğretim 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde aktif öğrenme yöntemlerinden çözümlemeli öykü yönteminin öğrencilerin akademik başarılarına, tutumlarına ve aktif öğrenme düzeylerine etkisi. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.*
- Çeliköz, N. (2009). Basic factors that affect general academic motivation levels of candidate preschool teachers. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1, 1357–1365.
- Dede, Y. ve Yaman, S. (2003). Fen ve Matematik Eğitiminde Proje Çalışmalarının Yeri, Önemi ve Değerlendirilmesi. *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 117-132.
- Dede, Y., ve Yaman, S. (2008). Fen öğrenmeye yönelik motivasyon ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 2 (1), 19-37.
- Demirel, Ö. (1999). Planlamadan değerlendirmeye öğretme sanatı. Ankara; Pegem A.
- Engin-Demir, C. (2009). Factors influencing the academic achievement of the Turkish urban poor. *International Journal of Educational Development*, 29, 17–29.
- Ertem, H. (2006). Ortaöğretim öğrencilerinin kimya derslerine yönelik güdülenme tür (içsel ve dışsal) ve düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Yüksek lisans tezi. Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.*
- Garcia, T. (1995). The role of motivational strategies in self-regulated learning. *New Directions for Teaching and Learning*, 63, 29–42.
- Garcia, T., ve Pintrich, P.R. (1992). Critical thinking and its relationship to motivation, learning strategies, and classroom experience. Paper presented at the Annual Meeting of the American Psychological Association, Washington, DC, August.
- Genç, M., ve Şahin, F. (2015). İşbirlikli öğrenmenin başarıya ve tutuma etkisi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 9(1).
- Glynn, S.M., Aultman, L.P. & Owens, A.M. (2005). Motivation to Learn in General Education Programs. *The Journal of General Education*, 54(2), 150-170.
- Gökçe, E. (2004). İlköğretimde aktif öğrenme sürecine ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri. *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 53-64.
- Hsu, C. Y., ve Tsai, C. C. (2013). Examining the effects of combining self-explanation principles with an educational game on learning science concepts. *Interactive Learning Environments*, 21(2), 104-115.
- Karamustafaoğlu, O., ve Kaya, M.: (2013). Eğitsel oyunlarla "yansıma ve aynalar" konusunun öğretimi: yansımali koşu örneği. *Araştırma Temelli Etkinlik Dergisi*, 3(2), 41-49.
- Karasar, N. (2006). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara: Nobel Yayınevi.

- Karasar, N. (2009). Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler, teknikler. Nobel Yayın Dağıtım. ISO 690.
- Kaya, S. ve Elgün, A. (2015). Eğitsel Oyunlar İle Desteklenmiş Fen Öğretiminin İlkokul Öğrencilerinin Akademik Başarısına Etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(1), 329-342.
- Knobloch, N. A. (2005). Reap the benefits of games and simulations in the classroom, *The Agricultural Education Magazine*, 78(2), 21-24.
- Koç, Y. (2014). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin işbirlikli öğrenme modeli hakkında bilgilendirilmesi, bu modeli sınıfta uygulamaları ve elde edilen sonuçların değerlendirilmesi: Ağrı il örneği. *Yayınlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum*.
- Koç, Y., Şimşek, Ü., ve Fırat, M. (2013). Işık ünitesinin öğretiminde okuma-yazma- uygulama yönteminin etkisi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 204-225.
- Kuyper, H., van der Werf, M. P. C., & Lubbers, M. J. (2000). Motivation, meta-cognition and self-regulation as predictors of long term educational attainment. *Educational Research and Evaluation*, 6(3), 181-201.
- Lee, O., & Brophy, J. (1996). Motivational patterns observed in sixth-grade science classrooms. *Journal of Research in Science Teaching*, 33(3), 585-610.
- Lumsden, L.S. (1994). Student Motivation to Learn. ERIC Document Reproduction Service No. ED370200.
- Mangır, M. (1993). Çocuğun gelişiminde oyunun önemi, *Yasadıkça Eğitim*, 26(16), 14-19.
- Martin, A.J. (2001). The Student Motivation Scale: A Tool for Measuring and Enhancing Motivation. *Australian Journal of Guidance and Counseling*, 11, 1-20.
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı). (2017). İlköğretim Fen Bilimleri dersi öğretim programı. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- Meece, J. L., Glienke, B. B., ve Burg, S. (2006). Gender and motivation. *Journal of School Psychology*, 44, 351-373.
- Metin, M. (2014). Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem Academy Publishing.
- Önder, F., ve Silay, İ. (2015). İşbirlikli öğrenme yönteminin farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilerin fizik dersi başarısına etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(2), 843-860.
- Önen, F., Demir, S., & Şahin, F. (2012). Fen öğretmen adaylarının oyunlara ilişkin görüşleri ve hazırladıkları oyunların değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 13(3), 299-318.
- Öztürk, Ç. (2007). Sosyal bilgiler, sınıf ve fen bilgisi öğretmen adaylarının "coğrafya" kavramına yönelik metafor durumları. *Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 55-69.
- Pintrich, P.R., Marx, R.W., ve Boyle, R.A. (1993). Beyond cold conceptual change: The role of motivational beliefs and classroom contextual factors in the process of conceptual change. *Review of Educational Research*, 63(2), 167-199.
- Pintrich, P.R., ve Schunk, D.H. (1996). *Motivation in education: Theory, research and application* (2nd Ed.). Englewood Cliffs, NJ: Merrill Company.
- Saracaloğlu, A. S. ve Aldan Karademir, Ç. (2009). Eğitsel oyun temelli fen ve teknoloji öğretiminin öğrenci başarısına etkisi. VIII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, Bildiri Kitabı. 21-23 Mayıs 2009. Osmangazi Üniversitesi: Eskişehir. 1098-1107.
- Savaş, E., ve Gülüm, K. (2014). Geleneksel oyunlarla öğretim yöntemi uygulamasının başarı ve kalıcılık üzerine etkisi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(1), 175-194.
- Schumann, B. (2004). Effect of child-centered play therapy and curriculum-based small-group guidance on the behaviours of children referred for aggression in a elementary school setting. University of North Texas, Degree of Doctor of Philosophy.
- Sökmen N., Bayram, H., Solan, Ü., Savcı, H., ve Gürdal, A. (1997). Kavram haritasının fen bilgisi başarısına etkisi. *Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 142-149.
- Stipek, D. (1988). *Motivation to learn: From theory to practice*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Şaşmaz Ören, F., ve Erduran Avcı, D. (2004). Eğitimsel oyunla öğretimin fen bilgisi dersi "güneş sistemi ve gezegenler" konusunda akademik başarı üzerine etkisi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 67-76.
- Telli, S., Brok, P., ve Çakıroğlu, J. (2010). The importance of the teacher-student interpersonal relationships for Turkish students' attitudes towards science. *Research in Science & Technological Education*, 28 (3), 237-252.
- Tuan, Chin ve Sheh (2005). The development of a questionnaire to measure students' motivation towards science learning. *International Journal of Science Education*, 27(6), 634-659.

- Turgut, U. ve Gürbüz, F. (2012). Effect of Conceptual Change Text Approach on Removal of Students' Misconceptions About Heat and Temperature. *Int. J. of Innovation and Learning*, 11(4), 386-403.
- Ural, M. N. (2009). Eğitsel bilgisayar oyunlarının eğlendirici ve motive edici özelliklerinin akademik başarıya ve motivasyona etkisi. *Doktora tezi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*.
- Uzuntiryaki, E., Çakır, H., ve Geban, Ö. (2001). Kavram haritaları ve kavramsal değişim metinlerinin öğrencilerin "asit-bazlar" konusundaki kavram yanlışlarının giderilmesine etkisi. *Yeni Bin Yılın Basında Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu, (7-8 Eylül 2001), İstanbul. Bildiriler Kitabı, 281-284, 2001 Maltepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi*.
- Warren, A. (2000). OK, retry, abort? Factors affecting the motivation of online students. March 31, Presented at the ILT's Web Based Learning Professional Development Day University of East Anglia, UK: Norwich.
- Wolters, C.A., ve Rosenthal, H. (2000). The relation between students' motivational beliefs and their use of motivational regulation strategies. *International Journal of Educational Research*, 33, 801-820.
- Yağız, E. (2007). Oyun-tabanlı öğrenme ortamlarının ilköğretim öğrencilerinin bilgisayar dersindeki başarıları ve öz-yeterlik algıları üzerine etkileri. *Yüksek lisans tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü*.
- Yıldırım, A. Ve Şimşek, H. (2006). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yıldız, N. (2001). "İşbirlikli öğrenme" yönteminin ilköğretim 7. sınıf matematik öğretiminde öğrenci başarısı üzerine etkisi.
- Yıldız, E., Şimşek, Ü., ve Araz, H. (2016). Dolaşım Sistemi Konusunda Eğitsel Oyun Yönteminin Kullanılmasının Öğrencilerin Akademik Başarı ve Fen Öğrenimi Motivasyonu Üzerine Etkisi/The Effect of the Educational Game Method on Academic Achievement and Motivation Towards Science Learning in Teach. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(36).
- Yılmaz, H., ve Çavaş, P. H. (2007). Reliability and validity study of the Students' Motivation toward Science Learning (SMTSL) Questionnaire. *Elementary Education Online*, 6(3), 430-440.
- Yiğit, N. ve Akdeniz, A. R. (2003). Fizik öğretiminde bilgisayar destekli etkinliklerin öğrenci kazanımları üzerine etkisi: Elektrik devreleri örneği. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(3), 99-113.
- Yurt, E. (2007). Eğitsel oyun tekniği ile fen öğretimi ve yeni ilköğretim müfredatındaki yeri ve önemi. Yüksek lisans tezi, Muğla: Muğla Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Zengin, H. K. (2002). Eğitsel oyunlar ve ilköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi dersinde kullanımı, Yüksek lisans tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Effects of Educational Games on the Fifth Grade Students' Motivation to Learn Science

Prof. Dr. Nilgün Yenice

Aydın Adnan Menderes University-Türkiye
nyenice@gmail.com

Gizem Alpak Tunç

Aydın Adnan Menderes University-Türkiye
gizemalpak@windowslive.com

Neslihan Yavaşoğlu

Gönül Özgün Personal Development Course-Türkiye
neslihanysgl@gmail.com

Abstract

The aim of the study is to identify the effects of educational games on the fifth grade students' motivation to learn science. The participants of the study were 43 fifth grade students attending a randomly selected secondary school in a western province of Turkey during the school year of 2016-2017. The study was designed as a pre- and post-test experiment and control group research. In the experiment group, educational games were used as teaching activities. The control subjects were taught science course through traditional teaching activities based on the science education program. In order to reveal their motivation level of learning science a scale entitled "science learning motivation scale" developed by Dede and Yaman (2008). Because of it has been determined that educational play application positively influences the motivation to learn science in science education. Based on the findings obtained several suggestions were developed concerning future studies.

Keywords: Educational games, Motivation, Fifth grade students, Science learning



**E-International Journal
of Educational Research,**
Vol: 10, No: 1, 2019, pp. 87-100

DOI: 10.19160/ijer.369935

Received: 20.01.2018
Accepted: 20.03.2019

Suggested Citation:

Yenice, N.; Alpak Tunç, G. & Yavaşoğlu, N. (2019). Effects of Educational Games on the Fifth Grade Students' Motivation to Learn Science, *E-International Journal of Educational Research*, Vol: 10, No: 1, 2019, pp. 87-100, DOI: 10.19160/ijer.369935

EXTENDED ABSTRACT

Problem: In order to produce effective citizens in the current social and economic conditions global competitiveness of countries is taken into consideration. Therefore, these conditions require that countries should employ an educational model which allows for producing individuals who are responsible, have advanced skills of problem-solving, decision-making, critical and innovative thinking (MONE, 2017). In order to achieve this goal learning should assume the responsibility of their learning (Yıldız, Şimşek and Araz, 2016). It is also required that instead of employing those teaching activities based on rote memory teachers should use teaching activities which allows for learning through active involvement (Saraçoğlu and Aldan Karademir, 2009). One of such teaching activities is educational games which make active student involvement possible. The educational games technique is attractive to students, provides long-lasting learning, and supports imagination, creativity and high-level cognitive skills (Kaya and Elgün, 2015). It is thought that due to such qualities educational games may improve the motivation of students to learn science. Given that the use of educational games to increase the motivation of students to learn science has been rarely examined (Yıldız, Şimşek and Araz, 2016) it is important to identify the motivational effects of this teaching activity. The aim of the study is to identify the effects of educational games on the fifth grade students' motivation to learn science. In parallel to these aims the study attempts to answer the following research questions:

1. Are pre-test motivation scores of the experiment and control groups significantly related?
2. Are pre- and post-test motivation scores of the control groups significantly related?
3. Are pre- and post-test motivation scores of the experiment groups significantly related?
4. Are post-test scores of the experiment and control groups significantly related?

Method: The study was designed as a pre- and post-test experiment and control group research. In the experiment group, educational games were used as teaching activities. The control subjects were taught science course through traditional teaching activities based on the science education program. The participants of the study were 43 fifth grade students attending a randomly selected secondary school in a western province of Turkey during the school year of 2016-2017. In order to reveal their motivation level of learning science a scale entitled "science learning motivation scale" developed by Dede and Yaman (2008). The scale is consisted of 23 items and 5 factors. Dede & Yaman (2008) found the Cronbach α coefficient for a whole was found to be .80. In the current study, the Cronbach Alpha coefficient for the scale as a whole was found to be .70. The pre- and post-test score comparison for both the experimental and control groups t-test was employed for independent samples; this comparison within each group was done using t-test for dependent samples.

Findings: The findings obtained indicated that the pre-test motivation scores of the groups did not significantly vary. The pre- and post-test motivation scores of the control subjects did not significantly differ. The pre- and post-test motivation scores of the experiment subjects significantly differed. In other words, the post-test scores of the experiment and control subjects significantly differ, indicating an important difference in their motivation to learn science.

Discussion: In the results of working that, the pre-test motivation scores of the groups did not significantly vary. Therefore, both experiment and control groups had similar motivation levels before the implementation. The pre- and post-test motivation scores of the control subjects did not significantly differ. Therefore, it can be suggested that traditional activities used in the science course did not make any significant change in the motivation of the controls to learn science. However, the pre- and post-test motivation scores of the experiment subjects significantly differed. This finding clearly suggests that educational games used in the science course significantly increased the motivation of the experiment subjects to learn science. This findings is consistent with previous findings (Bayırtepe & Tüzün, 2007; Coşkun, Akarsu & Karaiper, 2012; Savaş & Gülüm, 2014; Karamustafaoğlu & Kaya, 2013; Önen, Demir & Şahin, 2012; Koç, 2014; Cira et. al., 2015; Genç & Şahin, 2015; Önder & Silay, 2015; Hsu & Tsai, 2013). In other words, the post-test scores of the

experiment and control subjects significantly differ, indicating an important difference in their motivation to learn science. This suggests that educational games play an important role in improving student motivation to learn science. Given that educational games increases student motivation to learn science these activities should be an integrated part of the science programs to help students in overcoming the difficulty they come across while learning science concepts.