

Fatma Seda Herdem - Hasan Bozgeyikli

İlköğretime Devam Eden Parçalanmış ve Tam Aile Çocuklarının
Rehberlik İhtiyaçlarının Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi

S.Barbaros Yalçın - Erdal Hamarta

Üniversite Öğrencilerinin Duygularını İfade Edebilmelerinin
Aleksitimi ve Psikolojik İhtiyaçlarına Göre İncelenmesi

Mustafa Güçlü

1950 ve 1980 Yılları Arasında Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme
Alanında Görülen Temel Eğilimler

Mukadder Büyükeskil - Şahin Kesici

Ortaöğretim öğrencilerinin, sınıf rehber öğretmenlerinin ve rehber
öğretmenlerin etkin öğrenme ile ilgili Görüşleri

Mehmet Çanak

Öğretmenlerin "Öğrenci Velisi" Kavramına Yönelik Geliştirdikleri
Metaforlar

Alpaslan Gözler – Vehbi Çelik

Birleştirilmiş Sınıflı Okulların Yönetim Problemleri ve Çözüm
Önerileri

EĞİTİMDE Öğretmen, Öğrenci ve Veli





Sayı – Issue - 4, 2013/1



Türkiye Sosyal Politika ve Çalışma Hayatı Araştırmaları Dergisi

Turkish Journal of Social Policy and Labour Life Studies

Sayı Issue 4 • 2013/1

ISSN: 2146-5177

Sahibi ve Yazı İşleri Müdürü *Owner and General Director*

ADAMOR Araştırma Danışmanlık Medya Ltd. Şti. adına

Emir Osmanoğlu

Editörler • Editors

Hasan Bozgeyikli • Susran Erkan Eroğlu

Hakem ve Danışma Kurulu • Advisory Board*

Yusuf Alper (Prof. Dr., Uludağ Üniversitesi), Musa Yavuz Alptekin (Yrd. Doç. Dr., Karadeniz Teknik Üniversitesi), Mustafa Aykaç (Prof. Dr., Kırklareli Üniversitesi), Veysel Bozkurt (Prof. Dr., Uludağ Üniversitesi), Mehmet Bulut (Dr., Gençlik ve Spor Bakanlığı), Münir Dedeoğlu (Yrd. Doç. Dr., Karabük Üniversitesi), Sevda Demirbilek (Prof. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi), Uğur Dolgun (Yrd. Doç. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi), Tefik Erdem (Doç. Dr., Gazi Üniversitesi), Naci Gündoğan (Prof. Dr., Anadolu Üniv.), Tuncay Güloğlu (Doç. Dr., Yalova Üniversitesi), Deniz Kağnıcıoğlu (Doç. Dr., Anadolu Üniversitesi), Nuray Karaca (Doç. Dr., Anadolu Üniversitesi), Ersin Kavi (Yrd. Doç. Dr., Yalova Üniversitesi), Aşkın Keser (Doç. Dr., Kocaeli Üniversitesi), Güray Kırpık (Doç. Dr., Gazi Üniversitesi), Fatma Kocabaş (Yrd. Doç. Dr., Anadolu Üniversitesi), Türker Kurt (Dr., Gazi Üniversitesi), Verda Canbey Özgüler (Doç. Dr., Anadolu Üniversitesi), Mehmet Merve Özyayın (Yrd. Doç. Dr., Gazi Üniversitesi), Süleyman Özdemir (Prof. Dr., İstanbul Üniversitesi), Zeki Parlak (Doç. Dr., Marmara Üniversitesi), H.Yunus Taş (Yrd. Doç. Dr., Yalova Üniversitesi), Arif Yavuz (Prof. Dr., İstanbul Üniversitesi), İbrahim Yenen Yrd. Doç. Dr., Karabük Üniversitesi), Osman Yıldız (Dr., Hak İş), Engin Yıldırım (Prof. Dr., Sakarya Üniversitesi), Sayım Yorgun (Yrd. Doç. Dr., Kocaeli Üniversitesi), Oğul Zengingönül (Yrd. Doç. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi),

* Soyadına göre alfabetik sırada *In alphabetical order*

Genel Yayın Danışmanı

Ekrem Eraslan

Yayın Danışmanları

Yahya Düzenli, Şahin Ali Şen
Murat Kalem

Abonelik

Yıllık: 30 TL

Kurumsal Yıllık: 50 TL

Yapı Kredi Bankası Kızılay Şubesi

IBAN:TR61 0006 7010 0000 0083 7963 30

Yayın Türü

Altı Aylık, Yerel Süreli Yayın

Yayıncı Kuruluş Publisher

ADAMOR

Toplum Araştırmaları Merkezi

Reklam ve Halkla İlişkiler

Bekir Ateş

Baskı

Haziran -June- 2013

İletişim Correspondence

Nasuh Akar Mahallesi 1401. Sok. 11/2
Balgat/ANKARA * Tel: 0 312 285 53 59

Faks: 0 312 285 53 99

W: www.adamor.com.tr

E-mail: opusdergi@gmail.com

OPUS, yılda iki sayı yayımlanan ulusal hakemli akademik bir dergidir.

Yayımlanan yazıların sorumluluğu yazarına aittir.

İçindekiler

- 7 *Fatma Seda Herdem – Hasan Bozgeyikli*
İlköğretime devam eden parçalanmış ve tam aile çocuklarının rehberlik ihtiyaçlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi
- 36 *S. Barbaros Yalçın – Erdal Hamarta*
Üniversite Öğrencilerinin Duygularını İfade Edebilmelerinin Aleksitimi ve Psikolojik İhtiyaçlarına Göre İncelenmesi
- 83 *Mustafa Güçlü*
1950 ve 1980 Yılları Arasında Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Alanında Görülen Temel Eğilimler
- 92 *Mukadder Büyükeskil – Şahin Kesici*
Ortaöğretim öğrencilerinin, sınıf rehber öğretmenlerinin ve rehber öğretmenlerin etkin öğrenme ile ilgili Görüşleri
- 137 *Mehmet Çanak*
Öğretmenlerin “Öğrenci Velisi” Kavramına Yönelik Geliştirdikleri Metaforlar
- 157 *Alpaslan Gözler – Vehbi Çelik*
Birleştirilmiş Sınıflı Okulların Yönetim Problemleri ve Çözüm Önerileri

Contents

- 7 *Fatma Seda Herdem – Hasan Bozgeyikli*
Comparative Investigation of Guidance Needs of Children, who are Attending Primary School in Complete and Shattered Families
- 36 *S. Barbaros Yalçın – Erdal Hamarta*
Analysing The Ability of University Students in Expressing Their Emotions in Terms of Alexithymia and Psychological Necessities
- 83 *Mustafa Güçlü*
Main Tendencies About Teacher Training in Turkey between 1950-1980 Years
- 92 *Mukadder Büyükeskil – Şahin Kesici*
Secondary Education Students', Guidance Teachers' and Classroom Guidance Teachers' Opinions Related to Active Learning
- 137 *Mehmet Çanak*
Meteaphors Developed by Teachers towards "the Concept of Parents"
- 157 *Alpaslan Gözler – Vehbi Çelik*
The Management Problems Experienced in Schools with Multigrade Classes



Sayı – Issue - 4, 2013/1

İlköğretime Devam Eden Parçalanmış ve Tam Aile Çocuklarının Rehberlik İhtiyaçlarının Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi

*

Fatma Seda Herdem* - Hasan Bozgeyikli**

Öz

Toplumun en küçük yapı taşı olan aile, insan hayatını etkileyen en önemli unsurdur aslında. Çocuk en iyi şekilde aile ortamında eğitim almakta ve kişilik gelişimi burada şekillenmektedir. Fakat toplumuzda giderek artan parçalanmış ailelerde yetişen çocuklar davranış bozuklukları sergileyebilmekte ve ruhsal sorunlar yaşayabilmektedirler. Aile ortamı bozulan çocuk bunu okul ortamına da yansıtmakta ve ailede başlayan sorunlar okulda da devam edebilmektedir. Bu çalışmada ilköğretime devam eden parçalanmış ve tam aile çocuklarının rehberlik ihtiyaçlarının cinsiyet ve sınıf düzeyi açısından karşılaştırılması yapılmıştır. Araştırma Kayseri ilinde bulunan 281 ilköğretim öğrencisi üzerinde yürütülmüştür. Araştırmaya katılan öğrencilere Kişisel Bilgi Formu ve Rehberlik İhtiyaçlarını Belirleme Formu uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda parçalanmış aile çocuklarının kişisel rehberlik ihtiyacı tam aile çocukların kişisel rehberlik ihtiyacından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Ailede Parçalanma, İlköğretim, Rehberlik İhtiyaçları

* Öğretmen, Hacı Mustafa Gazioğlu Ortaokulu, Melikgazi, Kayseri, E-Posta: sedaa_ocal@hotmail.com
** Yrd. Doç. Dr., Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, 38039 Melikgazi, Kayseri, E-Posta: hbozgeyikli@erciyes.edu.tr

Comparative Investigation of Guidance Needs of Children, who are Attending Primary School in Complete and Shattered Families

*

Abstract

Family which is the basic unit of public, in fact, is the most important factor effecting life of the human being. A child gets training in the best way through family ambiance and his or her personality improvement is formed in here. But, children who are brought up in shattered families, increasing gradually, are able to display manner disorders and have psychological problems. The child, whose family ambiance is corrupted, is reflecting this occasion to school atmosphere and the matters starting in family may go on in the school. A comparison of guidance needs of children according gender and class, who are attending to primary school, in complete and shattered families was made in this investigation. The research was applied to 281 primary school students in the city of Kayseri. Personal Data Form and Guidance Needs Identification Form were implemented to students who attended to the research. At the result of the research, personal guidance need of children in shattered families.

Keywords: *Shattering in Families, Primary Education, Needs of Guidance*

Giriş

Aile, evlilik ve kan bağına, karı koca, ana baba, çocuk ve kardeşler gibi ilişkilere dayalı olan, en küçük toplum birimi, kurumu, bir iletişim grubu örneğidir (Köknel, 1997). En küçük toplumsal kurum olan ailenin yasalarla ve geleneklerle belirlenen çeşitli görevleri arasında, çocukları ruh ve bedenlen sağlıklı yetiştirme ve kişiliklerinin gelişimini sağlama işlevi de önemli bir yer tutmaktadır (Aral ve Başar, 1998). Aile ortamı, psikososyal yönden gelişen bireyin en çok etkileşime uğradığı yerdir. Bu ilişkiler, bireyin kendine güvenmesini, kendine ve diğer bireylere sevgi duymasını, kimlik kazanmasını, kişilik gelişimini, sosyal beceriler geliştirmesini ve topluma adaptasyon sürecini olumlu yönden etkiler (Aydınlı, 2002). Ailenin çocuğun gelişimindeki en etkili yardımları şöyle sıralanabilir (Yavuzer, 1996):

- Aile, grup içinde dengeli bir birey olabilmesi için çocuğa güven duygusu aşılar.
- Onun, sosyal kabul görebilmesi için gerekli ortamı hazırlar.
- Toplumsallaşmayı öğrenebilmesi için, kabul edilmiş uygun davranış biçimlerini içeren birer model oluşturur.
- Sosyal açıdan kabul edilmiş davranış biçimlerinin gelişimi için rehberlik eder.
- Çocuğun yaşam ortamına uyum sağlarken rastladığı sorunlarına çözüm getirir.
- Uyum için gerekli olan eylemsel, sözlü ve toplumsal alışkanlıkların kazanılmasına yardımcı olur.
- Okul ve sosyal yaşamda başarılı olabilmeleri için çocuğun yeteneklerini uyarır ve geliştirir.
- Çocuğun ilgi ve yeteneklerine uygun arzuların gelişimine yardım eder.

Aile yapısı kavramını tanımlarken farklı aile tiplerinden bahsedilebilir. Bu anlamda, evde bulunan evli çift sayısı ve kuşakların genişliği temel değişken olarak alınabilir. Bu temel değişkenlerin oluşturduğu aile yapıları; geniş aile, çekirdek aile, geçiş aile ve parçalanmış/eksik ailedir (Günindi ve Giren, 2011). Aynı çatı altında büyükanne, büyükbaba ve onların çocuklarıyla torunlarının yaşadığı kalabalık aile tipine geleneksel (geniş) aile denir (Çetinkaya, 2004). Çekirdek aile birbirine kan bağı ile bağlı ana-baba ve

çocuklar olmak üzere iki kuşaktan oluşmaktadır(Özgüven, 2009). Ülke-mizde aile yapısı, akrabaları ve yakın çevreyi kapsamına alan geniş ilişkiler çemberinin içinden çıkıp, bu ilişkileri soyut olarak sürdüren çekirdek aileye doğru geçiş göstermektedir(Köknel, 1997). İşte bu tip aileler de geçiş ailesidir.

Çocuğun yetiştiği ailenin genişliği, sosyo-ekonomik ve kültürel düzeyi, onun ilk sosyal deneyimlerini, dolayısıyla, duygusal ve toplumsal gelişmesini etkileyecektir(Yavuzer, 1996). Gelişmiş toplumlarda boşanmaların kaygı verici bir hızla artışı, aile kurumunun sarsıldığının en somut göstergesidir(Yörükoğlu,1997). Bozuk aile düzeninde, kısmen geçmiş içine alan ve var olan koşullardan daha karmaşık görülen noktalar dikkati çeker. Bu durum “yıkılmış aile” ya da “parçalanmış aile” olarak belirlenir(Yavuzer, 1996). Ailede parçalanma; ölüm, anne veya babanın uzun süreli seyahatleri, birbirlerinden ayrı yaşamaları ya da boşanmaları, çocukların aileden ayrılmaları gibi halleri içeren bir durumdur (Özgüven, 2001). Parçalanmış aile; eşlerin yasal olarak kurdukları evlilik birliğini yine yasal yollarla sona erdirmesi sonucu sahip olunan çocukların hâkim kararıyla eşlerden birine verilmesi, eşlerden birinin çalışma amacıyla geçici olarak evi terk etmesi ya da ölmesi gibi nedenlerle ortaya çıkmış bir aile türünü ifade etmektedir(Özatça, 2009). Ailenin parçalanması ölüm, boşanma ve ayrılma şeklinde olmak üzere üç ana şekilde gerçekleşmektedir(Şentürk,2006):

1) Ölüm: Aile içindeki duygusal etkileşimin azalmasında birçok faktör etkili olabilir. Bunların başında, anne ya da babadan birinin kaybı veya ayrılıkları ya da çocuklarına karşı ihmal etme veya reddetme şeklinde takınılan tavırlar gelebilir(Yavuzer, 2002). Çocuğun öksüz ya da yetim kaldığı yaş, tepkilerde farklılıklara sebep olur. Çocuk iki şekilde tepki gösterebilir: Terk edilmiş olma duygusu, suçluluk duygusu(Yavuzer, 1986). Parçalanma nedeni olarak ölüm halinde, çocuklar ölen anne veya babanın tekrar dönmeyeceğine emin olduktan sonra, kaybı kabullenir, tekrar güven kazanmak amacıyla ölen kişiye olan duygularını kalan aile bireylerine transfer eder(Özgüven, 2001).

2) Ayrılma: Üyelerden birinin geçici veya sürekli hastalığı ve sakatlığı; depresyon, sel, yangın gibi doğal afetler; yoksulluk, işsizlik, terör, kan davası

gibi toplumsal afetler sonucunda yapılan zorunlu göçler, ebeveynlerden birinin çalışması veya başka nedenlerle evden uzun süre ayrılması, ailenin parçalanmasına yol açmaktadır(Şentürk, 2006). Bazı ebeveynler, evlenip çocuk sahibi olduktan sonra ansızın haber vermeden, evlerini bırakıp giderler. Bu çocuklar için ani ve ciddi yaralayıcı bir durumdur. Çocuk bu terk etme olayının nedenini kendisinde arayabilir. Kaybolan ebeveynin nerede olduğunu, nasıl yaşadığını, sağlığını, geri gelip gelmeyeceğini merak eder(Özağı, 2007). Genellikle iş veya hastalık nedeniyle meydana gelen geçici ayrılıklar hem çocuk için hem de aile için gerginlik yaratır ve aile ilişkilerinde bozulmaya yol açar. Ayrılığın süresi uzadıkça çocuklar üzerinde yapacağı olumsuz etkilerde artar(Yavuzer, 2001).

3) Boşanma: Boşanma, toplumun en temel birimi olan ailenin yapısını değiştirerek, aile bireylerinin dağılmasına yol açmakta ve özellikle baş etme yetenekleri sınırlı olan çocukları psikolojik yönden etkilemektedir(Arifoğlu, 2006). Bazı Batı ülkelerinde nüfusun 1/3'ü boşanmış ailelerden oluşurken, ülkemizde de boşanmaların giderek arttığı görülmektedir(Yavuzer, 2001). Boşanma durumlarında çocuklar masumdur ve çoğu zaman da sessiz kurbanlardır. İlişki problemleri olan ebeveynler çoğunlukla çocuklarının ihtiyaçlarını ihmal etmektedirler (Ackerman, 1997). Boşanma çoğu kez bireylerde çeşitli sosyal, ekonomik ve psikolojik sorunlara yol açmaktadır. Karşılaşılan sorunlar yaşa, evlilik sürecine, kırsal veya kentsel kökenli oluşa, gelir, eğitim ve mesleki statü düzeylerine, çocuk sayısına, boşanmaya kimin karar verdiğine, sosyal destek sistemlerine, uyum sağlama ve sorun çözme kapasitesine, hukuki hizmetlerden yararlanabilme olanaklarına bağlı olarak farklı yoğunluklar kazanmaktadır. Boşanmış aileden gelen çocuklar üzerine gerçekleştirilen çalışmalarda ise çocukların anne- babalarından bu süreçte daha fazla etkilendikleri ve hayatlarının bundan sonraki dönemlerinde anne – babalarından daha fazla bu sürecin etkilerini yaşadıkları belirtilmektedir. Çünkü boşanma, çocuğun gelişmesinde en önemli etken olan tam aileye son veren bir olaydır(Özdemir, Laçın ve Yiğit, 2006). Boşanmış ana-baba çocuklarının, ana babası birlikte yaşayan çocuklardan keskin biçimde farklılaşacağına inanılmaktadır. Farklılaşmanın daha ziyade olumsuz yönde olacağı ileri sürülmektedir(Arıkan, 1996). Boşanmanın çocuklara etkisi, aile tipine, çocuğun özelliklerine ve diğer aile üyeleri ile çevrenin çocuğa davranışına göre

farklılık gösterir. Yani bazı çocuklar bu olaydan çok zarar gördükleri halde, bir kısmı ise hafif etkilerle atlatmaktadırlar (Bulut, 1983). Boşanmış ailede çocuğun daha az örselenmesi, büyük ölçüde anne ve babanın karşılıklı tutum ve davranışlarına bağlıdır. (Yavuzer, 2001). Genellikle çocuklar ölüm ve geçici ayrılıkları daha az sarsıntıyla atlatmakta, ancak boşanmaya daha büyük tepkiler göstermektedirler.

Boşanma sürecinde çocukta okulda başarısızlık, terk edilme kaygısı, değersizlik duygusu, şiddetli hassasiyet, aşırı olgunluk belirtileri, denge-sizlik, birlikte olduğu ebeveyni suçlama ve ona karşı saldırganlık, az soru sorma ve az oyun oynama gibi sıkıntılar görülebilir (Yavuzer, 2001). Mevcut aile yapısı ergenlik dönemindeki çocukların okula devamlılıklarını ve notlarını etkilemektedir. Hanson (1999) boşanmış aile çocuklarının birçok yönden dezavantajlı olduğunu belirtti: okulda iyi bir başarı gösteremezler, davranışsal problemleri daha çoktur ve psikolojik ve sosyal zorluklar yaşamaya yatkındırlar. Boşanmış aile çocukları yaşamlarının geri kalanında yüksek depresyon, düşük benlik kavramı, düşük sosyal sorumluluk, düşük özsaygı, okulu asma, ergen hamileliği ve sağlık problemleri riskindedirler (Emery 2009).

Ülkemizde parçalanmış aile çocuklarına yönelik birçok araştırma yapılmıştır. Şentürk (2006) tarafından “Parçalanmış Aile Çocuk İlişkisinin Sebep Olduğu Sosyal Problemler”, Dingiltepe (2009) tarafından “Parçalanmış ve Tam Aileye Sahip Ergenlerin Yaşam Doyum Düzeyleri ile Yaşam Kalite Düzeylerinin Karşılaştırılması”, Pancar (2009) tarafından “Parçalanmış ve Tam Aileye Sahip Ergenlerin Yalnızlık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi”, Erürker (2007) tarafından “Aileye ve Parçalanmış Aileye Sahip 5-6 Yaş Çocuklarının Bilişsel İşlevlerinin Karşılaştırılması”, Biçer (2009) tarafından “Parçalanmış ve Tam Aileye Sahip Ergenlerin Atılganlık ve Sosyal Yetkinlik Beklenti Düzeylerinin Bazı Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi”, Er (2009) tarafından “Ailesi Parçalanmış Olan İkinci Kademe Öğrencilerinin Akademik Sağlamlılık Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre Yordanması” yapılan araştırmalara bazı örneklerdir. Yapılan araştırmalarda, parçalanmış aile çocuklarının sorunlarına değinilip okullarda tam aile çocuklarıyla aralarında ne gibi farklar olduğu, parçalanmış aile çocuklarının depresyon, sosyal uyum, yalnızlık duygusu, yaşam doyumu ve kaygı düzeylerinin ne düzeyde olduğu incelenmiştir.

Okullarda rehberlik hizmetlerinden beklentiler konusunda yapılan birkaç araştırmada genel olarak öğrencilerin rehberlik servisinden beklentileri nelerdir bunlar incelenmiştir. Erkan (1997a) tarafından ilköğretim öğrencilerinin rehberlik ihtiyaçları belirlenmiş, Kesici (2007a) tarafından da Şube rehber öğretmenlerin, öğrencilerin kendileri(2007b) ve ebeveynlerinin(Kesici, 2008a), görüşlerine göre 6., 7.ve 8. sınıf öğrencilerinin rehberlik ve danışma ihtiyaçları belirlenmiştir. Rehberlik ihtiyaçlarının öğrencilerde hissedilmesi ve rehberlik ihtiyaçlarının karşılanması sürecinde psikolojik ihtiyaçların da tespiti ve karşılanması, rehberlik ihtiyaçları açısından önemli görülmektedir (Bozgeyikli, 2010; Kesici, 2008b). Fakat parçalanmış aile çocuklarının rehberlik servisinden beklentileri nelerdir, tam aile çocuklarıyla aralarında farklılıklar var mıdır? Konusunda ayrıca bir çalışma yapılmamıştır. Bu kapsamda boşanmış ve tam aile çocuklarının eğitsel, mesleki ve kişisel rehberlik ihtiyaçları cinsiyet ve sınıf düzeyi açısından karşılaştırmalı olarak ele alan bu çalışmanın rehberlik hizmetleri alanında önemli bir yer teşkil eden parçalanmış aile çocuklarına yaklaşım konusunda ı ışık tutacak bir çalışma olacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Betimsel nitelikte olan bu araştırma; parçalanmış ve tam aile çocuklarının rehberlik ihtiyaçlarının belirlenmesini amaçlayan tarama modelinde bir çalışmadır.

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini 2011-2012 öğretim yılında Kayseri merkez ilçelerindeki(Melikgazi, Kocasinan, Talas, İncesu, Hacılar) ilköğretim 6. 7. ve 8.sınıflara devam eden 124 parçalanmış ve 157 tam aile çocukları oluşturmaktadır. Örneklem grubu evreni yansıtacak oranda ve tesadüfi olarak seçilmiştir. Katılımcıların sınıf, cinsiyet ve aile durumlarına göre dağılımları Tablo 1, Tablo 2 ve Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf düzeylerine göre dağılımları

Sınıf Düzeyi	N	%
6. Sınıf	82	29,2
7. Sınıf	97	34,5
8. Sınıf	102	36,3
Toplam	281	100,0

Tablo 2. Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetlerine göre dağılımları

Cinsiyet	N	%
Kız	142	50,5
Erkek	139	49,5
Toplam	281	100,0

Tablo 3. Araştırmaya katılan öğrencilerin aile durumlarına göre dağılımları

Aile durumları	N	%
Tam aile	157	55,9
Parçalanmış aile	124	44,1
Toplam	281	100,0

Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada verileri toplamak amacıyla Kişisel Bilgi formu ve Rehberlik İhtiyaçlarını Belirleme formu kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu: Araştırmaya katılan çocukların cinsiyet ve aile durumlarını belirlemek amacıyla hazırlanan kapalı uçlu soruların olduğu kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Bu formda ağırlıklı not ortalaması, anne/baba eğitim düzeyi, ailenin ortalama aylık geliri, anne/babanın evliliğinin devam edip etmediği, anne/babanın hayatta olup olmadığı ve eğer boşanma durumu varsa öğrencinin kiminle yaşadığı ve ayrı kaldığı ebeveynini ne sıklıkla gördüğü gibi sorulara öğrencilerin cevap vermeleri istenmiştir.

Rehberlik İhtiyaçlarını Belirleme Formu: Bu form Idaho Rehberlik Programında ilkokul ve ortaokul düzeyi için önerilen ihtiyaç belirleme formlarındaki maddelerin Türkçeye çevrilerek birleştirilmesiyle oluşturulmuştur. Forma alınan maddeler iki dil uzmanı tarafından tekrar İngilizceye çevrilmiş ve çevirinin doğruluğu değerlendirilmiştir. Daha sonra maddeler beş alan uzmanı tarafından Form'un kullanılma amacına uygunluğu açısından değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmede tüm maddeler beşli bir ölçek üzerinden üç'ün üstünde puan almışlardır. Ayrıca uzmanlarca önerilen iki madde de forma eklenmiştir. Form'un anlaşılabilirliğinin test edilmesi amacıyla ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinden 38 kişilik bir gruba bir uygulama yapılmıştır. Uygulama sırasında öğrencilere anlamadıkları maddelerin karşısına soru işareti koymaları istenmiştir. Bu uygulamadan edinilen izlenimlere göre formda yer alan maddelerin ifadelerinde değişiklikler yapılmıştır. Form'da yer alan maddelerin her birine evet, kararsızım ya da hayır seçeneklerinden biri ile cevap verilebilmektedir. Elde edilecek değerleri sürekli puan haline getirebilmek amacıyla bu seçeneklere sırasıyla 3, 2 ve 1 puan verilmektedir. Form'daki maddeler üç faktörde toplanmaktadır. Form'un ilk halinde bunlar: eğitsel rehberlik ihtiyacı (10 madde), mesleki rehberlik ihtiyacı (7 madde) ve kişisel/sosyal rehberlik ihtiyacıdır (9 madde) (Erkan, 1997b).

Verilerin Toplanması ve Verilerin Analizi

Araştırma verilerini toplamak amacıyla öncelikli olarak ilköğretim okulları ziyaret edilmiş ve eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde Kişisel Bilgi Formu ve Rehberlik İhtiyaçlarını Belirleme formu birlikte uygulanmıştır. Uygulama sonunda anketler sınıflara, cinsiyetlere ve aile durumlarına göre tasnif edilmiştir. Araştırmada aile durumu (parçalanmış aile, tam aile) ve cinsiyet (kız, erkek) bağımsız değişkenlerinin birden fazla bağımlı değişken (eğitsel, mesleki ve kişisel rehberlik ihtiyacı) üzerindeki etkisini incelemek amacıyla çoklu varyans analizi (MANOVA) uygulanmıştır. Yapılan MANOVA analizinden elde edilen bulgular doğrultusunda, birimler arasındaki farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirleyebilmek amacıyla ANOVA testi yapılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde, uygulanan istatistiksel analizler sonucunda elde edilen bulgular ve açıklamaları araştırmanın amaçlarına göre verilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin rehberlik ihtiyaçlarının aile durumlarına göre farklılaşmasını ortaya koymak amacıyla bağımsız gruplar için t testi analizi yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4: Araştırmaya katılan öğrencilerin rehberlik ihtiyaçlarının aile durumlarına göre farklılaşma durumuna ilişkin t testi sonuçları

Rehberlik Türleri	Aile Durumu	N	$\bar{X}$	Std. Sapma	t	P
Eğitsel	Tam aile	157	16,01	3,25	1,649	,100
	Parçalanmış aile	124	15,37	3,12		
Mesleki	Tam aile	157	9,43	2,25	,958	,3399
	Parçalanmış aile	124	9,16	2,49		
Kişisel	Tam aile	157	16,83	3,45	4,898*	,001
	Parçalanmış aile	124	18,96	3,83		

$p < ,05$

Araştırmaya katılan öğrencilerin rehberlik ihtiyaçlarının aile durumlarına göre Tablo 4’teki dağılımı incelendiğinde eğitsel ve mesleki rehberlik boyutlarında tam aile çocuklarının puan ortalamalarının, parçalanmış aile çocuklarının puan ortalamalarından yüksek olduğu görülmektedir. Kişisel rehberlik alt boyutunda ise parçalanmış aile çocuklarının puan ortalamaları tam aile çocuklarının puan ortalamalarından yüksek olduğu gözlenmektedir. İki gurubun puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değerleri incelendiğinde hesaplanan değerler, eğitsel ($t= 1.649$, $p > 0.05$) ve mesleki ($t= .958$, $p > 0.05$) rehberlik alt boyutlarında iki grubun puan ortalamaları arasındaki farkın ,05 düzeyinde anlamlı olmadığını göstermektedir. Diğer taraftan kişisel rehberlik alt boyutunda iki gurubun puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ($t=4.898$, $p < 0.05$) iki grubun puan ortalamaları arasındaki farkın .05 düzeyinde anlamlı oldu-

ğunu göstermektedir. Bu bulguya göre parçalanmış aile çocuklarının kişisel rehberlik ihtiyaçlarının tam aile çocuklarının rehberlik ihtiyaçlarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu söylenebilir.

Tam aile ve parçalanmış aile çocuklarının rehberlik ihtiyaçlarının cinsiyete göre farklılaşmasını ortaya koymak amacıyla 2X2 MANOVA testi yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 5 ve Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 5: Parçalanmış ve Tam aile çocuklarının Cinsiyetlerine Göre Eğitsel, Mesleki ve Kişisel Rehberlik İhtiyaçları Puanlarının Ortalama ve Standart Sapmaları

Aile Durumu	Cinsiyet	N	Rehberlik ihtiyacı					
			Eğitsel		Mesleki		Kişisel	
			X	Ss	X	Ss	X	ss
Tam Aile	Kız	82	15.91	3.29	9.36	2.21	17.01	3.66
	Erkek	75	16.12	3.23	9.50	2.30	16.64	3.22
Parçalanmış Aile	Kız	60	15.43	3.09	9.43	2.69	18.71	4.10
	Erkek	64	15.32	3.16	8.90	2.27	19.20	3.57
Toplam	Kız	142	15.71	3.21	9.39	2.42	17.73	3.93
	Erkek	139	15.75	3.21	9.23	2.30	17.82	3.61

Tablo 5 incelendiğinde eğitsel rehberlik ihtiyacı boyutunda parçalanmış ailelerdeki kız çocuklarının tam ailelerdeki kız çocuklarına oranla eğitsel rehberlik ihtiyaçlarının daha az olduğu görülmektedir. Erkek çocuklarda da durum aynı şekildedir. Mesleki rehberlik ihtiyacı boyutunda ise parçalanmış ailelerdeki kız çocuklarının tam ailelerdeki kız çocuklarına oranla mesleki rehberlik ihtiyacının daha yüksek olduğu görülmektedir. Erkek çocuklarda ise parçalanmış aile çocuklarının tam aile çocuklarına oranla mesleki rehberlik ihtiyaçları daha az görülmektedir. Kişisel rehberlik ihtiyacı boyutunda ise parçalanmış ailelerdeki kız ve erkek çocuklarının tam ailelerdeki kız ve erkek çocuklarına göre kişisel rehberlik ihtiyacının daha fazla olduğu görülmektedir. Toplam puanlar açısından bakıldığında ise kızların eğitsel ve kişisel rehberlik ihtiyacı erkeklerin eğitsel ve kişisel rehberlik ihtiyacından daha düşüktür. Mesleki rehberlik ihtiyacına bakıldığında ise kızların mesleki rehberlik ihtiyacı erkeklerin

mesleki rehberlik ihtiyacından daha yüksek görülmektedir. Parçalanmış ve tam ailelerde yaşayan kız ve erkek çocukların eğitsel, mesleki ve kişisel rehberlik ihtiyaçları puanlarının çok yönlü varyans analizi (MANOVA) sonuçları tablo 6’de verilmiştir.

Tablo 6: Parçalanmış ve tam ailelerde yaşayan kız ve erkek çocukların eğitsel, mesleki ve kişisel rehberlik ihtiyaç puanlarının çok yönlü varyans analizi.

Etki	λ	F	Denence (sd)	Hata (sd)	p
Kesişim	.022	4097.063 ^a	3.000	275.000	.001
Aile Durumu	.899	10.250 ^a	3.000	275.000	.001
Cinsiyet	.998	.220 ^a	3.000	275.000	.882
Aile Durumu * Cinsiyet	.990	.884 ^a	3.000	275.000	.450

*p<0.005; **p<0.001

Tablo 6’da görüldüğü gibi bağımlı değişkenlerin ortalamasının ana etkisinde, aile durumuna göre (parçalanmış, tam aile) ($\lambda = .899$; F[3-275]=10.250, p<0.001) anlamlı etki görülmüş ve cinsiyetlerine göre ($\lambda = .998$; F[3-275]=.220, p>0.001) anlamlı etkiler görülmemiştir. Aile durumu (parçalanmış, tam aile)*cinsiyet ortak etkilerine bakıldığında da ($\lambda = .990$; F[3-275]=.884, p>0.005) ortak etkileri arasında anlamlı fark olmadığı görülmüştür. Hangi bağımlı değişkenin çok değişkenli anlamlılığa katkı sağladığını anlamak amacıyla ANOVA yapılmıştır. ANOVA sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7 incelendiğinde; aile durumu ana etkisi açısından parçalanmış ve tam aile çocuklarının eğitsel (F[1-28]=2.724, p>.001), mesleki (F[1-4]=.880, p>.05) rehberlik ihtiyaçlarında fark görülmezken, kişisel (F[1-314]=23.873, p<.001) rehberlik ihtiyaçları alt boyutları açısından farklılaştığı görülmektedir. Cinsiyet ana etkisi açısından incelendiğinde de kız ve erkek çocukların eğitsel (F[1-.173]=.017, p<.001), mesleki (F[1-2.5]=.462, p<.001) ve kişisel (F[1-.226]=.017, p<.05) rehberlik ihtiyaçları alt boyutları açısından farklılaşmadığı görülmektedir.

Aile durumuna göre yapılan karşılaştırmalara bakıldığında ise tam aile çocuklarının eğitsel (X=16.01; ss=3.25), mesleki (X=9.43; ss=2.25) rehberlik ihtiyacı boyutlarının puan ortalamalarının parçalanmış aile çocuklarının puan ortalamalarından (eğitsel (X=15.37; ss=3.12), mesleki (X=9.16;

ss=2.49)) daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Fakat parçalanmış aile çocuklarının kişisel rehberlik ihtiyacı ($X=18.96$; $ss=3.83$), tam aile çocuklarının kişisel rehberlik ihtiyacından ($X=16.83$; $ss=3.45$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Ortalamalar arası farka bakıldığında eğitsel ($t=1.649$, $p>0.05$) ve mesleki ($t=.958$ $p>0.05$) rehberlik ihtiyaçlarında fark görülmezken kişisel ($t=4.898$, $p<0.05$) rehberlik ihtiyacında farkın anlamlı olduğu saptanmıştır.

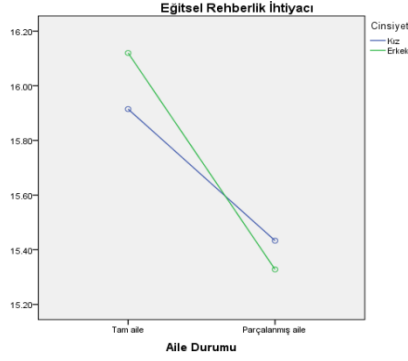
Tablo 7: Parçalanmış ve tam ailelerde yaşayan kız ve erkek çocukların eğitsel, mesleki ve kişisel rehberlik ihtiyaç puanlarının ANOVA analizi.

Varyansın Kaynağı	Bağımlı değişken	Kareler Toplamı	sd	Kareler ort.	F	P
Aile Durumu	Eğitsel	28.035	1	28.035	2.724	.100
	Mesleki	4.912	1	4.912	.880	.349
	Kişisel	314.983	1	314.983	23.873*	.000
Cinsiyet	Eğitsel	.173	1	.173	.017	.897
	Mesleki	2.580	1	2.580	.462	.497
	Kişisel	.226	1	.226	.017	.896
Aile Durumu * Cinsiyet	Eğitsel	1.668	1	1.668	.162	.688
	Mesleki	7.715	1	7.715	1.382	.241
	Kişisel	12.751	1	12.751	.966	.326
Hata	Eğitsel	2851.165	277	10.293		
	Mesleki	1545.942	277	5.581		
	Kişisel	3654.811	277	13.194		
Toplam	Eğitsel	72437.000	281			
	Mesleki	25933.000	281			
	Kişisel	92773.000	281			

* $p<0.005$; ** $p<0.001$

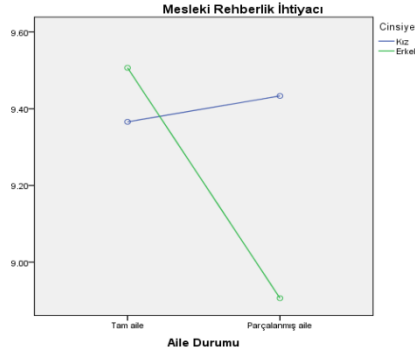
Aile durumu ve cinsiyet ortak etkisi açısından eğitsel ($F[1-1.66]=.162$, $p>.05$) mesleki ($F[1-7.71]=1.38$, $p>.001$) ve kişisel ($F[1-44]=.966$, $p>.05$) rehberlik ihtiyacı alt boyutlarında anlamlı farkın olmadığı gözlenmiştir. Boşanmış ve tam aile çocuklarının cinsiyetlerine göre eğitsel, mesleki ve kişisel rehberlik ihtiyaç düzeyleri çizgi grafiği aşağıda verilmiştir.

Şekil 1. Boşanmış ve tam aile çocuklarının cinsiyetlerine göre eğitsel rehberlik ihtiyacı çizgi grafiği



Şekil 1 incelendiğinde tam ailedeki erkek çocuklarının kız çocuklarına göre eğitsel rehberlik ihtiyacının anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir. Bunun yanında parçalanmış ailedeki kız çocuklarının erkek çocuklarına oranla eğitsel rehberlik ihtiyacının anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmektedir. Diğer taraftan tam ailedeki kız ve erkek çocuklarının eğitsel rehberlik ihtiyacı parçalanmış ailedeki kız ve erkek çocuklarının eğitsel rehberlik ihtiyacından daha fazla olduğu görülmektedir.

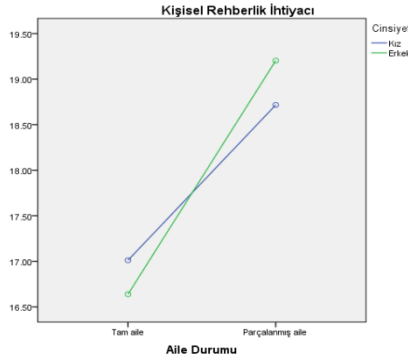
Şekil 2. Boşanmış ve tam aile çocuklarının cinsiyetlerine göre mesleki rehberlik ihtiyacı çizgi grafiği



Şekil 2 incelendiğinde mesleki rehberlik ihtiyacına ilişkin şekil incelendiğinde tam ailedeki erkek çocuklarının kız çocuklarına oranla mesleki

rehberlik ihtiyaçlarının daha fazla olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra parçalanmış ailedeki kız çocuklarının erkek çocuklarına oranla mesleki rehberlik ihtiyaçlarının anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir. Tam ailedeki kız ve erkek çocukları arasında mesleki rehberlik ihtiyacında çok fazla fark bulunmazken, parçalanmış ailedeki kız ve erkek çocuklarda mesleki rehberlik ihtiyacında oldukça fark görülmektedir.

Şekil 3. Boşanmış ve tam aile çocuklarının cinsiyetlerine göre kişisel rehberlik ihtiyacı çizgi grafiği



Şekil 3 incelendiğinde kişisel rehberlik ihtiyacına ilişkin şekil incelendiğinde tam ailedeki kız çocuklarının erkek çocuklara oranla kişisel rehberlik ihtiyaçlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra parçalanmış ailedeki erkek çocukların kız çocuklara oranla kişisel rehberlik ihtiyaçlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Diğer taraftan parçalanmış ailedeki kız ve erkek çocuklarının tam ailedeki kız ve erkek çocuklarına oranla kişisel rehberlik ihtiyaçlarının anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tam aile ve parçalanmış aile çocuklarının rehberlik ihtiyaçlarının cinsiyete göre farklılaşmasını ortaya koymak amacıyla 3X2 MANOVA testi yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 8 ve Tablo 9’da verilmiştir. Tablo 8’deki veriler incelendiğinde; parçalanmış ailedeki 6.sınıf öğrencilerinin eğitsel rehberlik ihtiyacı tam ailedeki 6.sınıf öğrencilerinin eğitsel rehberlik ihtiyacından daha yüksekken, tam ailedeki 7. Ve 8. Sınıf öğrencilerinin eğitsel rehberlik ihtiyacı parçalanmış ailedeki 7. Ve 8. Sınıf öğrencilerinin eğitsel rehberlik ihtiyacından daha yüksek görülmektedir.

Tablo 8: Parçalanmış ve tam aile çocuklarının sınıf düzeylerine göre eğitsel, mesleki ve kişisel rehberlik ihtiyaçları puanlarının çok yönlü varyans analizi

Aile Durumu	Sınıf	N	Rehberlik ihtiyacı					
			Eğitsel		Mesleki		Kişisel	
			X	Ss	X	Ss	X	ss
Tam Aile	6. Sınıf	41	15.34	2.64	8.75	1.92	16.36	3.85
	7. Sınıf	50	16.52	3.44	9.58	1.86	17.38	3.28
	8. sınıf	66	16.04	3.42	9.74	2.62	16.71	3.30
Parçalanmış Aile	6. Sınıf	41	15.46	3.45	8.68	2.34	21.04	3.26
	7. Sınıf	47	14.91	2.65	9.31	2.58	18.02	3.79
	8. sınıf	36	15.88	3.28	9.50	2.50	17.83	3.60
Toplam	6. Sınıf	82	15.40	3.05	8.71	2.13	18.70	4.26
	7. Sınıf	97	15.74	3.17	9.45	2.236	17.69	3.53
	8. sınıf	102	15.99	3.36	9.65	2.57	17.10	3.43

Mesleki rehberlik alt boyutu incelendiğinde ise, tam ailedeki 6. 7. ve 8.sınıf öğrencilerinin mesleki rehberlik ihtiyaçları parçalanmış ailedeki 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin mesleki rehberlik ihtiyaçlarından daha yüksektir. Kişisel rehberlik alt boyutu incelendiğinde ise, parçalanmış ailedeki 6. 7. ve 8.sınıf öğrencilerinin kişisel rehberlik ihtiyaçları tam ailedeki 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin kişisel rehberlik ihtiyaçlarından daha yüksektir.

Tablo 9: Parçalanmış ve tam ailelerde yaşayan eğitsel, mesleki ve kişisel rehberlik ihtiyaç puanlarının sınıf düzeyine göre çok yönlü varyans analizi.

Etki	λ	F	Denence (sd)	Hata (sd)	p
Kesişim	.022	4135.606 ^a	3.000	273.000	.000
Aile Durumu	.898	10.371 ^a	3.000	273.000	.000
Sınıf	.940	2.871 ^a	6.000	546.000	.009
Aile Durumu * Sınıf	.931	3.316 ^a	6.000	546.000	.003

*p<0.005; **p<0.001

Tablo 9’da görüldüğü gibi bağımlı değişkenlerin ortalamasının ana etkisinde, aile durumuna göre (parçalanmış, tam aile) (λ = .898; F[3-273]=10.37, p<0.001) ve sınıf düzeylerine göre (λ = .940; F[6-546]= .287,

$p<0.001$) anlamlı etkiler görülmüştür Aile durumu (parçalanmış, tam aile)*sınıf düzeyine ortak etkilerine bakıldığında da ($\lambda = .931$; $F[6-546] = .931$, $p<0.005$) ortak etkileri arasında anlamlı fark olduğu görülmüştür. Hangi bağımlı değişkenin çok değişkenli anlamlılığa katkı sağladığını anlamak amacıyla ANOVA yapılmıştır. ANOVA sonuçları Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10: Parçalanmış ve tam ailelerde yaşayan çocukların eğitsel, mesleki ve kişisel rehberlik ihtiyaç puanlarının sınıf düzeyine göre ANOVA analizi.

Varyansın Kaynağı	Bağımlı değişken	Kareler Toplamı	Sd	Kareler ort.	F	P
Aile Durumu	Eğitsel	20.218	1	20.218	1.984	.160
	Mesleki	2.499	1	2.499	.454	.501
	Kişisel	312.388	1	312.388	25.441	.000
Sınıf	Eğitsel	13.923	2	6.962	.683	.506
	Mesleki	39.376	2	19.688	3.575	.029
	Kişisel	93.467	2	46.733	3.806	.023
Aile Durumu *Sınıf	Eğitsel	39.731	2	19.866	1.950	.144
	Mesleki	.461	2	.231	.042	.959
	Kişisel	210.238	2	105.119	8.561	.000
Hata	Eğitsel	2801.973	275	10.189		
	Mesleki	1514.453	275	5.507		
	Kişisel	3376.704	275	12.279		
Toplam	Eğitsel	72437.000	281			
	Mesleki	25933.000	281			
	Kişisel	92773.000	281			

* $p<0.005$; ** $p<0.001$

Tablo 10 incelendiğinde; aile durumu ana etkisi açısından parçalanmış ve tam aile çocuklarının eğitsel ($F[1-20.21]=1.984$, $p>.001$) ve mesleki ($F[1-2.4]=.454$, $p>.05$) rehberlik boyutlarında anlamlı fark görülmezken, kişisel ($F[1-312]=25.44$, $p<.001$) rehberlik ihtiyaçları alt boyutu açısından farklılaştığı görülmektedir. Sınıf düzeyi ana etkisi açısından incelendiğinde de kız ve erkek çocukların eğitsel ($F[2-13.92]=.683$, $p>.005$), mesleki ($F[2-$

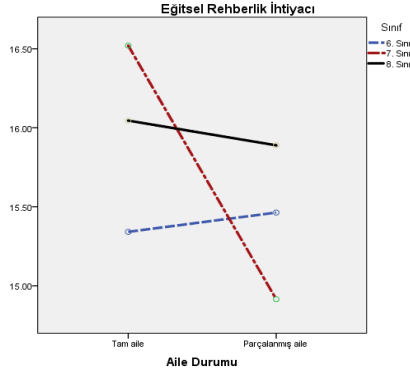
39.37]=3.57, $p>.001$) ve kişisel ($F[2-46.73]=.017$, $p>.001$) rehberlik ihtiyaçları alt boyutları açısından farklılaşmadığı görülmektedir.

Yapılan karşılaştırmalar sonucu erkek çocuklarının eğitsel rehberlik ihtiyacı ortalamalarının ($X=15.75$; $ss=3.21$) kız çocuklara oranla ($X=15.71$; $ss=3.21$) daha yüksek olduğu ve ortalamalar arası farkın ($t=6.094$, $p<.001$) anlamlı olduğu saptanmıştır. Mesleki rehberlik ihtiyacı ise kız çocuklarının puan ortalamalarının ($X=9.39$; $ss=3.51$) erkek çocuklara oranla ($X=9.23$; $ss=2.30$) daha yüksek olduğu ve ortalamalar arası farkın ($t=4.386$, $p<.001$) anlamlı olduğu saptanmıştır. Benzer şekilde kişisel rehberlik ihtiyacı alt boyutunda da erkek çocuklarının puan ortalamalarının ($X=17.82$; $ss=3.61$) kız çocuklara oranla ($X=17.73$; $ss=3.93$) daha yüksek olduğu ve ortalamalar arası farkın ($t=2.597$, $p<.05$) anlamlı olduğu saptanmıştır.

Aile durumuna göre yapılan karşılaştırmalara bakıldığında ise tam aile çocuklarının eğitsel ($X=16.01$; $ss=3.25$), mesleki ($X=9.43$; $ss=2.25$) rehberlik ihtiyacı boyutlarının puan ortalamalarının parçalanmış aile çocuklarının puan ortalamalarından (eğitsel ($X=15.37$; $ss=3.12$), mesleki ($X=9.16$; $ss=2.49$)) daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Fakat parçalanmış aile çocuklarının kişisel rehberlik ihtiyacı ($X=18.96$; $ss=3.83$), tam aile çocuklarının kişisel rehberlik ihtiyacından ($X=16.83$; $ss=3.45$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Ortalamalar arası farka bakıldığında [eğitsel ($t=1.649$, $p>.05$) ve mesleki ($t=.958$, $p>.05$) rehberlik ihtiyaçlarında fark görülmezken kişisel ($t=4.898$, $p<.05$)] rehberlik ihtiyacında farkın anlamlı olduğu saptanmıştır.

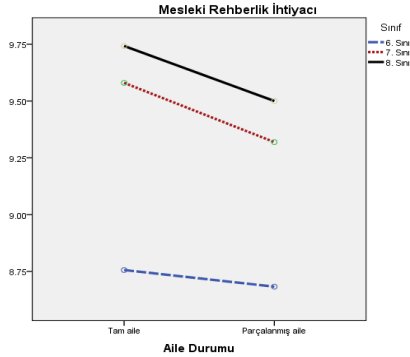
Aile durumu ve sınıf düzeyi ortak etkisi açısından eğitsel ($F[2-39.73]=1.95$, $p>.05$) mesleki ($F[2-46.73]=.042$, $p>.001$) rehberlik boyutlarında fark görülmezken, kişisel ($F[2-210]=8.56$, $p<.001$) rehberlik ihtiyacı alt boyutlarında anlamlı farkın olduğu gözlenmiştir. Boşanmış ve tam aile çocuklarının cinsiyetlerine göre eğitsel, mesleki ve kişisel rehberlik ihtiyaç düzeyleri çizgi grafiği aşağıda verilmiştir.

Şekil 4. Boşanmış ve tam aile çocuklarının sınıf düzeylerine göre eğitsel,mesleki ve kişisel rehberlik ihtiyaç düzeyleri çizgi grafiği



Şekil 4 incelendiğinde parçalanmış ailedeki 6.sınıf öğrencilerinin eğitsel rehberlik ihtiyacı tam ailedeki 6.sınıf öğrencilerinin eğitsel rehberlik ihtiyacından daha fazla olduğu görülmektedir. Diğer taraftan tam ailedeki 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin eğitsel rehberlik ihtiyacı parçalanmış ailedeki 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin eğitsel rehberlik ihtiyacından daha fazla olduğu görülmektedir. 7. sınıf öğrencilerine bakıldığında tam ailedeki öğrencilerin parçalanmış ailedeki öğrencilere göre eğitsel rehberlik ihtiyacı anlamlı düzeyde yüksek görülmektedir.

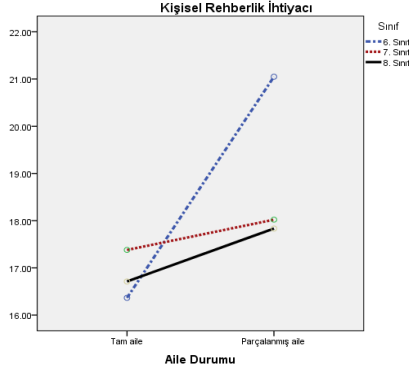
Şekil 5. Boşanmış ve tam aile çocuklarının sınıf düzeylerine göre mesleki rehberlik ihtiyaç düzeyleri çizgi grafiği



Şekil 5 incelendiğinde mesleki rehberlik boyutunda şekil incelendiğinde tam ailedeki 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin mesleki rehberlik ihtiyacının parçalanmış ailedeki 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin mesleki rehberlik

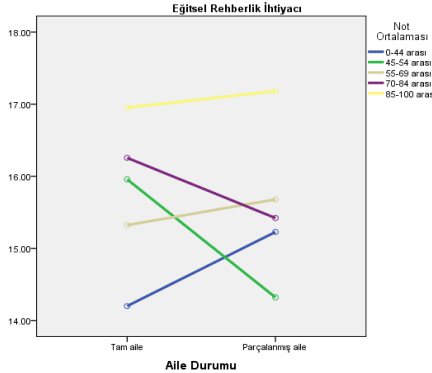
ihtiyacından daha yüksek olduğu görülmektedir. Diğer taraftan 8.sınıf öğrencilerinin mesleki rehberlik ihtiyacı diğer sınıflara göre anlamlı düzeyde yüksek görülmektedir.

Şekil 6. Boşanmış ve tam aile çocuklarının sınıf düzeylerine göre kişisel rehberlik ihtiyaç düzeyleri çizgi grafiği



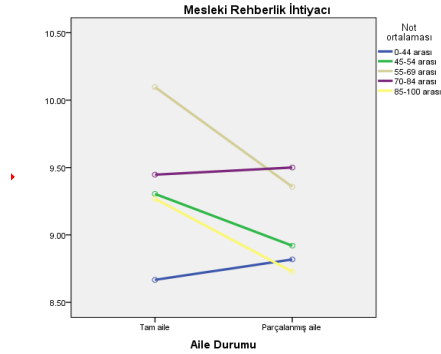
Şekil 6 incelendiğinde kişisel rehberlik boyutunda şekil incelendiğinde tam ailedeki 7. sınıf öğrencilerinin kişisel rehberlik ihtiyacı 6. ve 8. sınıf öğrencilerinin kişisel rehberlik ihtiyacından daha yüksek görülmektedir. Parçalanmış aileler de ise 6. sınıf öğrencilerinin kişisel rehberlik ihtiyacının 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin kişisel rehberlik ihtiyacından daha yüksek olduğu görülmektedir.

Şekil 7. Boşanmış ve tam aile çocuklarının not ortalamalarına göre eğitsel rehberlik ihtiyaç düzeyleri çizgi grafiği



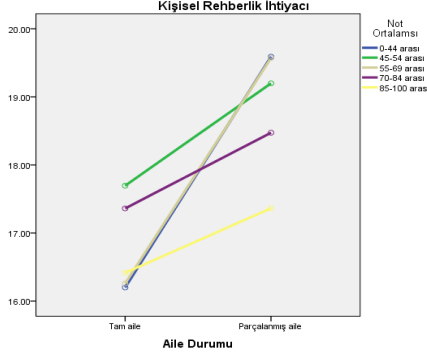
Şekil 7 incelendiğinde tam ve parçalanmış ailelerdeki 85-100 not ortalamasındaki öğrencilerin eğitsel rehberlik ihtiyaçlarının diğer not ortalamasındaki öğrencilerin eğitsel rehberlik ihtiyaçlarından daha yüksek olduğu görülmektedir.

Şekil 8. Boşanmış ve tam aile çocuklarının not ortalamalarına göre mesleki rehberlik ihtiyaç düzeyleri çizgi grafiği



Şekil 8 incelendiğinde tam ailelerdeki 55-69 not ortalamasındaki öğrencilerin mesleki rehberlik ihtiyacı diğer not ortalamasındaki öğrencilerin mesleki rehberlik ihtiyacından daha yüksektir. Parçalanmış aileler de ise, 70-84 not ortalamasındaki öğrencilerin mesleki rehberlik ihtiyacının diğer not ortalamasındaki öğrencilerin mesleki rehberlik ihtiyacından daha yüksek görülürken, 85-100 not ortalamasındaki öğrencilerin mesleki rehberlik ihtiyaçlarının oldukça düşük olduğu görülmektedir.

Şekil 9. Boşanmış ve tam aile çocuklarının not ortalamalarına göre kişisel rehberlik ihtiyaç düzeyleri çizgi grafiği



Şekil 9 incelendiğinde tam ailelerdeki 45-54 not ortalamasındaki öğrencilerin kişisel rehberlik ihtiyacı diğer not ortalamasındaki öğrencilerin kişisel rehberlik ihtiyacından daha yüksektir. Parçalanmış aileler de ise, 0-44 ve 55-69 not ortalamasındaki öğrencilerin kişisel rehberlik ihtiyacının diğer not ortalamasındaki öğrencilerin kişisel rehberlik ihtiyacından daha yüksek görülürken, 85-100 not ortalamasındaki öğrencilerin kişisel rehberlik ihtiyaçlarının düşük olduğu görülmektedir.

Tartışma

İlköğretime devam eden parçalanmış ve tam aile çocuklarının rehberlik ihtiyaçlarının karşılaştırılmasının yapıldığı bu araştırmanın sonuçlarının önceki araştırma bulgularını bazı açılardan doğruladığı gözlenmiştir. Fakat elde edilen bazı bulgular önceki araştırma bulgularından kısmen farklılık gösterirken bazı bulgularla ilgili daha önce yapılmış araştırmalara rastlanmamıştır.

Araştırmada tam ve parçalanmış ailelerin rehberlik ihtiyaçlarına bakıldığı zaman eğitsel ve mesleki rehberlik ihtiyaçlarında fark görülmezken kişisel rehberlik ihtiyacında anlamlı bir farklılık görülmüştür. Aile içerisindeki parçalanma çocukları ruhsal açıdan etkilemekte ve peşinde birçok sorunu da beraberinde getirmektedir. Bu da öğrencilerin okul rehberlik servisine ihtiyaçlarını artıran bir faktör olmaktadır. Kişisel rehberlik ihtiyacı boyutunda da en fazla 6.sınıf öğrencilerinde kişisel rehberlik ihtiyacının olduğu görülmüştür. Kesici (2007a)'nin araştırmasına göre 6.sınıf

öğrencilerin kişisel problemlerle ilgili rehberlik ve danışmanlık ihtiyaçlarının büyük çoğunluğunu anne ve baba arasında çıkan tartışma ve bu tartışmadan çocuğun etkilenmesi oluşturmaktadır. Araştırmada 6.sınıf rehber öğretmenleri anne baba ayrılığı ve ailelerin ilgisizliği, ailevi baskı ve maddi sıkıntı ve ailelerin çocuklarını takdir etmemesi ve ailelerinin bilinçsiz olması konularından dolayı ortaya çıkan sorunlardan rehberlik ve danışmanlığa ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir Ergenlik dönemi öğrencinin kimlik gelişiminde önemli role sahip olduğu için öğrencilerde kişilik oluşumunda billurlaşmama, öğrencinin çevresi ile iletişim kuramama ve bunun sonucu içe kapanma ve bu durumun oluşturduğu gerginlikten dolayı rehberlik ve danışmanlığa gereksinim duyabilirler. Bu bulgular araştırma bulgularını desteklemektedir. Parçalanmış aile çocuklarına bakıldığında kişisel rehberlik ihtiyacı boyutunda en fazla 6.sınıf öğrencilerinde kişisel rehberlik ihtiyacının olduğu görülmüştür.

Kesici (2007a)'nın araştırmasında 7.sınıf öğrencilerinin rehberlik ve danışmaya gereksinim duymalarının nedenleri arasında; ailenin ilgisizliği, boşanma, kuşak çatışması ve yüksek beklentiler yer almaktadır. 8. sınıf rehber öğretmenleri de ailelerin baskısı, ailelerin ilgisizliği, anne baba kavgaları ve kardeş kıskançlığı, anne – baba ayrılığı ve maddi sıkıntılardan kaynaklanan konularda öğrencilerin rehberlik ve danışmanlığa ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Bu bulgularda araştırmayı desteklemektedir. Çünkü parçalanmış ailelerde anne-baba çatışması, boşanması, ebeveyn kaybı gibi nedenler çocuklarda rehberlik ihtiyacının artmasına sebep olmaktadır. Özatça (2009)'nın araştırma sonucuna göre aile içinde önemsenmeyen, aileden destek alamayan ve aile içi ilişkileri iyi olmayan ergenlerin duygusal anlamda yalnızlık yaşadıkları görülmektedir. Önağı (2007)'nin araştırması, boşanmanın, çocuğun psikolojik uyumunu olumsuz etkilediğini göstermektedir. Boşanmış ailelerdeki çocuklar, evli ailelerdeki çocuklara göre, daha “bağımlı” ve yaşamın getirdiği taleplerle başetmekte daha “yetersiz” dirler. Anne-babadan birini bile “kaybetmek” çocukta doğal olarak endişe ve kaygıya yol açacak ve bu durumdaki çocuk, bu kaybı muhtemelen evde kendisiyle birlikte olan ebeveyne daha fazla “sarılarak”, onunla eskisine göre daha bağımlı bir ilişki kurarak gidermeye çalışacaktır. Şentürk (2006)'e göre de ailenin parçalanmasıyla ebeveynlerinden uzaklaşan çocuk, kendini yalnız, çaresiz, güçsüz ve korusuz hissederek. Yaşadığı problemlerin yoğunluğuna bağlı olarak çocuk,

kendi yaşamının olumlu yönde gelişmesini sağlayacak psiko-sosyal desteği elde etme olasılığını yitirir. Bu bulgular araştırmayı parçalanmış aileden gelen çocukların kişisel rehberlik ihtiyaçlarının daha fazla olması açısından desteklemektedir.

Bu araştırmada kız ve erkek öğrencilerin rehberlik ihtiyaçları arasında anlamlı bir fark görülmemiştir. Erkan (1997a)'ın araştırmasında da kız ve erkek öğrencilerin algıladıkları rehberlik ihtiyaçları arasında fark görülmemiştir. Sınıf düzeylerine göre rehberlik ihtiyaçları incelendiğinde eğitsel ve mesleki rehberlik ihtiyacı boyutlarında 8. Sınıf öğrencilerinin eğitsel ve mesleki rehberlik ihtiyacının daha fazla olduğu görülmüştür. Bu sonucun da 8.sınıfın ortaöğretim kurumlarına yönlendirme sınıfı olduğundan kaynaklandığı düşünülmektedir. Kesici'nin araştırmasına göre (2007) 8. sınıf öğrencileri ortaöğretim kurum sınavlarına hazırlandıkları için 6. ve 7. sınıf öğrencilerinden daha fazla verimli ders çalışma yöntemlerine ihtiyaç duymaktadırlar. Öğrencilerin verimliliğini artırmak için serbest zamanları da etkin bir şekilde planlanmalıdır. 8. sınıf rehber öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğu mesleğin gerektirdiği özellikler ve kendi özelliklerine yönelik farkındalık geliştirme, mesleklerle sınavlar arasındaki ilişkiyi fark etme konularında öğrencilerin rehberliğe ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin bahsedilen konularda bilgilendirilmeleri, 8.sınıfta girecekleri ortaöğretim kurum sınavına yönelik gerçekçi hedef oluşturmaları bakımından önemlidir. Bu da 8. Sınıf öğrencilerinin eğitsel ve mesleki rehberlik ihtiyaçlarının daha fazla olduğunu göstermektedir. Bu bulgular araştırma bulgularını desteklemektedir. Bu sonucun da 8.sınıfın ortaöğretim kurumlarına yönlendirme sınıfı olduğundan kaynaklandığı düşünülmektedir (Büyükkaragöz ve Kesici, 1998; Bozgeyikli, 2005; Bozgeyikli, 2008; Kesici, 2008c).

Araştırmanın sonucunda ortaya çıkan bulgular sonucunda aşağıdaki öneriler getirilmiştir;

1. Sınıf öğretmenleri anne babayı çocuğa nasıl davranmaları konusunda yardım almaları için okul psikolojik danışmanına yönlendirebilirler. Velilerle de yapılacak çalışmalarla aile içi iletişim, ergenlik dönemi gelişim özellikleri, çocuklarına destek olma, etkili ana-baba tutumları hakkında bilgilendirme çalışmaları yapılması faydalı olur.

2. Sınıf öğretmenlerine yönelik bazı çalışmalar yapıp, özellikle bu çocukların sosyal faaliyetlerde aktif görev almaları sağlanarak, sosyal becerileri desteklenmelidir. Böylelikle bu çocukların kişisel rehberlik faaliyetleri içerisinde sosyalleşmesi sağlanabilir.
3. Parçalanmış aileye sahip çocuklarla grup rehberlik çalışmaları yapılarak, bu çocukların bir grubun üyesi olması, kendini ifade edebilmesi, paylaşımda bulunabilmesi, yalnız olmadığını bilmesi ve içinde bulunduğu durumu kabul edebilmesi açısından destek sağlanabilir. Özellikle ilköğretimdeki ergenlik dönemindeki çocuklar için bunların sağlanması oldukça önem arz etmektedir.
4. Psikolojik danışmanlığın önleyici ve koruyucu işlevi gereği parçalanmış aileye sahip çocukların okul içerisinde tespitin yapılması, çocuğun içinde bulunduğu dönemi daha kolay atlatmasında ve ileriye dönük daha az sorun yaşamasında etkili olabilir..
5. Öğrencilerin karşılaştıkları kendi özel durumlarına ait problemler konusunda başa çıkma becerileri geliştirilerek, problem çözme stratejilerini öğretmek amacıyla sistemli, uygulamaya dönük grup rehberliği etkinlikleri geliştirilmelidir. Eğitsel, mesleki ve kişisel rehberlik alanlarında ihtiyacı olan öğrencilere hem grup rehberliği hem de bireysel rehberlik hizmetleri verilmelidir.
6. Orta öğretim kurumlarına yönlendirme işlemlerinde parçalanmış aile çocuklarıyla birebir ilgilenilebilir.
7. Sınıf rehberlik planları içerisindeki etkinlikler bu öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda genişletilebilir.

Kaynakça

- Ackerman, B. J. (1997). *Effects of Divorce on Children. Traits of Resiliency and School Intervention* (Report No. CG 028 114). (ERIC Document Reproduction Service No. ED 412 465)
- Aral, N. ve Başar, F. (1998). "Boşanmış Aileye Sahip Olan ve Olmayan Çocukların Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi". *Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*,87.

- Arıkan, Ç. (1996). *Halkın Boşanmaya İlişkin Tutumları Araştırması*. Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu, Bilim Serisi: 96, Ankara.
- Arifoğlu, B. (2006). *Çocuklar İçin Boşanmaya Uyum Programının Çocukların Boşanmaya Uyum, Kaygı ve Depresyon Düzeylerine Etkisi*. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmış Yüksek Lisan Tezi. Ankara.
- Aydınlı, H. (2002). *Çocuk Eğitiminde Sık Sorulan Sorular ve Cevaplar*. İstanbul: Zambak Yayınları.
- Biçer, E. (2009). *Parçalanmış ve Tam Aileye Sahip Ergenlerin Atılacaklık ve Sosyal Yetkinlik Beklenti Düzeylerinin Bazı Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. Yayınlanmış Yüksek Lisan Tezi. Adana.
- Bozgeyikli, H. (2005). Mesleki grup rehberliğinin ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin meslek kararı vermede kendilerini yetkin görme düzeylerine etkisi. *Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü*.
- Bozgeyikli, H. (2008). Mesleki grup rehberliğinin ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin meslek kararı verme yetkinlik düzeylerine etkisi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (18).
- Bozgeyikli, H. (2010). The relationship between high school students' psychological needs and human value perceptions. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 9, 1798-1804.
- Bulut, I.(1983). "Parçalanmış Aileden Gelen Çocukların Davranış Özellikleri Hakkında Bir Araştırma, Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Yayınları", *Aile Yazıları* 3, Bilim Serisi Genel Yayın No: 5/3.
- Büyükkaragöz, S. S., & Kesici, Ş. (1998). Eğitimde öğretmenin rolü ve öğretmen tutumlarının öğrenci davranışları üzerindeki etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 137, 68-73.
- Çetinkaya, B. (2004). *Ruhsal Açından Sağlıklı Aile Sağlıklı Çocuk*. İstanbul: Empati Yayıncılık.
- Dingiltepe, T. (2009). *Parçalanmış ve Tam Aileye Sahip Ergenlerin Yaşam Doyumu Düzeyleri ile Yaşam Kalite Düzeylerinin Karşılaştırılması*. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Adana.

- Emery, C. R. (2009). "Stay for the Children? Husband violence, marital stability, and children's behavior problems". *Journal of Marriage and Family*, 71,905-916.
- Er, G.(2009). *Ailesi Parçalanmış Olan İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Akademik Sağlamlılık Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre Yordanması*. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. İzmir.
- Erkan, S. (1997a). "İlköğretim Öğrencilerinin Rehberlik İhtiyaçlarının Belirlenmesi Üzerine Bir Araştırma". *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*,3,333-406.
- Erkan, S.(1997b). "Kapsamlı Psikolojik Danışma ve Rehberlik Programı İhtiyaç Analizi". *Eğitim Yönetimi Dergisi*. Sayı:3.
- Erürker, B. (2007).*Aileye ve Parçalanmış Aileye Sahip 5-6 Yaş Çocuklarının Bilişsel İşlevlerinin Karşılaştırılması*. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji İnsan Bilimleri ve Felsefe Anabilim Dalı. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.
- Günindi, Y. ve S. Y.Giren. (2011). "Aile Kavramının Değişim Süreci ve Okul Öncesi Dönemde Ailenin Önemi". *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 349-361.
- Hanson, T. (1999). "Does parental conflict explain why divorce is negatively associated with child welfare?". *Social Forces*, 77 (4), 1283-1315.
- Kesici, S. (2007b). Middle School Students' Guidance and Counseling Needs. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 7(3), 1325.
- Kesici, S. (2008c). A Sample For Guidance Application of Distance Education Technologies: A Case Study on Graduate Students' Opinions About Web-Assisted Career Guidance Systems. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 9(1).
- Kesici, Ş. (2002). Üniversite öğrencilerinin karar verme stratejilerinin psikolojik ihtiyaç örüntüleri ve özlük niteliklerine göre karşılaştırılması olarak incelenmesi. *Yayınlanmamış Doktora Tezi Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Konya-2002*.
- Kesici, Ş. (2007a). Şube rehber öğretmenlerinin görüşlerine göre 6. 7. ve 8.sınıf öğrencilerinin rehberlik ve danışma ihtiyaçları, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17, 365-383.

- Kesici, Ş. (2008b). Yeni psikolojik ihtiyaç değerlendirme ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması: Doğrulayıcı faktör analizi sonuçları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (20), 493.
- Kesici, Ş., (2008a). Sixth-, Seventh, and Eighth-Grade Students' Guidance and Counseling Needs according to Parents' Views. *Eğitim Araştırmaları-Eurasian Journal of Educational Research*, 32, 101-116.
- Köknel, Ö. (1997). *İnsanı Anlamak* (6.Basım). İstanbul: Altın Kitaplar Matbaası.
- Özağı, A. (2007). *Depresyon Düzeyi Yüksek Parçalanmış Aile Çocuklarıyla Yapılan Eğitsel Grup Oyunlarının Depresyon Düzeylerine Etkisi*. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. İzmir.
- Özatça, A. (2009). *Ergenlerde Sosyal ve Duygusal Yalnızlığın Yordayıcısı Olarak Aile İşlevleri*. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Adana.
- Özdemir, U., A. Laçın ve T. Yiğit.(2006). "Boşanmış Bireylerin Boşanmaya Uyum Düzeylerinin Değerlendirilmesi" Küreselleşen Dünyada Sosyal Hizmetlerin Konumu, Hedefleri ve Geleceği Sempozyumu,362.
- Özgüven, İ.E. (2001). *Ailede İletişim ve Yaşam*. Ankara: PDREM Yayıncılık.
- Özgüven, İ.E. (2009). *Evlilik ve Aile Terapisi* (2.Basım). Ankara: PDR Yayınları.
- Pancar, A. (2009). *Parçalanmış ve Tam Aileye Sahip Ergenlerin Yalnızlık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Adana.
- Şentürk, Ü. (2006). *Parçalanmış Aile Çocuk İlişkisinin Sebep Olduğu Sosyal Problemler*. İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyoloji Anabilim Dalı. Yayınlanmış Doktora Tezi. Malatya.
- Yavuzer, H. (1986). *Ana Baba ve Çocuk*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (1996). *Çocuk ve Suç* (8.Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (2001). *Çocuk Eğitimi El Kitabı* (12.Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (2002). *Çocuk Psikolojisi* (22.Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yörükoğlu, A. (1997). *Değişen Toplumda Aile ve Çocuk* (5.Basım). Ankara: Özgür Yayınları.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Herdem, F. S. & Bozgeyikli, H. (2013). İlköğretime Devam Eden Parçalanmış ve Tam Aile Çocuklarının Rehberlik İhtiyaçlarının Karşılaştır-
malı Olarak İncelenmesi, *OPUS-Türkiye Sosyal Politika ve Çalışma
Hayatı Araştırmaları Dergisi*, 3(4) s.7-35

Üniversite Öğrencilerinin Duygularını İfade Edebilmelerinin Aleksitimi ve Psikolojik İhtiyaçlarına Göre İncelenmesi¹

*

S.Barbaros Yalçın * - Erdal Hamarta **

Öz

Bu çalışma, üniversite öğrencilerinin duygularını ifade etmeleri ile aleksitimi ve psikolojik ihtiyaçları arasındaki ilişkiyi çeşitli değişkenlere göre incelemektedir. Bu araştırmanın evrenini Selçuk Üniversitesi'nin farklı fakültelerinde öğrenim görmekte olan 1. ve 4. sınıf öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırma örneklemini 461'i kız 313'ü erkek olmak üzere toplam 774 öğrenciden oluşmaktadır. Verilerin analizinde t testi, tek yönlü varyans analizi, tukey testi, regresyon analizi ve pearson momentler çarpım korelasyonu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda üniversite öğrencilerinin duyguları ifade yakınlık alt ölçek puanlarının psikolojik ihtiyaçlardan başarı, ilişki, özerklik, başatlık alt boyut puanları arasında pozitif yönlü ilişkili, üniversite öğrencilerinin duyguları ifade olumlu alt ölçek puanları ile psikolojik ihtiyaçlardan, ilişki, özerklik, başatlık ile de pozitif yönlü ilişkili olduğu bulunmuştur. Ayrıca üniversite öğrencilerinin duyguları ifade olumsuz duygu alt ölçek puanlarının psikolojik ihtiyaçlardan başarı, ilişki, özerklik, başatlık ile de pozitif yönlü ilişkili olduğu bulunmuştur. Yakınlık duygusu psikolojik ihtiyaçlardan başarı ihtiyacı ile pozitif yönde anlamlı bir ilişkiye sahip görünürken, aleksitimi de duyguları tanıma güçlüğü ile negatif yönde ilişkili görünmektedir.

Anahtar Kelimeler: Duyguları İfade, Aleksitimi, Psikolojik İhtiyaç

¹ Bu çalışma Selçuk Üniversitesi. Eğitim Bilimleri ABD Psikolojik Danışman ve Rehberlik Bilim dalında Yrd. Doç.Dr. Erdal HAMARTA danışmanlığında S.Barbaros YALÇIN'ın 2010 da tamamlanan doktora tezinden üretilmiştir.

* Yrd. Doç. Dr. Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık AD., Meram, KONYA,
E-Posta: barbarosyl@hotmail.com

** Doç. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık AD., Meram, KONYA,

Analysing the ability of university students in expressing their emotions in terms of alexithymia and psychological necessities

*

Abstract

This study searches the relation between university students' expressing their emotions and alexithymia and psychological needs according to different variables. Students who have been training at the 1st and the 4 th classes of different faculties of Selcuk University constituted the universe of the research. The sample of the research was composed with 774 student which of whom were 461 girls and 313 boys. t Test, Single track variance analysis, Tukey test, Regression analysis and Pearson Moments Multiplication Correlation were used in analysing the datas. As the result of the research, it was found out that; there was a positive oriented relation between students' lower scale points of "affinity" of expressing emotions and psychological needs such as success, intercourse, autonomy and dominance lower scale points. It was also found out that; there was a positive oriented relation between students' lower scale points of "affermativeness" of expressing emotions and psychological needs such as success, intercourse, autonomy and dominance. Moreover, it was found out that; there was a positive oriented relation between university students' expressing emotions negative emotions lower scale points and psychological needs such as success, intercourse, autonomy, dominance. While feeling of affinity seemed to have a meaningfull positive relation with the need of success which is a psychological need, alexithymia also seemed to have a negative relation with difficulty in determining the emotions.

Keywords: *Expressing Emotions, Alexithymia, psychologic needs*

Giriş

Günlük yaşamda bireyler, diğer insanlarla sosyal iletişim ve etkileşim kurmak ve belirli bir düzeyde de olsa birbirlerini anlamak durumundadırlar. İnsanın biyolojik, psikolojik ve toplumsal yönlerinin olduğu göz önünde bulundurulduğunda, kişilerarası ilişkilerde duygu, düşünce ve davranışlar önem kazanmaktadır.

İnsanlar arasındaki sosyal etkileşimin bir parçasını oluşturan duygu, bireyin kendisinin ve diğer insanların duygusal tepkilerini yorumlamasını, geçmiş olaylara ilişkin tepkilerini yordamasını, duygusal ifadelerini kontrol etmesini, ayrıca geçmiş olaylara ilişkin duygularını konuşmasını ve paylaşmasını içermektedir (Shaver, Schwartz, Kirson ve O'Connor 1987).

Duygu sözcüğü Latince hareket anlamına gelen “emote” kelimesinden türemiştir. Duyguların harekete dönüşmesi en açık şekilde hayvanlarda ve çocuklarda görülür. Duygu repertuarındaki her bir duygunun özgün bir rolü ve etkisi vardır. Kuvvetli duygular bedenimizde belirgin değişiklikleri (fizyolojik belirtiler) beraberinde getirir. Örneğin öfke hissedilen bir insanın ellerindeki damarlara kanın nasıl hücum ettiği belli olur. Korkuda ise kalp atışları hızlanır. Aslında tüm duygular harekete geçmemizi sağlayan temel öğelerdir (Goleman, 1996).

Sahip olduğumuz hiçbir duygu tesadüfen ortaya çıkmamıştır. Duygular da organlar gibi belirli işlevlere sahip oldukları için evrim süreci boyunca varlıklarını sürdürmüşler ve günümüze ulaşmışlardır. Duygularımızın genel işlevi doğaya ve topluma uyum sağlamaktır. Uyum sağlayarak hayatta kalma ihtimalimizi arttırırız. Örneğin tehlike anında korkarız ve kaçarız, böylece hayatta kalma ihtimalimiz artar (Dökmen, 2000).

Birey, ödüllendirici, cezalandırıcı ya da onu harekete geçmeye güdüleyen bir uyarıcı ile karşılaştığı zaman pozitif veya negatif duygular ifade etmekte ve yaşamaktadır. Bu onun, mutluluk, gurur, üzüntü veya korku yaşamasına yol açmaktadır(Carlson ve Buskit, 1997). Dolayısıyla, bireylerin uyumunu sağlamada duyguların önemli bir fonksiyonu olduğu belirtilebilir. Nitekim; Brody(1985), duyguların ihtiyaçlar, iç tepiler, dürtüler, bedensel özellikler, sosyo-kültürel özellikler ve destekler arasında bir

uzlaşma veya bir uyarılama süreci olduğunu belirtmektedir(Akt.,Ceyhan, 1999).

Herhangi bir duygusal tepkinin önemli bir yönünü, yaşanan duygunun yoğunluğu oluşturmaktadır. Duygu yoğunluğu, bireylerin yaşadığı duyguların kuvvetine ilişkin değişmeyen bireysel farklılıkları belirtmektedir (Diener, Larsen, Leving ve Emmons, 1985). Bu bireysel farklılık boyutu, duygularını hafifçe ve küçük dalgalanmalarla yaşayan kişileri bir kutuba, duygularını oldukça kuvvetli yaşayan ve duygusal olarak tepkisel ve değişken olan kişileri diğer kutuba yerleştirmektedir. Böylece duygu yoğunluğu yüksek bireylerin, duygusal uyarıma daha kuvvetli duygusal tepkiler göstermesi beklenmektedir (Larsen ve Diener, 1987). Dolayısıyla öncelikle duyguların tanımlanması, daha sonra ifade edilmesi ve bu gerçekleştirilirken de yoğunluğun yaşanması önem kazanmaktadır.

Duyguların yeterince ifade edilememesi ve duygusal yoğunluğun da düşük olması halinde karşılaşılan durumlardan biri de aleksitimidir. Aleksitimi Yunanca köklerden türetilmiş olup (A:yok, lexis: söz, thymos: duygu), Türkçe’de “ duygular için söz yokluğu, duygusal sağırlık, duygusal ahrazlık” gib ifadelere karşılık gelmektedir(Dereboy, 1990).

Aleksitimi, bireylerin duygularını yaşama ve anlatıma dökme biçimlerini etkileyen duygulanım bozukluğu olarak açıklanmıştır. İlk kez Sifneos (1977) tarafından kullanılan aleksitimi kavramı temelde üç kişilik özelliğini kapsamaktadır. Bunlar (Taylor, 1984);

1. Duyguları tanıma ve tanımlama güçlüğü: Aleksitimik bireylerde en göze çarpan özellik, duyguları tanıma ve tanımlamadaki zorluklardır. Bir duyguyu diğerinden ayırt etmeleri zordur. Aleksitimikler duyguları sorulduğunda kendilerini karmaşık hissederler. Duygularını kabaca “ rahatlatma “ veya “rahatsız olma” kimi zamanda daha bedensel terimlerle, “gevşeme” ya da “gergin olma” biçiminde tanımlayabilirler (Taylor ve ark. 1988).
2. Hayal (fantasy) kurmada kısırlık: Aleksitimik kişilerin hayal gücü oldukça zayıftır. Pek hayal kurmazlar ve hayal kurmayı da zaman kaybı olarak görürler. Nadiren kurdukları hayaller ise, gerçeğin sınırlarını çok aşmayan, derinlerdeki tutku ve özlemlerin silik bir biçimde yaşandığı kuru ve renksiz fantezilerdir(Taylor ve ark. 1988).
3. İşevuruk düşünme (operational tinkering): Aleksitimik kişiler, yararcı ve mekanik bir tarzda düşünme eğilimindedirler. Sorunlara kestirme

yoldan, somut çözümler düşünürler. Sorunları derinlemesine irdelemek, nedenlerine inme alışkanlıkları yoktur. Bu tutumları yakın ilişkilerinde çıkan sorunları ele alışlarında daha da belirgindir (Taylor ve ark. 1988).

Aleksitimik kişilerde bu temel özelliklerin yanında sıkça rastlanan ikinci derecede önemli özellikler de bulunmaktadır. Aleksitimik kişiler oldukça seyrek rüya görürler. Rüvaları az içerikli ve günlük yaşamdan kalmadır. Başka bir deyişle, rüvaları genellikle birkaç basit cümle ile sınırlı, iç dünya ve bilinç dışından çok, somut ve günlük olaylarla ilgili rüvalardır (Lesser 1981).

Duygular yaşamla birlikte başlar, yaşam boyu gelişir, zenginleşir. İnsanların duygusal tepkileri birbirinden farklı olup her insanın kendine özgü duygulanım özellikleri vardır. Bu durum kişilik yapısına göre değişebilir. Bu değişimler doğaldır ve yaşam için gereklidir. Olaylar karşısında hiçbir duygusal tepki göstermeyen ya da basmakalıp tepkiler geliştiren insanların ruhsal durumlarında bozukluk olduğu düşünülebilir (Köknel, 1997).

Diğer yandan öfkelenmek, sıkılmak, korkmak gibi duygusal yaşantılar çoğu kez hatalı olarak yorumlanmakla birlikte ruhsal bozukluğun bir belirtisi değildir (Köknel, 1997). Normal olumsuz duygular, aynen olumlu duygular gibi hayatın zenginliklerinin bir parçasıdır. Aynen fiziksel bir acı ya da ağrıda olduğu gibi, bizi dikkat edilmesi gereken potansiyel bir sorun olduğu konusunda uyarırlar (Beck, 2001). Şiddetli duyguların uzun süre denetim altına alınması, bunların bir süre sonra çarpıtılmış ve sapmış biçimde yeniden ortaya çıkmasına neden olabilir. Öte yandan duyguların toplumsal uyum içinde ortaya çıkması ve paylaşılması kişi ve toplum sağlığı açısından önemlidir (Köknel, 1997).

İnsanın bir bütün olarak gelişmesi, duygusal dünyasının da anlaşılmasını ve geliştirilmesini gerekli kılar. Bir kimsede davranış değişikliği olabilmesi için kişinin önce o davranışının gerisindeki duyguyu fark etmesi gerekir. Eğer kişi tam olarak fonksiyonda bulunacaksa önce kendini bütün yönleriyle algılamalıdır. Bugün davranışların gerisinde bilinçli ya da bilinçdışı duyguların varlığı kabul edilmekte, bunların bastırılmadan, tam olarak yaşanmasının psikolojik sağlık için gerekli olduğuna inanılmaktadır (Kuzgun, 1992). Duyguların daha çok farkında olmak, davranışsal tepkileri değiştirmek ve kontrol duygusunu arttırmak için önemli bir fırsat

oluşturur. Kendinin ve diğerlerinin duygularının farkında olma, sosyal ve kişisel iyi oluşun önemli bir parçasıdır. Duygusal farkındalıkta ve duyguları ifade etmede herhangi bir problemin, kişiler arası ilişkiler ve sosyal fonksiyonlar üzerinde olumsuz etkileri vardır (Robinson ve ark. 2003).

Duyguları fark etmek ve ifade etmek, iletişimin önemli bir parçasıdır. Kişinin duygularıyla ilgili konuşması, bu duyguları anlaması ve kontrol etmesi için en kısa yoldur (Ergin, 2000). Kendi olumlu ve olumsuz duygularını açığa çıkaramayan insanlar, birçok ruhsal ve organik sorunların tehdidi altındadırlar (Yavuzer, 2000). Duygularımızı fark etmek ve en azından kendimize ifade etmek yararlıdır. Çünkü fark etmediğimiz duygularımız ve isteklerimiz bizi yönetir. Fark ettiğimiz duygularımızı ve isteklerimizi ise biz yönetiriz. Sosyal bir varlık olarak insanın duygularına iki yönden ihtiyacı vardır; birincisi günlük yaşamını sürdürebilmek için motivasyon kaynağı olarak, ikincisi de varoluş düzeyini yükseltmek için (Dökmen, 2000).

Yüksek duygusal farkındalık düzeyi, kişinin çevresini ve çevresinin iyi oluşuyla ilişkisini anlamasını (Greenberg, 2002) ve sıkıntıyla daha iyi baş etmesini sağlamaktadır. Duygusal farkındalığı düşük olan kişilerle karşılaştırıldığında, farkındalığı yüksek olanların daha sık pozitif duygu yaşadıkları, kendine saygılarının daha yüksek olduğu, daha dışadönük oldukları, sosyal olarak daha az kaygılı oldukları ve daha çok yaşam doyumu belirttikleri görülmektedir (Swinkels ve Giuliano, 1995).

Diğer yandan duyguların ihtiyaç ve güdülerle de sıkı bir ilişkisi vardır. Temel ihtiyaçların karşılanıp karşılanamaması çeşitli duyguların doğmasına yol açar. Sevgi, nefret, korku, ümit, sevinç, keder, neşe, kuşku ve sıkıntı günlük konuşmalarda sık kullanılan sözcüklerdir. Bu türlü yaşantılar duygusal yaşam deneyimi altında toplanır (Ergin, 2000).

Duygular uzun süre denetim altına alınması, bunların bir süre sonra çarpıtılmış biçimde yeniden ortaya çıkmasına neden olabilir. Öte yandan duyguların toplumsal uyum içinde ortaya çıkması kişi ve toplum için en sağlıklı yoldur (Köknel, 1997: 67-75). İnançlar zevkler, değerler ve düşünceler kişiden kişiye değişse de, duygular bütün insanlarda aynıdır. Duygularımızın ifade ediliş biçiminde kişilerarası farklar olabilir. Duyguların ifadesi, karşı tarafın durumu daha iyi anlayabilmesine, kendisini karşısındakinin yerine koyabilmesine ve davranışını onun için değiştirmek istemesine yol açar (Beck, 2001). Duygular sözel olarak ifade edilsin ya da

edilmesin, kişinin bulunduğu ortama gösterdiği tepki biçimini etkiler. Ortaya çıkan bu tepkiler de kişinin çevreye olan uyumunu etkiler (Eisenberg ve Delaney, 1993; Rottenberg ve Vaughan, 2008: 125).

Maslow (1954) bireylerin ihtiyaçlarının hiyerarşik olduğunu ve bazı ihtiyaçların diğerlerinden daha ağır basabileceğini belirterek, psikolojik ihtiyaçları fizyolojik, güvenlik, sevmeye ve ait olma, saygı ve kendi gerçekleştirme olarak sınıflandırmıştır. Maslow insan ihtiyaçları teorisini Murray'ın çalışmaları üzerine temellendirmiştir (Litwack, 2007).

Heckert ve arkadaşları (2000) psikolojik ihtiyaçlar olarak bilinen başarı, ilişki, özerklik ve başatlık ihtiyaçlarını sosyal ihtiyaçlar olarak değerlendirmişlerdir. Başarı ihtiyacını, bireyin önceki performansını daha ileri taşımak için üstün olma ve teşebbüste bulunma arzusu olarak tanımlamışlardır. İlişki ihtiyacını, sosyal olarak etkileşimde bulunma arzusu ve diğerleri tarafından kabul edilme olarak tanımlamışlardır. Özerklik ihtiyacını, diğerlerinden ziyade kendisi için bir şeyler yapmayı arzu etme olarak tanımlamışlardır. Başatlık ihtiyacını ise bazen güçlü olma ve diğerleri üzerinde etkin olma arzusu olarak tanımlamışlardır (Bozgeyikli, 2010; Kesici, 2007a).

İnsanlar fiziksel ihtiyaçlarını karşıladıkça, giderek artan bir şekilde yaşam kaliteleriyle daha çok ilgilenmektedirler. Bu ilgileri ihtiyaçların oluşumuna ve karşılanmasına yönelik beklentileri artırmaktadır. Temel ihtiyaçların karşılanmaması çeşitli duyguların oluşmasına neden olmakta, bu da duyguların ifade edilmesi ihtiyacını artırmaktadır. Ancak birçok durumda bu kişi kendisini doğru ifade edememekte, bu da ayrı bir psikolojik sorun oluşturmaktadır. Bu nedenle bireye yardımcı olabilmek için onun duygu durumunu bilmek kadar psikolojik ihtiyaçlarını ve bu ihtiyaçlarının ne ölçüde farkında olduğunu anlamak gerekmektedir (Kesici, 2002).

Bireylerin duygu durumlarına göre çeşitli psikolojik ihtiyaçlarının farkında olması yaşamlarında mutlu ve başarılı olabilmeleri için çok önemlidir (Kesici, 2002). Geleceğe hazırlanma yolunda önemli bir dönüm noktasından geçerek üniversite hayatına başlayan bireylerin büyük çoğunluğu ilk defa ailelerinin yanından uzaklaşarak kendi ayaklarının üzerinde durmaya çabalamaktadırlar (Bozgeyikli, 2010; Kesici, 2007b). Bu onlar için zor bir sürecin başlangıcıdır, ancak bir de ailelerinin yanında eğitimlerine devam etmek durumunda olanlar vardır ki onlar da bu durumu farklı bo-

yutta yaşamaktadır. Hangi şartlarda yaşanırsa yaşansın, bu dönüm noktasında, hayata farklı bir boyutta devam edecek bireylerin kendi duygularının ve psikolojik ihtiyaçlarının farkında olmaları, onların bu yolda daha sağlıklı ilerlemelerini sağlamaya katkıda bulunacaktır. Buna ilave olarak farkında oldukları için de, bulundukları durumu ifade etmeleri ayrıca önemlidir. Birçok insan kendisini ya doğru ifade edemediği için veya eksik tanımlamalarda bulunduğu için ya da yanlış ifade ettiği için anlaşılmamaktadır. Bu durum da onları mutsuz etmektedir. İşte bu nedenlerin daha iyi anlaşılabilmesi için *üniversite öğrencilerinin duygularını ifade etmelerinin aleksitimi ve psikolojik ihtiyaçlarına göre incelenmesi* bu çalışmanın problemini oluşturmaktadır.

Yöntem

Evren ve Örneklem

Bu araştırma üniversite öğrencilerinin duygularını ifade etme, aleksitimi ve psikolojik ihtiyaçları arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla ilişkisel tarama modelinde yapılmıştır. Araştırmada bağımlı değişkenler duyguları ifade etme düzeyleri, bağımsız değişkenler, aleksitimi ve psikolojik ihtiyaçlar, ara değişkenler ise cinsiyet, sınıf, anne- baba eğitim durumu, yaşanılan yerleşim yeri ve aile içerisinde kendini ifade edebilme değişkenleridir.

Bu araştırmanın evrenini Selçuk Üniversitesi'nin farklı fakültelerinde öğrenim görmekte olan öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma evreni, Eğitim Fakültesi, Mesleki Eğitim Fakültesi, Diş Hekimliği Fakültesi, Tıp Fakültesi, İlahiyat Fakültesi, Mühendislik Fakültesi, İktisadi İdari Bilimler Fakültesi, Güzel Sanatlar Fakültesi, Konservatuar ve Teknik Eğitim Fakültesi'dir. Araştırma örneklemini bu fakültelerin çeşitli bölümlerinde öğrenim görmekte olan I ve IV. sınıf öğrencilerden tesadüfî küme örnekleme yöntemi ile seçilmiştir.

Araştırma örneklemini 461'i kız 313'ü erkek olmak üzere toplam 774 öğrenciden oluşmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada öğrencilerin duyguları ifade edebilmelerini belirlemek amacıyla İfade ölçeği, aleksitiminin belirlenmesinde Toronto Aleksitimi Ölçeği (TAS-20), psikolojik ihtiyaçlarının belirlenmesinde ise Yeni Psikolojik İhtiyaçlar ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan bu veri toplama araçlarına ilişkin tanıtıcı bilgiler aşağıda verilmiştir.

Kişisel Bilgi Formu: Araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Öğrencilerin özlük nitelikleri ile ilgili bilgileri elde etmek için kullanılmıştır. Araştırmanın diğer değişkenleri olan cinsiyet, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, ailenin yaşamını geçirdiği yer ve öğrencinin aile içinde kendini ifade edebilmesi ile ilgili veriler ölçeklerden ayrı sorularla toplanmıştır

Duyguları İfade Ölçeği (DİÖ): Duyguları İfade Ölçeği King ve Emmons (1990) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlaması Kuzucu (2006) tarafından gerçekleştirilmiştir. Genel duygu ifadelerini ölçmek amacıyla kullanılmaktadır. Ölçek, üniversite öğrencilerinin gerek kişiler arası ilişkilerde gerekse kişilerarası ilişkilerden bağımsız olarak duygularını ne derece ifade ettiklerini ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. 7'li likert tipinde hazırlanmış 16 maddeden oluşan veri toplama aracı, "Olumlu Duygu İfadesi", "Yakınlık İfadesi" ve "Olumsuz Duygu İfadesi" olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı ile ölçülen iç tutarlık katsayısı .78 olup alınan yüksek puanlar duyguları ifade etme eğiliminin yüksek olduğunu göstermektedir (Kuzucu,2011). Ölçek hem kişiler arası ilişkilerde hem de kişiler arası ilişkilerden bağımsız olarak duygusal ifadeler hakkında bilgi vermektedir.

Toronto Aleksitimi Ölçeği (TAS 20): Kişinin kendi duygu ve heyecanlarını tanımaması olarak tanımlanan aleksitimiye değerlendiren ölçektir. 20 maddeden oluşan, 1-5 arası puanlanan, Likert tipi bir kendini değerlendirme ölçeğidir. Ölçek üç alt ölçekten oluşmaktadır bunlar; duygularını tanımada zorluğu, duyguları ifade etme zorluğu ve dışa dönük düşünce alt ölçekleri dir. Bireyden her madde için "Hiçbir zaman", "Nadiren", "Bazen", "Sık sık" ve "Her zaman" seçeneklerinden en uygununu iflaetmesi istenir. Yüksek puanlar yüksek aleksitimik seviyeyi gösterir. Ölçeğin tamamından 61 ve üzerinde puan alan kisiler, aleksitimik olarak kabul edilmektedir (Taskın ve ark., 2007). Yüksek puanlar yüksek aleksitimik

seviyeyi gösterir. Bagby ve arkadaşları tarafından geliştirilmiştir. Türkiye’de geçerlik ve güvenilirliği Sayar, Güleç ve arkadaşları (Sayar, Güleç ve Ark., 2001) tarafından yapılmıştır.

Yeni Psikolojik İhtiyaçları Değerlendirme Ölçeği (YPİDÖ): Yeni Psikolojik İhtiyaçları değerlendirme ölçeği Heckert ve arkadaşları 2000) tarafından geliştirilmiş, Türkçeye uyarlama çalışması Kesici (2008a) tarafından yapılmıştır. YİDÖ’ nün iç tutarlılık katsayısını belirlemek amacıyla, Cronbach Alpha tekniği uygulanmıştır. YİDÖ’ nün alt boyutlarından başarı .81, ilişki, .77, özerklik .60 ve başatlık alt boyutu ise .77 bulunmuştur (Heckert ve diğ., 2000). Ölçeğin test tekrar test güvenilirliğine bakılmış olup başarı($r = .87, p < .01$), ilişki($r = .47, p < .01$), özerklik($r = .66, p < .001$) ve başatlık ($r = .67, p < .01$) boyutlarında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Ölçek dört alt boyuttan oluşmaktadır. Başarı alt boyutu 5, ilişki alt boyutu 5, özerklik alt boyutu 5 ve başatlık alt boyutu ise 5 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin puanlama, her bir madde için bir ile beş arasında değişmektedir. YPİDÖ’ başarı boyutunda bir bireyin elde edebileceği toplam puan, en yüksek 25, en düşük 5’dir. YPİDÖ’ nün ilişki alt boyutunda bir bireyin elde edebileceği toplam puan, en yüksek 25, en düşük 5’dir. YPİDÖ’ nün özerklik alt boyutunda bir bireyin elde edebileceği toplam puan en yüksek 25, en düşük 1’dir. YPİDÖ’ nün başatlık alt boyutunda bir bireyin elde edebileceği toplam puan, en yüksek 25, en düşük 5’dir (Kesici, 2008a).

Yeni psikolojik ihtiyaçlar ölçeğinin ölçeğin içsel tutarlılık katsayısı. 80 bulunmuştur. YİDÖ’ nin ölçüt-bağıntılı geçerliği için “Kişisel Tercih Anketi” kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara dayanarak 20 maddelik orijinal ölçeğin Türkçe formunun dil eşdeğerliliğine sahip, güvenilir ve geçerli bir ölçek olduğu söylenebilir (Kesici, 2008a).

Verilerin Toplanması

Verileri toplamak amacıyla daha önce tesadüfî olarak belirlenen örneklem grubundaki I. ve IV. sınıflara ölçeklerin uygulanacağı saatler belirlenmiştir. Kararlaştırılan saatlerde “Duyguları İfade Ölçeği”, “Toronto Aleksitimi Ölçeği (TAS-20)” ve “Yeni Psikolojik İhtiyaç Değerlendirme Ölçeği”

birlikte uygulanmıştır. Araştırmanın bağımsız değişkenlerinden olan öğrencilerin özlük nitelikleriyle ilgili bilgileri elde etmek için ayrıca bir bilgi formu kullanılmıştır. Uygulamadan önce ölçeklerle ilgili yönergeler okunmuş ve uygulamayla ilgili bir bilgi verilmiştir. Uygulama yaklaşık 20-25 dakika sürmüştür. Uygulamada herhangi bir sorunla karşılaşmamıştır.

Verilerin Analizi

İlk aşamada ölçekler ayrı ayrı değerlendirilmiş, ölçekleri eksik ya da yanlış dolduran 126 öğrenci örneklemden çıkarılmıştır. Bu araştırmanın bağımsız değişkenleri; “cinsiyet, öğrenim görülen sınıf, anne- baba eğitim durumu, aile içerisinde kendisini ifade edebilme durumu, aleksitimi ve psikolojik ihtiyaçlardan oluşmaktadır. Bağımlı değişken ise duyguları ifade edebilmedir. Verilerin istatistiksel analizi bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenler üzerindeki etkilerini ortaya koyacak bir desen içinde ele alınmıştır. Her üç ölçekten elde edilen puan dağılımları bilgisayara cinsiyet, öğrenim görülen sınıf, anne - baba eğitim durumu, aile içerisinde kendisini ifade edebilme durumu, değişkenlerine göre kodlanarak girilmiştir. Kodlama işleminden sonra verilerin analizi için SPSS 16.0 paket programı kullanılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde araştırmanın problemine ve probleme bağlı alt problemlere ilişkin elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bulgular alt problemlerin sırasına uygun olarak ele alınmıştır. Öncelikle üniversite öğrencilerinin duygularını ifade edebilme, aleksitimi, psikolojik ihtiyaçlar ve demografik özelliklerine göre (sınıf, cinsiyet, anne – baba öğrenim durumu, aile içerisinde kendini ifade edebilme durumu ve yaşamını geçirdiği yerleşim birimi) farklılaşp farklılaşmadığı incelenmiştir.

1. Cinsiyet Değişkenine Göre Duyguları İfade Edebilmeye İlişkin Bulgular

Tablo 1: Cinsiyet değişkenine göre üniversite öğrencilerinin duyguları ifade etme ölçeği alt boyutları puan ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin t testi sonuçları

Duyguları İfade Edebilme	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	Ss	t
Yakınlık	Kız	461	27.95	5.45	2.535*
	Erkek	312	26.97	5.15	
Olumlu Duygu	Kız	461	23.23	4.49	3.63*
	Erkek	313	21.97	4.88	
Olumsuz Duygu	Kız	461	20.76	4.11	1.441*
	Erkek	313	20.33	3.94	

* $p < .05$

Tablo 1’de, kız öğrencilerin yakınlık puan ortalamaları 27.95; erkek öğrencilerin puan ortalamaları 26.97 olarak bulunmuştur. Ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan t testi sonucunda aralarındaki fark .05 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu sonuca göre, kız öğrencilerin duygularını ifade yakınlık alt boyutu puan ortalamaları erkek öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksektir ($t = 2.535, p < .05$).

Tablo 1’de, kız ve erkek öğrencilerin duyguları ifade etme ölçeğinin olumlu duygu alt puanları incelendiğinde, kız öğrencilerin yakınlık puan ortalamaları 23.24; erkek öğrencilerin puan ortalamaları 21.97 olarak bulunmuştur. Ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan t testi sonucunda aralarındaki fark 0.05 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu sonuca göre, kız öğrencilerin duygularını ifade olumlu duygu alt boyutu puan ortalamaları erkek öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur ($t = 3.63, p < .05$).

Tablo 1’de, kız ve erkek öğrencilerin duyguları ifade etme ölçeğinin olumsuz duygu alt puanları incelendiğinde, kız öğrencilerin yakınlık puan ortalamaları 20.76; erkek öğrencilerin puan ortalamaları 20.33 olarak bulunmuştur. Ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan t testi sonucunda aralarındaki fark 0.05 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu sonuca göre, kız öğrencilerin duygularını ifade olumsuz duygu alt boyutu puan ortalamaları erkek öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur ($t = 1.441, p < .05$).

2. Sınıf Değişkenine Göre Duyguları İfade Edebilmeye İlişkin Bulgular

Tablo 2: Sınıf değişkenine göre üniversite öğrencilerinin duyguları ifade etme ölçeği alt boyutları puan ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin t testi sonuçları

Duyguları İfade Edebilme	Sınıf	n	$\bar{X}$	Ss	t
Yakınlık	I	429	27.10	5.16	-2.626*
	IV	345	28.12	5.52	
Olumlu Duygu	I	429	22.67	4.71	.736
	IV	345	22.78	4.67	
Olumsuz Duygu	I	429	20.64	4.03	.702
	IV	345	20.53	4.06	

* $p < .05$

Tablo 2’de sınıf değişkenine göre üniversite öğrencilerinin duyguları ifade edebilme yakınlık alt ölçeği puan ortalamalarının farklılaşp farklılaşmadığı t testi ile analiz edilmiştir. Yapılan istatistiksel analiz sonucunda I. sınıf öğrencilerin yakınlık puan ortalamaları 27.104; IV. sınıf öğrencilerin puan ortalamaları 28.12 olarak bulunmuştur. Ortalamalar arasındaki farka ilişkin hesaplanan 2.62 t değeri. 05 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu sonuca göre, IV. Sınıf öğrencilerin duygularını ifade yakınlık alt boyutu puan ortalamaları I. sınıf öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksektir ($t = -2.626$, $p < .05$).

Tablo 2’de, I. sınıf öğrencilerin olumlu duygu alt ölçek puan ortalamaları 22.67; IV. sınıf öğrencilerin puan ortalamaları 22.78 olarak bulunmuştur. Ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan t testi sonucunda I. Sınıf öğrencilerin olumlu duyguları ifade edebilmeleri ile IV. Sınıf öğrenciler aralarındaki fark. 05 düzeyinde anlamsız bulunmuştur ($t = .736$, $p > .05$).

Tablo 2’de, I. sınıf öğrencilerin olumsuz duygu alt ölçek puan ortalamaları 20.64; IV. sınıf öğrencilerin puan ortalamaları 20.06 olarak bulunmuştur. Ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan t testi sonucunda I. Sınıf öğrencilerin olumsuz duyguları ifade edebilmeleri ile IV. Sınıf öğrenciler aralarındaki fark .05 düzeyinde anlamsız bulunmuştur ($t = .702$, $p > .05$).

3. Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Duyguları İfade Edebilmeye İlişkin Bulgular

Tablo 3: Anne eğitim durumu değişkenine göre üniversite öğrencilerinin duyguları ifade etme ölçeği alt boyutları puanlarına ilişkin n , $\bar{X}$ ve SS değerleri

	Anne Eğitim	N	$\bar{X}$	Ss
Yakınlık	Okur Yazar Değil	65	27.44	6.05
	Okur Yazar	48	26.75	4.84
	İlkokul Mezunu	398	27.30	5.52
	Orta Okul	78	28.21	4.38
	Lise ve Dengi	125	27.76	5.09
	Yüksek Okul	59	28.71	5.31
Olumlu Duygu	Okur Yazar Değil	65	21.61	4.98
	Okur Yazar	49	23.08	3.92
	İlkokul Mezunu	398	22.50	4.58
	Orta Okul	78	22.69	4.69
	Lise ve Dengi	125	23.64	4.90
	Yüksek Okul	59	23.22	5.00
Olumsuz Duygu	Okur Yazar Değil	65	20.53	3.87
	Okur Yazar	49	20.34	4.27
	İlkokul Mezunu	398	20.54	4.13
	Orta Okul	78	21.42	4.09
	Lise ve Dengi	124	20.50	3.96
	Yüksek Okul	59	20.23	3.58

Tablo 3 incelendiğinde anne eğitim durumu değişkenine göre üniversite öğrencilerinin duyguları ifade yakınlık alt ölçeği puanlarında en yüksek ortalama anne eğitim durumu yüksek okul olan öğrencilerde 28.71, en düşük ortalama ise 26.75 anne eğitim durumu okuryazar olan öğrencilerde gözlenmiştir.

Tablo 3 incelendiğinde anne eğitim durumu değişkenine göre duyguları ifade olumlu duygu alt ölçeği puan ortalamalarında en yüksek ortalama anne eğitim durumu lise ve dengi okul olanlarda 23.64 en düşük ortalama ise 21.61 ile anne eğitim durumu okuryazar olmayan üniversite öğrencilerinde gözlenmiştir.

Tablo 3 incelendiğinde anne eğitim durumu değişkenine göre duyguları ifade olumsuz *duygu alt ölçeği* puan ortalamaları en yüksek anne eğitim durumu ortaokul olanlarda 21.42, en düşük ortalama ise 20.23 ile anne eğitim durumu yüksekokul olan öğrencilerde gözlenmiştir. Her üç alt boyutta da puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının belirlenmesi amacıyla varyans analizi yapılmış sonuçlar Tablo-4’de verilmiştir.

Tablo 4: Anne eğitim durumu değişkenine göre üniversite öğrencilerinin duyguları ifade etme ölçeği alt boyutları puan ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi sonuçları

	Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F
Yakınlık	Gruplar Arasında	174.854	5	34.971	1.225 .296*
	Gruplar İçinde	21903.718	767	28.558	
	Toplam	22078.572	772		
Olumlu Duygu	Gruplar Arasında	226.573	5	45.315	2.070 0.067*
	Gruplar İçinde	16811.811	768	21.890	
	Toplam	17038.384	773		
Olumsuz Duygu	Gruplar Arasında	66.079	5	13.216	.0806 .546*
	Gruplar İçinde	12582.557	767	16.405	
	Toplam	12648.636	772		

* $p > .05$

Tablo 4 incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin duygularını ifade edebilmelerinin anne eğitim durumu değişkenine göre yakınlık alt ölçeği puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan varyans analizi sonucunda, elde edilen 1.225 F değeri .05 düzeyinde anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$).

Tablo 4 incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin duygularını ifade edebilmelerinin anne eğitim durumu değişkenine göre olumlu *duygu alt ölçeği* puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan varyans analizi sonucunda, elde edilen 2.070 F değeri ve .05 düzeyinde anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$).

Tablo 4 incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin duygularını ifade edebilme olumsuz *duygu alt ölçek* puan ortalamalarının anne eğitim durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan varyans analizi sonucunda, olumsuz *duygu*

alt ölçeği ilişkin elde edilen. 806 F değeri ve. 05 düzeyinde anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

4. Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Duyguları İfade Edebilmeye İlişkin Bulgular

Tablo 5: Baba eğitim durumu değişkenine göre üniversite öğrencilerinin duyguları ifade etme ölçeği alt boyutları puanlarına ilişkin n, X ve SS değerleri

	Baba Eğitim	N	$\bar{X}$	Ss
Yakınlık	Okur Yazar Değil	10	27.40	5.44
	Okur Yazar	25	28.24	5.77
	İlkokul Mezunu	255	27.09	5.92
	Orta Okul	80	27.98	5.16
	Lise ve Dengi	187	27.81	5.20
	Yüksek Okul	216	27.66	4.75
Olumlu Duygu	Okur Yazar Değil	10	19.20	4.51
	Okur Yazar	25	21.80	5.85
	İlkokul Mezunu	255	22.54	4.46
	Orta Okul	80	22.22	4.60
	Lise ve Dengi	187	23.09	4.79
	Yüksek Okul	217	23.07	4.71
Olumsuz Duygu	Okur Yazar Değil	10	20.00	2.53
	Okur Yazar	25	19.20	4.70
	İlkokul Mezunu	255	20.69	4.04
	Orta Okul	80	20.51	4.43
	Lise ve Dengi	187	21.05	4.10
	Yüksek Okul	216	20.29	3.80

Tablo 5 incelendiğinde baba eğitim durumuna göre duyguları ifade *yakınlık alt ölçeği* puanlarında en yüksek ortalama 28.24 ile sadece okuryazar olan, en düşük ortalama ise 27.09 ile ilkokul mezunu olan babalarda gözlenmiştir.

Tablo 5 incelendiğinde baba eğitim durumuna göre duyguları ifade *olumlu duygu alt ölçeği* puanlarında en yüksek ortalama 23.09 ile lise ve dengi okul mezunu olan, en düşük ortalama ise 19.20 okuryazar olmayan babalarda gözlenmiştir

Tablo 5 incelendiğinde baba eğitim durumuna göre duyguları ifade olumsuz duygu alt ölçeği puanlarında en yüksek ortalama 23.09 ile lise ve dengi okul mezunu olan, en düşük ortalama ise 19.20 okuryazar olmayan babalarda gözlenmiştir. Her üç alt boyutta da puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının belirlenmesi amacıyla varyans analizi yapılmış sonuçlar Tablo-6’da verilmiştir.

Tablo 6: Baba eğitim durumu değişkenine göre üniversite öğrencilerinin duyguları ifade etme ölçeği alt boyutları puan ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi sonuçları

	Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F
Yakınlık	Gruplar Arasında	96.921	5	19.384	0.676
	Gruplar İçinde	21981.651	767	28.659	0.641*
	Toplam	22078.572	772		
Olumlu Duygu	Gruplar Arasında	225.328	5	45.066	2.059
	Gruplar İçinde	16813.056	768	21.892	0.069*
	Toplam	17038.384	773		
Olumsuz Duygu	Gruplar Arasında	113.621	5	22.724	1.390
	Gruplar İçinde	12535.015	767	16.343	0.226*
	Toplam	12648.636	772		

* $p>.05$

Tablo 6 incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin duygularını ifade edebilmelerinin baba eğitim durumuna göre yakınlık alt ölçeği değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan varyans analizi sonucunda, yakınlık alt ölçeği. 676 F değeri ve. 01 düzeyinde anlamlı bulunmamıştır ($p>.01$).

Tablo 6 incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin duygularını ifade edebilmelerinin baba eğitim durumuna göre olumlu duygu alt ölçeği değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan varyans analizi sonucunda, olumlu duygu alt ölçeği 2.059 F değeri ve .01 düzeyinde anlamlı bulunmamıştır ($p>.01$).

Tablo 18 incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin duygularını ifade edebilmelerinin baba eğitim durumuna göre olumsuz duygu alt ölçeği değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığının belirlen-

mesi amacıyla yapılan varyans analizi sonucunda, olumsuz duygu alt ölçeği 1.390 F değeri ve .01 düzeyinde anlamlı olmadığı belirlenmiştir ($p>.01$).

5. Yerleşim Yeri Değişkenine Göre Duyguları İfade Edebilmeye İlişkin Bulgular

Tablo7: Yerleşim yeri değişkenine göre üniversite öğrencilerinin duyguları ifade etme ölçeği alt boyutları puanlarına ilişkin n, X ve SS değerleri

	Yerleşim Yeri	N	$\bar{X}$	Ss
Yakınlık	Köy	129	26.02	6.46
	İlçe	253	27.82	5.45
	Şehir	316	27.56	4.73
	Büyük şehir	75	29.28	4.64
Olumlu Duygu	Köy	129	21.90	4.90
	İlçe	253	22.97	4.76
	Şehir	317	22.63	4.54
	Büyük şehir	75	23.68	4.57
Olumsuz Duygu	Köy	129	19.62	4.69
	İlçe	252	20.96	3.76
	Şehir	317	20.71	4.03
	Büyük şehir	75	20.48	3.610

Tablo 7 incelendiğinde üniversite öğrencilerinin yaşamını geçirdiği yerleşim birimi değişkenine göre duyguları ifade *yakınlık alt ölçeği* puanlarında en yüksek ortalama 29.28 ile büyük şehirde yaşayanlarda, en düşük ortalama ise 26.02 köy de yaşayanlarda gözlenmiştir.

Tablo 7 incelendiğinde üniversite öğrencilerinin yaşamını geçirdiği yerleşim birimi değişkenine göre duyguları ifade *olumlu duygu alt ölçeği* puanlarında en yüksek ortalama 23.68 ile büyük şehirde yaşayanlarda, en düşük ortalama ise 21.90 köyde yaşayanlarda gözlenmiştir.

Tablo 7 incelendiğinde üniversite öğrencilerinin yaşamını geçirdiği yerleşim birimi değişkenine göre duyguları ifade *olumsuz duygu alt ölçeği* puanlarında en yüksek ortalama 20.96 ile ilçede yaşayanlarda, en düşük ortalama ise 19.62 köyde yaşayanlarda gözlenmiştir. Her üç alt boyutta da

puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının belirlenmesi amacıyla varyans analizi yapılmış sonuçlar Tablo-8’de verilmiştir.

Tablo 8: Yerleşim yeri değişkenine göre üniversite öğrencilerinin duyguları ifade etme ölçeği alt boyutları puan ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi sonuçları

	Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F
Yakınlık	Gruplar Arasında	543.921	3	181.307	6.474
	Gruplar İçinde	21534.651	769	28.003	0.000*
	Toplam	22078.572	772		
Olumlu Duygu	Gruplar Arasında	172,822	3	57.607	2.630*
	Gruplar İçinde	16865,562	770	21.903	
	Toplam	17038,384	773		
Olumsuz Duygu	Gruplar Arasında	161.154	3	53.718	3.308
	Gruplar İçinde	12487.483	769	16.239	
	Toplam	12648,636	772		

* $p > .05$

Tablo 8 incelendiğinde varyans analizi sonuçları, grupların yerleşim birimi değişkenine göre duyguları ifade yakınlık alt ölçeği puanları arasında önemli düzeyde farklılık olduğunu göstermektedir ($F=6.474$, $p < .05$).

Tablo 8 incelendiğinde yerleşim birimi değişkenine göre üniversite öğrencilerinin duyguları ifade olumlu duygu alt ölçek puanlarının anlamlı düzeyde farklılaşmanın olup olmadığına ilişkin yapılan varyans analizi sonucunda elde edilen 2.630 F değeri. 05 düzeyinde anlamlı bulunmuştur ($F=2.630$, $p < .05$).

Tablo 8 incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin yaşamını geçirdiği yerleşim birimi değişkenine göre duyguları ifade olumsuz duygu alt ölçeği değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan varyans analizi sonucunda elde edilen 3.308 F değeri. 05 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. ($F=3,308$, $p < .05$). Her üç alt boyutta da ortaya çıkan farkın kaynağını tespit etmek amacıyla ileri analiz olarak TUKEY testi uygulanmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9: Yerleşim Birimi Değişkenine göre duyguları ifade etme ölçeği alt boyutları puan ortalamalarına İlişkin Tukey Testi Sonuçları

Değiş- ken	Yerleşim Birimi		Ortalamalar Arası Fark	Std. Hata	P
Yakınlık	Köy	İlçe	-1.79888(*)	.57251	P<.05 .009
		Şehir	-1.54320(*)	.55290	P<.05 .028
		Büyük şehir	-3.25674(*)	.76841	P<.05 .000
	İlçe	Şehir	.25568	.44643	P>.05 .940
		Büyük şehir	-1.45787	.69575	P>.05 .155
	Şehir	Büyük şehir	-1.71354	.67970	P>.05 .058
Olumlu Duygu	Köy	İlçe	-1.06536	.50633	P>.05 .153
		Şehir	-.72709	.48876	P>.05 .445
		Büyük şehir	-1.77302(*)	.67959	P<.05 .046
	İlçe	Şehir	.33826	.39455	P>.05 .827
		Büyük şehir	-.70767	.61532	P>.05 .659
	Şehir	Büyük şehir	-1.04593	.60095	P>.05 .303
Olumsuz Duygu	Köy	İlçe	-1.34035(*)	.43626	P<.05 .012
		Şehir	-1.08503(*)	.42084	P<.05 .050
		Büyük şehir	-.85209	.58515	P>.05 .465
	İlçe	Şehir	.25532	.34010	P>.05 .876
		Büyük şehir	.48825	.53005	P>.05 .794
	Şehir	Büyük şehir	.23293	.51744	P>.05 .970

*P<.05

Tablo 9’da öğrencilerin yaşamlarını çoğunlukla geçirdikleri yerleşim birimi değişkenine göre duyguları ifade etme ölçeğinin yakınlık alt boyutunda farklılaşma olup olmadığı tukey testi ile analiz edilmiştir. Yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda yaşamının büyük çoğunluğunu büyük şehir, şehir ve ilçede geçiren üniversite öğrencilerinin yakınlık puan ortalamaları yaşamının çoğunluğunu köyde yaşayanlardan anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur ($p<.05$).

Tablo 9 incelendiğinde duyguları ifade etme ölçeğinin olumlu duygu alt boyutunda yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda yaşamının büyük çoğunluğunu Büyük Şehirde yaşadığını belirten öğrencilerin puan ortalamaları (23.68), “köyde “ geçirdiğini söyleyenlerden (21.90) anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur ($p<.05$).

Tablo 9’da duyguları ifade etme ölçeğinin olumlu duygu alt boyutunda yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda yaşamının büyük çoğunluğunu “Şehir” (20.71) ve “İlçe”de (20.96) yaşayanların olumlu duygu puan ortalamaları yaşamının büyük çoğunluğunu “köy”de geçirdiğini söyleyenlerden (19.62), anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur ($p<.05$).

6. Aile İçerisinde Kendini İfade Edebilme Değişkenine Göre Duyguları İfade Edebilmeye İlişkin Bulgular

Tablo10: Aile içerisinde kendini ifade edebilme değişkenine göre üniversite öğrencilerinin duyguları ifade etme ölçeği alt boyutları puanlarına ilişkin n , $\bar{X}$ ve SS değerleri

	Kendini ifade	N	$\bar{X}$	Ss
Yakınlık	Rahatlıkla ifade edebilirim	562	28.12	5.26
	İfade edemem	38	23.13	6.05
	Kısmen	173	26.67	4.89
Olumlu Duygu	Rahatlıkla ifade edebilirim	563	22.91	4.72
	İfade edemem	38	22.42	4.97
	Kısmen	173	22.17	4.51
Olumsuz Duygu	Rahatlıkla ifade edebilirim	563	20.78	3.96
	İfade edemem	38	19.89	4.29
	Kısmen	173	20.11	4.23

Tablo 10 incelendiğinde üniversite öğrencisinin aile içerisinde kendini ifade edebilme durumuna göre duyguları ifade *yakınlık alt ölçeği* puanlarında en yüksek ortalama 28.12 ile kendisini rahatlıkla ifade edebildiğini düşünen, en düşük ortalama ise 23.13 ile kendisini rahatlıkla ifade edemediğini düşünen öğrencilerde gözlenmiştir.

Tablo 10 incelendiğinde üniversite öğrencisinin aile içerisinde kendini ifade edebilme durumuna göre duyguları ifade *olumlu duygu alt ölçeği* puanlarında en yüksek ortalama 22.91 ile kendisini rahatlıkla ifade edebildiğini düşünen, en düşük ortalama ise 22.17 kendisini kısmen ifade edebildiğini düşünen öğrencilerde gözlenmiştir.

Tablo 10 incelendiğinde üniversite öğrencisinin aile içerisinde kendini ifade edebilme durumuna göre duyguları ifade *olumsuz duygu alt ölçeği* puanlarında en yüksek ortalama 20.78 ile kendisini rahatlıkla ifade edebildiğini düşünen, en düşük ortalama ise 19.89 kendisini ifade edemediğini düşünenlerde gözlenmiştir. Kısmen ifade edebildiğini düşünenlerin puan ortalamaları ise 20.11 olarak bulunmuştur. Her üç alt boyutta da puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının belirlenmesi amacıyla varyans analizi yapılmış sonuçlar Tablo-11’de verilmiştir

Tablo 11: Aile içerisinde kendini ifade edebilme değişkenine göre üniversite öğrencilerinin duyguları ifade etme ölçeği alt boyutları puan ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi sonuçları

	Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F
Yakınlık	Gruplar Arasında	1062.839	2	531.420	19.471 0.000*
	Gruplar İçinde	21015.733	770	27.293	
	Toplam	22078.572	772		
Olumlu Duygu	Gruplar Arasında	74.940	2	37.470	1.703
	Gruplar İçinde	16963.444	771	22.002	
	Toplam	17038.384	773		
Olumsuz Duygu	Gruplar Arasında	78.386	2	39.193	2.401
	Gruplar İçinde	12570.250	770	16.325	
	Toplam	12648.636	772		

* $p>.05$

Tablo 11 incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin aile içerisinde kendini ifade edebilme değişkenine göre duyguları ifade yakınlık alt ölçeği değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi

amacıyla yapılan varyans analizi sonucunda, elde edilen 19.471 F değeri ve .05 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Farklılaşmanın kaynağının belirlenmesi amacıyla Tukey Testi yapılmış sonuçlar Tablo 12'ee verilmiştir.

Tablo 11'de üniversite öğrencilerinin aile içerisinde kendini ifade edebilme değişkenine göre duyguları ifade olumlu duygu alt ölçeği değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan varyans analizi sonucunda elde edilen 1.703 F değeri, .05 düzeyinde anlamlı bulunmamıştır. Bu sonuca göre olumlu duygu alt ölçek puan ortalamaları aile içerisinde kendini ifade edebilme değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

Tablo 11 incelendiğinde üniversite öğrencilerinin duyguları ifade olumsuz duygu alt ölçek puan ortalamalarının aile içerisinde kendini ifade edebilme değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesinde varyans analizi kullanılmış ve elde edilen 2.401 F değeri, .05 düzeyinde anlamlı bulunmamıştır.

Tablo 12: Aile içerisinde kendini ifade edebilme değişkenine göre duyguları ifade yakınlık alt ölçeği puan ortalamalarına İlişkin Tukey Testi Sonuçları

Değişken	Aile içinde kendini ifade etme		Ortalama- lar arası Fark	Std. Hata	P- Değeri
Yakınlık	İfade ederim	İfade edemem	4.998*	.875	P<0.05
		Kısmen	1.453*	.454	P<0.05
	İfade edemem	Kısmen	-3.544*	.935	P<0.05

Tablo 12'de öğrencilerin aile içerisinde kendini ifade edebilme durumlarına göre duyguları ifade etme ölçeğinin yakınlık alt boyutunda farklılaşma olup olmadığı tukey testi ile analiz edilmiştir. Yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda aile içinde "kendimi ifade ederim" (28.12) diyen üniversite öğrencilerinin duyguları ifade yakınlık alt ölçek puan ortalamaları "kendimi ifade edemem" (23.13) ve "kısmen ifade edebilirim" (26.67) diyenlerden anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur ($p<.05$).

7. Duyguları ifade edebilme ile psikolojik ihtiyaçlar ve aleksitimi arasındaki ilişkiye dair bulgular

Tablo 13: Duyguları ifade edebilme ile psikolojik ihtiyaçlar ve aleksitimi arasındaki ilişki

			Duyguları İfade Edebilme		
			Yakınlık	Olumlu Duygu	Olumsuz Duygu
Psikolojik İhtiyaçlar	Başarı	r	.148(**)	.038	.129(**)
	İlişki	r	.218(**)	.160(**)	.081(*)
	Özerklik	r	.090(*)	.193(**)	.190(**)
	Başatlık	r	.178(**)	.094(**)	.224(**)
Aleksitimi	Duyguları Tanıma Zorluğu	r	-.186(**)	.046	-.015
	Duyguları İfade Zorluğu	r	-.330(**)	-.034	-.078(*)
	Dışa Dönük Düşünce	r	-.203(**)	-.029	-.051
		N	773	774	773

* p<.05, ** p<.01

Tablo 13 incelendiğinde üniversite öğrencilerinin duyguları ifade yakınlık alt ölçek puanlarının psikolojik ihtiyaçlardan başarı (.148), ilişki (.218), özerklik (.090), başatlık (.178) ile pozitif yönlü ilişkili olduğu bulunmuştur. Üniversite öğrencilerinin duyguları ifade olumlu alt ölçek puanları ile psikolojik ihtiyaçlardan ilişki (.160), özerklik (.193), başatlık (.094) ile pozitif yönlü ilişkili olduğu bulunmuştur. Üniversite öğrencilerinin duyguları ifade olumsuz duygu alt ölçek puanlarının psikolojik ihtiyaçlardan başarı (.129), ilişki (.081), özerklik (.190), başatlık (.224) ile pozitif yönlü ilişkili olduğu bulunmuştur.

Üniversite öğrencilerinin duyguları ifade yakınlık alt boyutu ile aleksitimi duyguları tanıma zorluğu ile (-.186), duyguları ifade zorluğu ile (-.330), dışa dönük düşünce ile (-.203) negatif yönlü anlamlı düzeyde ilişkili olduğu bulunmuştur. Ayrıca olumsuz duygu alt ölçek puanları ile aleksitimi duyguları ifade zorluğu arasında (-.078) negatif yönlü anlamlı düzeyde ilişki gözlenmiştir.

Tablo 14: Yakınlık üzerinde çok yönlü hiyerarşik regresyon analizi

Mod	Yord	R	R ²	ΔR ²	F	Df	Beta	Standart Hata	β	t	p
Psikolojik İhtiyaçlar	(Sabit)						12,24	1,663		7,361	,000
	Basarı						-,075	,061	-,048	-1,23	,217
	İlişki	,267 ^a	,071	,067	14,761	766/4	,341	,066	,187	5,193	,000
	Özerklik						,359	,061	,231	5,879	,000
	Basatlık						-,011	,052	-,009	-,219	,827
Aleksitimi	(Sabit)						12,80	2,168		5,907	,000
	Duyguları Tanıma Zorluğu						,078	,038	,085	2,062	,040
	Duyguları İfade Zorluğu	,278 ^b	,077	,069	9,149	763/7	-,082	,053	-,064	-1,54	,123
	Dışa Dönük Düşünce						-,027	,049	-,021	-,558	,577

Tablo 14’de Üniversite öğrencilerinin aleksitimi (duyguları tanıma zorluğu, duyguları ifade zorluğu, dışa dönük düşünce) ve psikolojik ihtiyaçlarının (başarı, ilişki, özerklik basatlık) duyguları ifade edebilme yakınlık alt boyutunu anlamlı düzeyde açıklayıp açıklamadığını belirlemek amacıyla hiyerarşik regresyon analizi yapılmıştır. Denkleme birinci adımda girilen psikolojik ihtiyaçlar duyguları ifade edebilmeyi anlamlı düzeyde açıklamakta ($R=.267$, $R^2=.071$, $F=14.761$, $p<.05$)ve duyguları ifadedeki varyansın %7.1’ini açıklamaktadır. Denkleme ikinci adımda girilen aleksitimi ile birlikte psikolojik ihtiyaçlar duyguları ifade edebilmeyi anlamlı düzeyde açıklamakta ($R=.278$, $R^2=.077$, $F=9,149$, $p<.05$)ve duyguları ifadedeki varyansın %7.7’ini açıklamaktadır. Psikolojik ihtiyaçlardan ilişki ($\beta=.187$) ve özerklik ($\beta=.231$), aleksitimi den ise sadece duyguları tanıma zorluğunun ($\beta=.085$) yakınlık ifade edebilmenin önemli yordayıcıları olduğu bulunmuştur.

Tablo 15: Olumlu Duygu üzerinde çok yönlü hiyerarşik regresyon analizi

Mod	Yord	R	R ²	ΔR ²	F	Df	Beta	Standart Hata	β	t	p
Psikolojik İhtiyaçlar	(Sabit)				13.750	4/766	12,04	1,441		8,360	,000
	Basari						,025	,052	,018	,472	,637
	İlişki	,259 ^a	,067	,062			,104	,057	,066	1,826	,068
	Özerklik						,173	,053	,129	3,282	,001
	Basatlık						,170	,045	,155	3,752	,000
Aleksitimi	(Sabit)				8.144	7/763	12,944	1,883		6,872	,000
	Duyguları Tanıma Zorluğu						,028	,033	,036	,870	,384
	Duyguları İfade Zorluğu	,264 ^b	,070	,061			-,061	,046	-,055	-1,325	,185
	Dışa Dönük Düşünce						-,016	,042	-,014	-,377	,706

Tablo 15’de Üniversite öğrencilerinin aleksitimi ve psikolojik ihtiyaçlarının duyguları ifade edebilme olumlu duygu alt boyutunu anlamlı düzeyde açıklayıp açıklamadığını belirlemek amacıyla hiyerarşik regresyon analizi yapılmıştır. Denkleme birinci adımda girilen psikolojik ihtiyaçlar duyguları ifade edebilmeyi anlamlı düzeyde açıklamakta ($R=.259$, $R^2=.067$, $F=13.750$, $p<.05$) ve duyguları ifadedeki varyansın %6.7’sini açıklamaktadır. Denkleme ikinci adımda girilen aleksitimi ile birlikte psikolojik ihtiyaçlar duyguları ifade edebilmeyi anlamlı düzeyde açıklamakta ($R=.264$, $R^2=.07$, $F=8,144$, $p<.05$) ve duyguları ifadedeki varyansın %7 sini açıklamaktadır. Psikolojik ihtiyaçlardan sadece özerklik ($\beta=.129$) ve basatlık ($\beta=.155$), olumlu duyguları ifade edebilenin önemli yordayıcıları olduğu bulunmuştur.

Tablo 16: Olumsuz Duygu üzerinde çok yönlü hiyerarşik regresyon analizi

Mod	Yord	R	R ²	ΔR^2	F	Df	Beta	Stand- dard Hata	β	t	p
Psikolojik İhtiyaçlar	(Sabit)						14,203	1,894		7,500	,000
	Basarı						,134	,069	,076	1,940	,053
	İlişki	,275 ^a	,076	,071	15.667	4/766	,417	,075	,200	5,588	,000
	Özerklik						,087	,070	,049	1,246	,213
	Basatlık						,135	,059	,093	2,273	,023
Aleksitimi	(Sabit)						25,809	2,339		11,035	,000
	Duyguları Ta- nıma Zorluğu						,003	,041	,003	,072	,943
	Duyguları İfade Zorluğu	,420 ^b	,176	,169	23.313	7/763	-,416	,058	-,284	-7,220	,000
	Dışa Dönük Düşünce						-,172	,052	-,114	-3,273	,001

Tablo 16’da üniversite öğrencilerinin aleksitimi ve psikolojik ihtiyaçlarının duyguları ifade edebilme olumsuz duygu alt boyutunu anlamlı düzeyde açıklayıp açıklamadığını belirlemek amacıyla hiyerarşik regresyon analizi yapılmıştır. Denkleme birinci adımda girilen psikolojik ihtiyaçlar duyguları ifade edebilmeyi anlamlı düzeyde açıklamakta ($R=.275$, $R^2=.076$, $F=15.667$, $p<.05$) ve duyguları ifadedeki varyansın %7.6’sini açıklamaktadır. Denkleme ikinci adımda girilen aleksitimi ile birlikte psikolojik ihtiyaçlar yakınlığı ifade edebilmeyi anlamlı düzeyde açıklamakta ($R=.420$, $R^2=.176$, $F=23.313$, $p<.05$) ve yakınlıktaki varyansın %17.6 sini açıklamaktadır. Psikolojik ihtiyaçlardan ilişki ($\beta=.200$) ve başatlık ($\beta=.093$), aleksitimi den ise duyguları ifade zorluğu ($\beta=-.284$) ve dışa dönük düşüncenin ($\beta=-.114$) yakın duyguları ifade edebilenin önemli yordayıcıları olduğu bulunmuştur.

Tartışma ve Yorum

Bu bölümde, araştırmanın problemine ve probleme ait alt problemlerle ilgili olarak araştırma örneklemini oluşturan öğrencilerin duygularını ifade etmelerinin cinsiyet, öğrenim görülen sınıf, anne – baba eğitim durumu, yaşamlarını geçirdikleri yerleşim yeri ve aile içerisinde kendini ifade edebilme değişkenlerine göre ve aleksitimi ile psikolojik ihtiyaçları ile ilgili bulgular tartışılmış ve yorumlanmıştır.

Araştırma ile ilgili bulgular incelendiğinde cinsiyet değişkenine göre duyguları ifade etme yakınlık alt boyutu ve olumlu duygu alt boyutlarının kız öğrencilerin puan ortalamalarının erkek öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur. Olumsuz duygu alt boyutunun ise cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı bulunmuştur. Yapılan literatür çalışması bu araştırmanın sonucunu desteklemektedir. (Gross ve John, 1998; Kring ve Gordon, 1998; Timmers, Fisher and Manstead, 1998; Clancy ve Dollinger 1993; Josephs, Markus ve Tafarodi, 1992). Buda gösteriyor ki kız ve erkek öğrencilerin duygularını ifade edebilme durumunda farklı tepkiler vermektedirler. Elde edilen sonuca göre kız öğrenciler erkeklerden daha fazla yakınlık ve olumlu duygu durumlarında kendilerini ifade etmektedirler. Hayes'in (1999) çalışması da bu sonucu desteklemektedir. Hayes çalışmasında kadınların pozitif duygularını göstermeye, negatif duygularını ise bastırmaya erkeklerden daha fazla eğilimli olduklarını belirtmiştir. Buna karşılık elde edilen veriler olumsuz duygularını ifade etme durumunda kız ve erkek öğrencilerin benzer tepkiler verdiklerine işaret etmektedir. Bu sonuç kız ve erkek öğrencilerin olumsuz bir durum karşısında duygularını ifade etmeleri durumunda benzer tepkiler verdiklerini göstermektedir.

Konu ile ilgili yapılan literatür taramasında kız ve erkek öğrencilerin duygularını paylaşma ve ifade etme durumunda farklı yaklaşımlar sergilediklerini göstermektedir. Sallıoğlu (2002) de yaptığı çalışmada cinsiyet açısından kızların "mutluluk" ve "kaygı" duygu kategorilerine ilişkin duygu yoğunluklarının erkeklerinkinden anlamlı olarak fazla olduğunu göstermiştir. Duygularımızı nasıl dışa vurduğumuz, insanlarla nasıl geçineceğimizi de etkiler. Duygularını özgürce ifade eden insanlar, karşılardaki insanların duygularını anlama konusunda genellikle daha az sıkıntı

yaşarlar (King, 1993). Bu nedenle insanlarla iyi anlaşabilmenin önemli unsurlarından birisi duyguları ifade edebilmektir. Ancak duyguları iyi ifade edebilmek için bu duyguların farkında olmak ve duygu üretebilmek de çok önemlidir. Duygu üretebilme konusunda Işık'ın (2007) yaptığı çalışma sonucunda da kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre daha yüksek düzeyde biliş yardımı ile duygu üretebildiklerine işaret etmektedir. Soylu (2007), çalışmasında kızların erkeklerden daha fazla sosyal ve duygusal öğrenme becerilerine sahip olduklarını vurgulamıştır.

Kendini ifade etmeye dayalı çalışmaların sonucunda erkeklerin kızlara oranla duygu durumlarını tanımaya daha az istekli olduklarını, kızların duygu yaşantılarını daha iyi konuştuklarını ve duygulara ilişkin daha pozitif tutumlara sahip olduklarını ifade etmişlerdir (Clancy ve Dollinger, 1993). Kızların erkeklerden duygusal olarak daha fazla ifade edici olduklarını, daha yoğun olarak duygu yaşadıklarını ve duygulara ilişkin daha pozitif tutumlara sahip olduklarını ortaya koymuştur (Brody, 1985; Clancy ve Dollinger, 1993). Araştırmalar çok ifade edilen duygulardan birisi olan öfke duygusu ifade edilirken de cinsiyete göre değiştiğine işaret etmektedir. Averill (1983), öfkelenme sıklığı açısından kadınların, erkekler kadar ve onlara benzer yoğunlukta ve benzer nedenlerle öfkelenildiğini belirtmektedir. Erkekler kadınlara kıyasla öfke duygularını daha doğrudan ifade etmektedirler. Kadınların ifade biçimi ise daha dolaylı olmaktadır (Sharkin, 1993; Lerner, 1996).

Kadın ve erkeklerin duygularını ifade etme konusunda kültürel yaşamın etkisi ile desteklendiğini ve cinsiyet rollerinin ve duyguların sosyalleştirilmesi ile ilgili araştırmalar (Plant ve diğ., 2000; Umberson ve diğ., 1996), kadınların öfke, rekabet ve küçük görme dışındaki duygularını, özellikle de yakınlığı sağlayıcı duygularını ifade etme konusunda desteklendiğini, erkeklerin ise bunun tersine, öfke ve kendine güven duyguları ifade etme konusunda desteklendiğini göstermektedir. Ayrıca düşmanca olmayan duyguları ifade etme konusunda çocuklarını destekleyen ailelerde yetişen çocukların, arkadaşlarının arasında daha popüler oldukları bulunmuştur. Bu ailelerde yetişen genç kızların kendilik algısının daha olumlu olduğu, erkeklerin ise daha pozitif sosyal davranışlar gösterdikleri ve duygusal olarak daha esnek oldukları bulunmuştur. Ayrıca bu kızların ve erkeklerin ergenliğe uyumlarının daha kolay olduğu görülmüştür (Flannery, 1993).

Bu görüşlerin aksine Mulcahy (1973), ergenlerde kendini yaşatlarına açmada cinsiyetler arasında bir fark olmadığını, kız ve erkek aynı cins arkadaşlarına daha çok açıldıklarını, kızların daha çok kişilik, zevk ve ilgiler gibi kişisel konuları açarken, erkeklerin ise daha çok meslek, tutum ve görüşler konularında açıldıklarını ifade etmiştir. Sosyal ilişkilerde ise duygusal tepkilerin kadın ve erkeklerde aynı düzeyde yaşanmadığı, kadınların daha empatik ve samimi bulunduğunu (Kozaklı, 2006), sosyal ilişkilerini daha kolay kurdukları, duygu ve problemlerini daha kolay paylaştıklarını saptayan çalışmalar bulunmaktadır. Ayrıca kendini açma davranışlarının kadınlarda erkelerden daha yüksek olduğu da saptanmıştır (Selçuk, 1989; Avşaroğlu ve Üre, 2000). Selçuk (1989) çalışmasında da kız öğrencilerin aynı cins yakın arkadaşına açılma puanları daha yüksek çıkmıştır. Bu sonuç, Gültekin (2000) ile Kelley ve diğerlerinin yaptığı bir çalışma sonuçları ile de örtüşmektedir (Kelley ve diğerleri, 1983; akt: Selçuk, 1989). Ayrıca Selçuk aynı çalışmasında kız öğrencilerin karşıt cinsle açılma puanları erkek öğrencilerden düşük bulmuştur.

Snell ve diğerleri (1989), yaptıkları araştırmada üniversite de kız ve erkeklerin kişisel duygularının, aynı cins yakın arkadaşlarına daha çok açtıkları, kız ve erkeklerin kişisel duygularını annelerine babalarından daha çok açtıklarını belirtmiştir. Selçuk (1989)'de yaptığı çalışma bu sonucu desteklemekte ayrıca öğrencilerin en az öğretmenlerine açıldıklarını saptamıştır.

Sınıf değişkenine göre yapılan karşılaştırma sonucunda; IV. sınıf öğrencilerin duygularını ifade edebilme yakınlık alt boyutu puan ortalamalarının I. sınıf öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur. Bu sonuca göre üniversiteye yeni gelen öğrencilerin ve son sınıfta öğrenim gören öğrencilerin yakınlık duygularını ifade edebilme durumunda farklı tepkiler verdiklerini göstermektedir. Elde edilen sonuca göre IV. Sınıf öğrenciler I. Sınıf öğrencilerden daha fazla yakınlık duygu durumlarında kendilerini ifade etmektedirler.

Araştırmada kullanılan duyguları ifade ölçeğinin diğer iki alt boyutu olan olumlu duyguları ifade etme ve olumsuz duyguları ifade etme sonuçlarına göre elde edilen verilere göre ise I. Sınıf öğrencilerle IV. Sınıf öğrenciler arasında benzer tepkiler verdikleri gözlemlenmiştir. Bu sonuç sınıf değişkeninin öğrencilerin olumlu ve olumsuz duygularını ifade etme durumunda benzer tepkiler verdiklerini göstermektedir.

Konu ile ilgili yapılan literatür taramalarında sınıf değişkeninin farklı duygu tepkilerine göre farklı sonuçlar verdiği gözlenmiştir. Sallıoğlu (2002) yaptığı çalışmada sınıf değişkenine göre , “mutluluk” duygusu incelenmiş ve I. Sınıf öğrencilerinin duygu yoğunluklarının IV. Sınıf öğrencilerinkinden daha fazla olduğu ortaya çıkmıştır. Benzer sonuç Ceyhan (1999), yaptığı çalışmada da gözlenmiştir. Bu sonuç öğrencilerin ilk defa üniversitede öğrenim gördükleri ya da ilk defa ailelerinden ayrı yaşamaya başladıkları için daha yoğun duygular içerisinde olmalarından kaynaklandığı düşünülebilir. Ayrıca I. sınıf öğrencileri henüz ergenlik sürecinden geçmekte ve bu dönemin yoğun duygularını yaşıyorlar. Öte yandan çok önemli bir sınav maratonundan geçip yeni bir hayata adım atmaları da onların duygu yoğunluğunu etkilemektedir. Bu nedenle olumlu duygu ifade eden sözcük ve deyimlere yükledikleri yoğun duygularının fazla olması düşünülebilir. Buna karşın IV. Sınıf öğrenciler ise üniversitenin bitirilme aşamasına gelip gelecek kaygılarının yoğunlaşması, onların daha yoğun bir stres yükü altında olmalarına ve bu duruma bağlı olarak da duygu yoğunluklarının az olmasına neden olabileceği düşünülmektedir.

Konuya ilişkin Soylu (2007)’nın araştırma sonucunda “duygularımı düzenlerim ve kontrol edebilirim” görüşünü birinci sınıf öğrencileri daha yüksek düzeyde cevaplamışlar, bu durum birinci sınıf öğrencilerinin duygusal tepkilerini dördüncü sınıf öğrencilerden daha fazla önemsedikleri sonucunu çıkarmıştır. Buna karşılık “olumlu düşüncelerimi her ortamda dile getiririm” maddesini dördüncü sınıf öğrencileri daha fazla benimsemişlerdir. Buradan dördüncü sınıf öğrencilerin duygularını ifade etmede birinci sınıf öğrencilerden daha rahat olduklarını göstermiştir. Bu sonuç araştırmanın bulgusunu desteklemektedir.

Anne eğitim durumu değişkenine göre duyguları ifade edebilme alt boyutundan yakınlık, olumlu duygu, olumsuz duygu alt boyutlarının anlamlı düzeyde farklılaşmadığı bulunmuştur. Bu sonuç üniversite öğrencilerinin duygularını ifade etme durumlarında anne eğitim durumu değişkenine bağlı olarak farklılaşmadığını göstermektedir.

Eğitim düzeyi yükseldikçe annelerin çocuklarına karşı davranışlarındaki değişikliğin onların duygularını ifade etmelerini daha fazla kolaylaştıracağı düşünülebilir. Ayrıca aile içerisinde eğitim düzeyi yükseldikçe birtakım imkânlarında artmasıyla aile içi demokratik tutumun ve iletişimin daha sağlıklı olması olasılığı çocukların kendisini ifade edebilmesini

kolaylaştırabilir. Ancak bu araştırmada elde edilen veriler ve İnceoğlu, Erkman ve Aytar'ın (1985)'te yaptıkları çalışma sonucunda da elde edilen bulgular bu düşüncenin tersini göstermiştir. İnceoğlu ve diğerlerinin yaptığı çalışmada elde edilen verilere göre anne – baba eğitim durumu değişkenine göre stresle başa çıkma stilleri arasında anlamlı düzeyde farklılaşmanın olmadığı gözlenmiştir. Sallıoğlu (2002) çalışmasında da üniversite öğrencilerinin annesinin eğitim düzeyi ile duygu yoğunlukları arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir. Soylu (2007)'nin yaptığı çalışma sonucunda da üniversite öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerilere sahip olması ile anne eğitim durumu arasında negatif ilişki bulunmuştur. Annelerin eğitim durumu yükseldikçe sosyal duygusal öğrenme becerileri'ne sahip olma ilişkisi düşmektedir.

Türk (1992), aleksitimik özellikleri olan ve olmayan üniversite öğrencilerinin duygu kategorilerinde yer alan sözcüklerle ilgili olarak yaptığı çalışmada, annesi eğitimsiz ya da sadece okur-yazar olan bireylerde, annesinin eğitimi ilk-orta-lise ya da daha yüksek olanlara oranla aleksitimik özelliklerin belirgin biçimde daha yüksek olduğunu bulmuştur. Benzer şekilde annesinin eğitim düzeyi düşük bireylerde aleksitimik özelliklerin daha fazla bulunduğunu belirten araştırmalar (Yemez, 1991; Sallıoğlu, 2002) da vardır. Bireyin duygusal gelişiminde çok büyük bir etken olan annenin eğitim düzeyi yükseldikçe, anne–çocuk arasındaki bağın ve iletişimin işlevsel olması ve ruh sağlığı açısından da kendini ifade edebilmesi ile sosyal becerisinin yüksek olacağı söylenebilir.

İnsanlarda oluşan genel kanı eğitim düzeyi yükseldikçe anne ve babaların çocuklarına karşı davranışlarındaki değişikliğin onları duygularını ifade etmelerini daha fazla kolaylaştıracağı yönündedir. Çocuğun duygusal gelişiminde annenin olduğu kadar babasının da önemi büyüktür. Dolayısıyla babanın eğitim düzeyi de yükseldikçe, çocuğun sağlıklı gelişimi desteklenmektedir. Bu nedenle araştırmamızda, duyguları ifade edebilme ve duygu ile ilgili her bir kategoride (yakınlık duygusu, olumlu duygu, olumsuz duygu) yer alan durumların babanın eğitim durumu ile ilişkisini olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Ancak bu araştırma sonunda üniversite öğrencilerinin duygularını ifade etme durumlarında baba eğitim durumu değişkenine bağlı olarak farklılaşmadığını göstermektedir. Sallıoğlu (2002), yapmış olduğu araştırmada da benzer sonuca ulaştığı görülmüştür.

Aile içerisinde eğitim düzeyi yükseldikçe birtakım imkânlarında artmasıyla aile içi demokratik tutumun ve iletişimin daha sağlıklı olması olasılığı çocukların kendisini ifade edebilmesini kolaylaştıracağı düşünülmektedir. Ancak İnceoğlu ve arkadaşlarının 1985'te yaptıkları çalışma sonucunda elde edilen bulgular bu düşünceyi desteklememektedir. Bu çalışmada elde edilen verilere göre anne – baba eğitim durumu değişkenine göre stresle başa çıkma stilleri arasında anlamlı düzeyde farklılaşmanın olmadığı gözlenmiştir. Bu sonucu destekler nitelikteki bir sonuç da Soylu (2007)'nin yaptığı çalışmada gözlenmiştir. Üniversite öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerilere sahip olması ile baba eğitim durumu arasında ters orantı bulunmuştur. Babaları üniversite ve üzeri mezun durumda olan öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerilerine sahip olma oranları oldukça düşük çıkmıştır. Buna karşılık en fazla oran babaları lise mezunu ve ortaokul mezunu olanlardadır. Türk (1992) babası eğitimsiz ya da sadece okur-yazar olan bireylerde aleksitimik özelliklerin daha fazla görüldüğünü belirtmektedir.

Öğrencilerin yaşadıkları yerleşim yerleri ile ilgili duygularını ifade edebilme durumlarına göre yakınlık alt boyutuna göre yaşadıkları yer değişkenine göre, olumlu duygu ve olumsuz duygu durumlarını ifade edebilmelerinde anlamlı düzeyde fark ortaya çıkmıştır. Yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda yaşamının büyük çoğunluğunu büyük şehir, şehir ve ilçe de geçiren üniversite öğrencilerin yakınlık puan ortalamaları yaşamının çoğunluğunu köyde yaşayanlardan anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

Bilişsel ve gelişimsel araştırmacılar, çevresel içeriğin niteliğinin, bireyin duygularını tanıma, ifade etme, yaşama ve başa çıkma becerilerini etkilediğini öne sürmektedir. Duygular üzerinde ülke içerisindeki kültürel farklılıkların etkili olduğunu belirten Matsumoto (1991), duyguya ilişkin farklılıkları psikolojik kültürdeki farklılıklarla yorumlamaktadır. Yapılan araştırmalarda büyük şehirlerde büyüyen üniversite öğrencilerinin küçük şehir, köy ve kasabada büyüyenlerden daha çok kendi benliklerini kabul edici bir tutum geliştirdikleri (Kılıçcı, 1984), uyumlarının (Kızıltan, 1984) ve uyum alanlarının (Kurç, 1989) daha yüksek olduğu ortaya konulmuştur. Alperden (1993) öğrencilerin uyum düzeyleri arasında, yaşamının çoğunluğunu büyük şehir, şehir, köy ve kasabada geçirmelerine göre önemli bir fark olmadığını ifade etmektedir.

Ceyhan (1999)'da yaptığı çalışmada üniversite öğrencilerinin duygu yoğunluğunun, yaşamın çoğunun geçirildiği yerleşim birimi açısından anlamlı bir farklılık göstermediği belirtilmiştir. Öte yandan Türk (1992), ailesi köy-kasabada yaşayan, çocukluğunun ilk on yılını kasabada geçiren bireylerde, duygu yoğunluğunun az olmasının beklendiği aleksitiminin daha sıklıkla görüldüğü ortaya konulmuştur.

Araştırmanın diğer bir alt problemünde, üniversite öğrencilerinin duyguları ifade puan ortalamaları, aile içerisinde kendini ifade edebilme değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Elde edilen bulgular incelendiğinde aile içerisinde kendilerini ifade edenlerle kısmen ifade eden öğrenciler aile içerisinde kendini ifade edemeyen öğrencilere göre duygularını daha yakın olarak ifade etmektedirler.

Aile içerisinde duygularını tamamen ya da kısmen ifade eden öğrenciler bu ifade ettiği duygular aile tarafından onaylanması geri bildirim verilmesi ve saygı gösterilmesi durumunda öğrenci kendisini değerli hissedecektir ve ayrıca kendini güvenli bir ortamda hissedecektir. Bu nedenle ailesiyle yakınlık kuracaktır ve ilişkilerinde aile bireylerine oldukça yakın davranacaktır.

Duygusal deneyimlerimiz arttıkça duygularımızı tanımamız ve onları ifade etmemizde kolaylaştırabilir. Duygusal deneyimlerimiz ise benlik sistemimizle bütünleşmiştir. Kendimiz hakkında tepki veren bir benlik olmadan biz duygularımıza sahip olsak da bu duyguları yaşayanın kendimiz olduğunun farkında olmazdık. Böylece duyguların ve benliğin farkında olmak ve duygularımızı doğru ifade edebilmenin önemi ortaya çıkmaktadır. Çocuk duygusal deneyimlerini ilk aile içerisinde edindiği için bireyin kendisini aile içerisinde ifade edebildiğinin farkında olması da çok önemlidir. Bu da çocuğun özerkliğinin artmasıyla sağlanabilir. Aile içerisinde yaşanan yakın aile bağlarının etkisi ve kültürel yaşayışlar çocuğun kendisini ifade etmesini etkiler. Yakın aile bağları aile içerisinde kişiler arası dayanışma sağlarken, diğer taratanda çocuk üzerindeki bağımlılık baskıları, çocukların uymalarını sağlayacak özerklik yönelimlerini engelleyebilir. Ev ortamında ana-babaya bağımlılık beklentileri, okul ortamında da öğretmene bağımlılık ve itaat beklentileriyle bütünleşir (Kağıtçıbaşı, 1993). Bu nedenle çalışmamıza katılanların aile içerisinde kendisini ifade edebildiğinin ortaya çıkması önemli bir sonuçtur.

Larsen ve Diener (1986) çalışma sonucunda duygu yoğunluğu yüksek olan bireylerin yaşamlarının ve sosyal ilişkilerinin daha karmaşık olduğunu, daha çok duygu uyandıran günlük etkinlikler ile meşgul olmaya eğilim gösterdiklerini belirlemişlerdir. Ceyhan (1999) Kendini girişken, atılgan algılayan üniversite öğrencilerinin “yeterlilik” ve “mutluluk” duygu kategorilerine yükledikleri duygu yoğunluklarının, kendini çekingen algılayan üniversite öğrencilerinden daha fazla olduğunu ortaya koyan araştırmalar yapmıştır.

Araştırma sonucunda üniversite öğrencilerinin duyguları ifade yakınlık alt ölçek puanlarının psikolojik ihtiyaçlardan başarı, ilişki, özerklik, başatlık alt boyut puanları arasında pozitif yönlü ilişkili, üniversite öğrencilerinin duyguları ifade olumlu alt ölçek puanları ile psikolojik ihtiyaçlardan, ilişki, özerklik, başatlık ile de pozitif yönlü ilişkili olduğu bulunmuştur. Ayrıca üniversite öğrencilerinin duyguları ifade olumsuz duygu alt ölçek puanlarının psikolojik ihtiyaçlardan başarı, ilişki, özerklik, başatlık ile de pozitif yönlü ilişkili olduğu bulunmuştur.

Üniversite öğrencilerinin duyguları ifade yakınlık alt boyutu ile aleksitimi ölçeğinin duyguları tanıma zorluğu ile duyguları ifade zorluğu ile dışa dönük düşünce ile negatif yönlü anlamlı düzeyde ilişkili olduğu bulunmuştur. Ayrıca olumsuz duygu alt ölçek puanları ile aleksitimi duyguları ifade zorluğu arasında negatif yönlü anlamlı düzeyde ilişki gözlenmiştir.

Yakınlık duygusu ile başarı ihtiyacı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Yakınlık arttıkça duyguları tanıma zorluğu azalmaktadır. Başarı ihtiyacı olan öğrenciler başarı ihtiyacını karşılamak için, gerek destek olmak gerekse de yardım alabilmek için diğer insanlarla yakın ilişkilere girebilirler (Kesici, 2008a). Çünkü öğrenci başarılı olabilmek için yüksek gereksinim hissedebilir. Hissettiği bu gereksinimi karşılamak için sosyal destek arayabilir (Yıldırım, 2006; Kapıkıran ve Özgüngör, 2009). Öğrencilerin akademik başarısına ailelerinden aldıkları sosyal destek pozitif yönde etki etmektedir. Arkadaşlarından aldıkları sosyal destek ise akademik başarının önemli bir yordayıcısı olarak bulunmamıştır (Kesici, 2008c; Yıldırım ve Ergene, 2003; Lope ve diğ., 2002).

Öğrenciler başarılı olmak ister, çok yoğun çabaca gayret gösterirler. McClelland'ın başarı ihtiyacı teorisine göre, bazı bireyler sadece başarı için çalışırlar. Çünkü onlar başarıdan zevk alırlar, en iyisini yapmak için

yüksek motivasyon içerisine girerler ve onun daha da iyisini yapmaya çalışırlar. Bu çabaları karşısında ulaşılan başarı onların mutlu olmasına ve çaba gösterdikçe başarılarının artacağına dair olumlu duygular beslemesine neden olur (Zunker, 2002). Eğer bu çaba ve gayretlere karşın başarılı olamazlarsa niye başarılı olmadıklarına dair çaresizlik hissetmeye başlarlar. Bu durum olarda başarılı olma konusunda olumsuz duygulara yol açacaktır (Schunf, 2010). Bu çaresizlik hisside olumsuzluk duygusu oluşturabilir.

İnsanlar ilişki ihtiyacını gidermek için etkileşime geçerler. Etkileşimde de kendilerine yakın hissettikleri bireylerle ilişki kurarlar (Heckert, 2000). Birey çevresiyle ilişki kurmak ister. Kurduğu bu ilişkilerin arzularına uygu olmasını ister, ayrıca bu ilişkilerden doyum sağlamak ve güvende olmak ister. İlâveten kurduğu bu ilişkilerinde süreklilik ister. Deci ve Ryan 'ın Öz-belirleme kuramına göre kişilerin doyurma arzusu içinde olduğu bireyin doğasında olan doyurulması gereken temel psikolojik ihtiyaçlardan birisi ilişki ihtiyacıdır (Ryan, ve Deci, 2008). Kişiler kurdukları ilişkilerinin sürekli olabilmesi için karşı taraftan olumlu duyguların yansıtılmasını ister. Bu nedenle de olumlu duygular ilişki ihtiyacını karşılayabilir. Aksi durumda ilişki ihtiyacını olumsuz duygu gösteren insanlarla karşılayan bireylerde sürekli kendini değersiz hissedebilir bu da ilişkilerde bozucu rol oynayabilir (Kesici, 2002; Hamarta, 2009). Duyguların ifade edilmesinde kişiler arası ilişkilerde iletişim yönelimi yüksek olan bireylerin iletişim yönelimi düşük olan bireylerden daha fazla isteklidirler (Clark ve Finkel, 2005).

Birey doyurduğu ilişki ihtiyacı ile beraber bağımsız olmak ve en önemlisi de ilişkinin başlamasını ve kontrolünün kendi elinde olmasını arzular. Bu sayede özerklik ihtiyacını ortaya çıkarır. Özerklik ihtiyacında ise birey kendi duygularına göre davranmak ister ve kendisi bir çalışmaya başlamak ve sürdürmek ister (Krapp, 2005; Lundberg, 2007). Özerk insan kendi başına hareket eden, kendi kararlarını kendisi alan, yapacağı işlerin sorumluluğunu üstlenen bir birey olduğu için yakın ilişkiye girebileceği bir bireyle kendi tercihlerini kendisi yapabilir. Eğer özerk olmasına ket vurmuyorsa ilişkiye devam eder eğer karşı taraftan olumsuz bir duygu hissederse bu olumsuzluk özerkliğine ket vurana kadar devam eder. Eğer özerkliğini tamamen engelliyorsa ilişki tamamen kesilir. Bir birey sürekli

bir grup içerisinde ön plana çıkmak ve grubu sürekli kontrol altında tutmak isteyebilir. Diğer bireylerin davranışlarını yönlendirmek istiyorsa bu durumlar grup içerisinde olumsuz duyguların ön plana çıkmasına neden olabilir. Grup aynı zamanda başat olan bireyin bu tip davranışlarını yakınlık olarak da algılayabilir ve bunun sonunda olumlu duygu olarak da sergileyebilir (Kesici, 2008c).

Heckert ve diğerleri (2000) psikolojik ihtiyaçlar olarak bilinen başarı, ilişki, özerklik ve başatlık ihtiyaçlarını sosyal ihtiyaçlar olarak değerlendirmişlerdir. Başarı ihtiyacını, bireyin önceki performansını daha ileri taşımak için üstün olma ve teşebbüsde bulunma arzusu olarak tanımlamışlardır. İlişki ihtiyacını, sosyal olarak etkileşimde bulunma arzusu ve diğerleri tarafından kabul edilme olarak belirtmişlerdir. Özerklik ihtiyacını da, diğerlerinden ziyade kendisi için bir şeyler yapmayı arzu etme olarak ifade etmişlerdir. Başatlık ihtiyacını ise bazen güçlü olma ve diğerleri üzerinde etkin olma arzusu olarak tanımlamışlardır.

Burger (2006) duygu tanıma arttıkça yakınlık duygusu azaldığını çünkü etkileşime geçilecek olan bireyin duygularını(sevgi, cana yakınlık, samimiyet, içtenlik spontanlık gibi) fark ettiğimiz zaman yakınlığın artmasının gözlenebileceğini ifade etmektedir. Eğer bu duyguları tanıyamazsak diğer bireylerle yakınlık ilişkisi içerisine girmeyebiliriz. Bireylerin birbirlerine yakın olabilmesi için yaşadıkları duygunun şiddetini yoğunluğunu bilemeleri gerekmektedir. Her farkında olduğumuz duygu bizi diğer insanlara karşı daha cana yakın olmamız için harekete geçirebilir (Burger, 2006). Duygusal farkındalığı düşük olan kişilerle karşılaştırıldığında, farkındalığı yüksek olanların daha sık pozitif duygu yaşadıkları, kendine saygılarının daha yüksek olduğu, daha dışa dönük oldukları, sosyal olarak daha az kaygılı oldukları ve daha çok yaşam doyumu belirttikleri görülmektedir (Swinkels ve Giuliano, 1995).

Bireyler iletişimi başlatırken ve sürdürürken karşısındaki bireylerin duygu ve tavırlarını bilmek isterler. Özellikle duygu ve tavırlarını dışa vuran insanları kendine yakın hissederler. Duygularını ifade etmeyip belirsiz ve net olamayan bireylere karşıda mesafeli olmak isterler. Yakın ilişki ve samimiyet geliştiremezler. Çünkü duygular paylaştıkça insanların birbirine yaklaşması daha hızlanabilir.

Literatürde dışa dönüklük ile ilgili kuramsal çalışmalarda bireyler dışa dönük oldukça yakınlık ilişkilerinin arttığı söylenebilir. Bunun nedeninin de dışa dönükler oldukça sosyal kişilerdir, aynı zamanda enerjik, iyimser, sıcakkanlı ve girişkendirler. İçe dönükler genellikle bu özellikleri göstermezler ama asosyal ve enerjisi olmayan kişiler olduklarını söylemek de yanlış olur (Burger, 2006). Dolayısıyla da bireyler iletişim kurarken iletişim kuracak kişilerin dışa dönük veya içe dönük olduklarıyla değil enerjik, hareketli paylaşımcı içten ve spontan olduklarına dikkat ettikleri söylenebilir.

Olumlu duygu ve dışa dönüklük sosyal çevreyle iç içe olma isteğini içermektedir. Olumsuz duygu ise kişinin kendini yansıtmada konusunda isteksizliği ile ilişkilidir (Watson ve Clark, 1984). Olumlu duygunun yüksek olduğu kişilerin hem diğer insanlara oranla sosyal iletişimlerden daha fazla zevk aldıkları hem de sosyal yaşama daha uzun zaman ayırdıkları belirlenmiştir (Berry and Hansen, 1996). Olumlu duyguların bir yandan öğrenmeyi ve akıl yürütmeyi kolaylaştırarak gelişimi arttırdığı, diğer yandan yakın ilişkileri biçimlendirme ve koruma becerisini geliştirdiği görülmektedir. Bunun aksine Olumsuz duyguların bilişsel performansı bozduğu, algılamayı değiştirdiği ve bireyin kişiler arası ilişkilerinin kalitesini olumsuz etkilediği görülmektedir (Collins ve Gunnar, 1990). Anksiyete, depresyon ve öfke gibi olumsuz duygu durumları, azalan dikkatle, iyimserlik ve mutluluk gibi olumlu duygu durumları ise artan dikkatle ilişkili bulunmuştur. Olumlu duygu yaratıcılık, yeni düşüncelere açık olma ve esnek düşünce örüntüleriyle, kişinin kendini daha üretken hissetmesiyle ve gelecekteki olayları daha iyimser değerlendirmesiyle ilişkili olduğu bulunmuştur (Forgas, 2002). Fredricson ve Joiner (2002) yaptıkları çalışmada olumlu duygu yaşayan kişinin şimdiki zamanda iyi hissetmesinin dışında, gelecekte de iyi hissetme olasılığını arttırdığını, ayrıca kişinin sonraki olaylarda olumlu anlam bulma olasılığını yükselttiğini belirlemiştir.

Yüksek olumlu duygu yaşayan kişiler kendileri ile ilgili daha olumlu hissetme eğilimindeyken, yüksek olumsuz duygu yaşayan insanlar da kendileri ile ilgili olumsuz hissetme eğilimindedir (Brown ve Marshall, 2001). Duyguları ifade etme eğiliminde değişiklik olmamasının, duyguları ifade etme eğiliminin kişilik özellikleriyle, özellikle de dışa dönüklükle

ilişkili olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Dışa dönüklüğün temel unsurlarından birisi kişinin duygularını ifade etme eğiliminde olmasıdır. Başka bir ifadeyle korkusunu, öfkesini sevgisini ya da nefretini açıkça dışarıya yansıtmasıdır (Köknel, 1997; Diener, Larsen, Leving ve Emmons, 1985).

Ulaşılan genel sonuçlar ışığında aşağıdaki öneriler geliştirilebilir.

1. Bireylerin duygularını aile içerisinde ifade edebilmelerinin yeterince araştırılmadığı görülmüştür. Özellikle bireyin gelişme sürecinde kendilerini ifade edebilmelerinin çok önemli olduğu düşüncesinden hareketle yapılacak çalışmalarda bu konun daha fazla incelenmesinin yeni öneriler geliştirilmesinde faydalı olacağı düşünülmektedir.
2. Yaptığımız bu araştırmanın temel sınırlılığı, örneklemimizin sadece üniversite öğrencilerinden oluşmasıdır. İnsan ilişkilerinin açıklanmasında daha somut sonuçlara ulaşabilmek için, üniversite öğrencilerinin dışında seçilecek yeni örneklem gruplarında yeni çalışmaların yapılması gereklidir. Özellikle evli bireylerin duygularını ifade edebilmeleri, aleksitimik durumları ve psikolojik ihtiyaçlarının araştırılması alana önemli katkılar sağlayabilir.
3. Duygularını ifade etmede sıkıntılar yaşayan bireylerin duygularını fark etmeleri ve ifade edebilmelerini kolaylaştıracak programlar hazırlanmalıdır.
4. Bireylerin duygularını ifade etmelerine etki eden ve psikolojik ihtiyaçlarını fark etmelerini zorlaştıran durumlar tespit edilerek danışmalar sırasında uygulamaya katkı sağlayacak programlar geliştirilebilir.
5. Duyguları ifade edebilme de bireysel farklılıklar önemlidir. Cinsiyet, sınıf, anne ve baba eğitim durumu, yaşamlarını geçirdikleri yerleşim yeri, aile içerisinde kendini ifade edebilmelerine ilave olarak bireysel farklılıkları ortaya koyan farklı değişkenlerle de çalışma yapılabilir.

Kaynaklar

- Alperden, İ. N. (1993). *ODTÜ Öğrencilerinin Uyum Düzeylerini Etkileyen Bi-reysel, Sosyal ve Ailesel Bazı Etmenler* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Averill, J. R. (1983). Studies on anger and aggression: Implications for theories of emotion. *Am Psychol*, 38: 1145-1160.
- Avşaroğlu, S. ve Üre, Ö. (2000). Üniversite öğrencilerinin kendini açma davranışlarının belirlenmesi. *Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 25. Yıl Özel sayı.
- Beck, J. S. (2001). *Bilişsel Terapi: Temel İlkeler ve Ötesi*. (Çev.:N.H.şahin) Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Berry, D. S. and Hansen, J. S. (1996). Positive affect, negative affect and social interaction. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol 71(4), 796-809.
- Bozgeyikli, H. (2010). The relationship between high school students' psychological needs and human value perceptions. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 9, 1798-1804.
- Brown, J.D. and Marshall, M.A. (2001). Self- Esteem and Emotion: Some Thoughts About Feelings. *Society for Personality and Social Psychology*, 27 (5), 575-584.
- Burger, J. M. (2006). *Kişilik*. (Çev: İnan Deniz Erguvan Sarıoğlu). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Carlson, N.R. and Buskitt W. (1997). "Psychology" The Science of Behaviour, USA, Allyn and Bacon (Fifth Edition).
- Ceyhan, A. A. (1999). *Üniversite Öğrencilerinin Duygu İfade Eden Sözcük ve Deyimlere Yükledikleri Duygu Yoğunluklarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Ceyhan, Aydoğan Aykut. (1999). "Üniversite Öğrencilerinin Duygu İfade Eden Sözcük ve Deyimlere Yükledikleri Duygu Yoğunluklarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi." (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Clancy, S. M. and Dollinger, S. J. (1993). Photographic depictions of the self: Gender and age differences in social connectedness. *Sex Roles*, 29: 477-495.

- Clark, M. S. and Finkel, E. J. (2005). Willingness to express emotion: The impact of relationship type, communal orientation, and their interaction. *Personal Relationships*, 12, 169-180.
- Collins, A., and Gunner, M. (1990). Social and personality development. *Annual Review of Psychology*, 41, 387-416.
- Dereboy, İ. F. (1990). Aleksitimi Özbildirim Ölçeklerinin Psikometrik Özellikleri Üzerine Bir Çalışma, (Yayınlanmamış uzmanlık Tezi). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Diener, E., R. J. Larsen, S. Leving And R. A. Emmons (1985). "İntensity and Frequency: Dimensions Underlying Positive and Negative Affect." *Journal of Personality and Social Psychology*. 48, (5):1253-1265.
- Dökmen, Ü. (2000). Yarına Kim Kalacak? Evrenle Uyumlaşma Sürecinde Varolmak Gelişmek Uzlaşmak. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Dökmen, Ü. (2000). Yarına Kim Kalacak? Evrenle Uyumlaşma Sürecinde Varolmak Gelişmek Uzlaşmak. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Eisenberg, S. ve Delaney, D. J. (1993) Psikolojik Danışma Süreci (Çev. N.Ören ve M.Takkaç) İstanbul: M.E.Basımevi
- Ergin, E. (2000). "Üniversite öğrencilerinin sahip oldukları duygusal zeka düzeyleri ile 16 kişilik özelliği arasında ilişki üzerine bir araştırma." Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Flannery, D. J. (1993). Affective expression and emotion in early adolescence: An introduction. *Journal of Early Adolescence*, 13(4), 356-360.
- Forgas, J. P. (2002). Towards Understanding The Role of Affect In Social Thinking and Behavior. *Psychological Inquiry*, 13,(1), 90-102.
- Fredrickson, B. L., and Joiner, T. (2002). Positive emotions upward spirals toward emotional well-being. *Psychological Science*, 13(2), 172-175.
- Goleman, D. (1996). "Duygusal Zeka Neden IQ dan Daha Önemlidir?" İstanbul:Varlık Yayınları.
- Greenberg, L. S. (2002). Integrating an emotions-focused approach to treatment into psychotherapy integration. *Journal of Psychotherapy Integration*Vol 12(2):154-189.

- Gross, J.J. and John, O.P. (1998). Mapping the domain of expressivity: multimethod evidence for a hierarchical model. *Journal of Personality and Social Psychology*, Jan;74(1):170-91.
- Gültekin, F. (2001). Lise Öğrencilerinin Kendini Açma Davranışlarının Kimlik Gelişim Düzeyleri Açısından İncelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Cilt 14, Sayı 1.
- Hamarta, E. (2009). Ergenlerin sosyal kaygılarının kişilerarası problem çözme ve mükemmeliyetçilik açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 8(3), 729-740, [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr>
- Heckert, T.M., Cuneio, G., Hannah, A.P., Adams, P.J., Droste, H.E., Mueller, M.A. and at all. (2000). Creation of a new needs assessment questionnaire. *Journal of Social Behavior & Personality*, 15(1), 121-136.
- Heckert, T.M., Cuneio, G., Hannah, A.P., Adams, P.J., Droste, H.E., Mueller, M.A. ve diğerleri. (2000). Creation of a new needs assessment questionnaire. *Journal of Social Behavior & Personality*, 15(1), 121-136.
- Heckert, T.M., Cuneio, G., Hannah, A.P., Adams, P.J., Droste, H.E., Mueller, M.A. ve diğerleri.. (2000). Creation of a new needs assessment questionnaire. *Journal of Social Behavior & Personality*, 15(1), 121-136.
- Işık A. Z. (2007). Duygu-Biliş Etkileşim Ölçeği'nin Geliştirilmesi ve Duygu Bilişin, Üniversite Öğrencilerinde, Cinsiyet, Yaş ve Bölüm Açısından İncelenmesi. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). M.Ü.Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- İnceoğlu, D., Erkman, F. Ve Aytar, G. (1985). Yurtdışından Kesin Dönüş Yapan Ana-Babaların Aile Yaşamı ve Çocuk Yetiştirme Tutumu Açısından Türkiye'deki Ana-Babalarla karşılaştırılması, XXI Ulusal Psikiyatri ve Nörolojik Bilimler Kongresi Çalışması, 117-119.
- Josephs, R. A., Markus, H. R. and Tafarodi, R. W. (1992). Gender and self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63: 391-402.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1993). İnsan, Aile, Kültür, Remzi Kitabevi Yayını. İstanbul.

- Kapıkıran, Ş. ve Özgüngör, S. (2009). Ergenlerin Sosyal Destek Düzeylerinin Akademik Başarı ve Güdülenme Düzeyi ile İlişkileri Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı Dergisi 009;16(1):21-30.
- Kesici, Ş. (2002). Üniversite öğrencilerinin karar verme stratejilerinin psikolojik ihtiyaç örüntüleri ve özlük niteliklerine göre karşılaştırılmalı olarak incelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi) Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Konya-2002.
- Kesici, Ş. (2007a). Şube rehber öğretmenlerinin görüşlerine göre 6. 7. ve 8.sınıf öğrencilerinin rehberlik ve danışma ihtiyaçları, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 17, 365-383.
- Kesici, S. (2007b). Middle School Students' Guidance and Counseling Needs. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 7(3), 1325.
- Kesici, Ş. (2008a). Yeni Psikolojik İhtiyaç Değerlendirme Ölçeğinin Türkçe Formunun Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması: Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 20:493-500.
- Kesici, Ş., (2008b). Sixth-, Seventh, and Eighth-Grade Students' Guidance and Counseling Needs according to Parents' Views. Eğitim Araştırmaları-Eurasian Journal of Educational Research, 32, 101-116.
- Kesici, S. (2008c). A Sample For Guidance Application of Distance Education Technologies: A Case Study on Graduate Students' Opinions About Web-Assisted Career Guidance Systems. Turkish Online Journal of Distance Education, 9(1):139-156.
- Kılıççı, Y.(1984). Üniversite Öğrencilerinin Kendini Kabullerini Etkileyen Bazı Değişkenler. (Yayımlanmamış Doçentlik Tezi), Hacettepe Üniversitesi. Ankara.
- Kızıltan, G. (1984). Üniversite Öğrencilerinin Kişisel ve Sosyal Uyum Düzeylerini Etkileyen Etmenler. Yayımlanmamış Doktora Tezi), Hacettepe Üniversitesi. Ankara.
- King, L. A. (1993). Emotional expression ambivalence over expression, and marital satisfaction. Journal of Social and Personal Relationships, 10, 601-607.
- Kozaklı, H. (2006). Üniversite Öğrencilerinde Yalnızlık Ve Sosyal Destek Düzeyleri Arasındaki İlişkilerin Karşılaştırılması. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.

- Köknel, Ö. (1997). Kaygıdan Mutluluğa Kişilik. Altın Kitaplar Yayınevi .İstanbul
- Krapp, A. (2005). Basic needs and the development of interest and intrinsic motivational orientations. *Learning and Instruction*, 15(5), 381-395.
- Kring, A. M., and Gordon, A. H. (1998). Sex differences in emotion: Expression, experience, and physiology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 686-703.
- Kurç, G. (1989). Bazı kişisel sosyal ekonomik ve kültürel değişkenlerin lise öğrencilerinin uyum alanları ve uyum yöntemlerine etkisi, Yayınlanmamış Doktora Tezi , H.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kuzgun, Y. (1992). Rehberlik ve Psikolojik Danışma. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Kuzucu, Y. (2006). Duyguları Fark Etmeye Ve İfade Etmeye Yönelik Bir Psikoeğitim Programının, Üniversite Öğrencilerinin Duygusal Farkındalık Düzeylerine, Duyguları İfade Etme Eğilimlerine, Psikolojik Ve Öznel İyi Oluşlarına Etkisi. (Yayınlanmamış Doktora tezi). Ankara: Ankara Üniversitesi
- Kuzucu, Y.(2011).Duyguları İfade Etme Ölçeği'nin Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları, *Kastamonu Eğitim Dergisi*,19(3),779-792.
- Larsen, R.J. and E. Diener (1987). Affect intensity as a Individual Difference Characteristic: A Review. *Journal of Research in Personality*, 21,(1),39.
- Larsen, R.J. and E. Diener. (1986). " Affect Intensity as a Individual Difference Characteristic: A Review." *Journal of Research in Personality*.
- Lerner, H. G. (1996). Öfke Dansı Yakın İlişki Modellerini Değiştirmek İsteyen Kadınlar İçin Rehber (Çev: Gül S.). İstanbul, Varlık Yayınları.
- Lesser, I.M. (1981). A Review of the Alexithymia Concept, *Psychosomatic Medicine*, 43, (6), 531-543
- Litwack, L. (2007). Basic needs-a retrospective. *International Journal of Reality Therapy*, 26(2), 28-30.

- Lopez, E. L., Ehly, S., and Vazquez, E. G. (2002). Acculturation, social support and academic achievement of Mexican and Mexican American high school students: An exploratory study. *Psychology in the Schools*, 39 (3), 245-257.
- Lundberg, N.R. (2007). Research update: Creating motivational climates. *Parks& Recreation*, 42(1), 22-26.
- Matsumoto, D. (1991). Cultural influences on facial expressions of emotion. *Southern Communication Journal*, 56, 128-137.
- Mulcahy, G.A. (1973). Sex differences in patterns of self-disclosure among adolescents: A developmental perspective. *Journal of Youth and Adolescence*. Springer Netherlands . 2(4),343-356.
- Plant, E. A., Hyde, J. S., Keltner, D., and Devine, P. G. (2000). The gender stereotyping of emotions. *Psychology of Women Quarterly*, 24, 81-92.
- Robinson, M. D., Solberg, E. C., Vargas, R. T., & Tamir, M. (2003). Trait as default, subjective well-being, and the distinction between neutral and positive events. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(3), 517-527.
- Rottenberg, J. and Vaughan, C. (2008). Emotion expression in depression: Emerging evidence for emotion context-insensitivity. in A. J. J. M. Vingerhoets, I. Nyklcek, J. Denollet (Eds.), *Emotion Regulation: Conceptual and Clinical Issues*. (pp. 125-139). Springer.
- Ryan, R. M., and Deci, E. L. (2008). A self-determination theory approach to psychotherapy: The motivational basis for effective change. *Canadian Psychology*, 49, 186-193.
- Sallıoğlu, G. (2002). Aleksitimik olan ve olmayan üniversite öğrencilerinin duygu ifade eden sözcük ve deyimlere yükledikleri duygu yoğunlukları.(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi),Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Sayar K, Güleç H, Ak I.(2001). Yirmi soruluk Toronto Aleksitimi Ölçeği'nin güvenilirliği ve geçerliği (The reliability and validity of the Twenty-item Toronto Alexithymia Scale). Otuzyedinci Ulusal Psikiyatri Kongresi Bilimsel Çalışmalar Özet Kitabı (37th National Congress of Psychiatry, Scientific Studies Abstract Book), İstanbul,130.

- Schunf, D. H. (2010). Öğrenme Teorileri- Eğitimsel Bir Bakış.(Çeviri ed. Muzaffer Şahin). Nobel Yayınevi.
- Selçuk, Z. (1989). Üniversite Öğrencilerinin Kendini Açma Davranışları, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Sharkin, B. S. (1993). Anger and Gender: theory, research and implications. *Journal of Counseling and Development*, 71(4): 386-389.
- Shaver, P., J. Schwartz, D. Kirson and O'Connor. "Emotion Knowledge: Further Exploration of Prototype Approach." *Journal of Personality and Social Psychology*, 52,6,1987:1061-1086.
- Snell, E., Miller, R. S., Belk, S. S., Falconi, G. and Sances, E. H. (1989). Men's and women's emotional disclosures: The Impact of Disclosure Recipient, Culture, and The Masculine Role. *Sex Roles*. Springer Netherlands. 21(7-8).467-486.
- Soylu, A. (2007). Fırat Üniversitesi Öğrencilerinin Sosyal Ve Duygusal Öğrenme Becerileri. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Elazığ.
- Swinkels, A. and Giuliano T. A. (1995). The measurament and conceptua-lization of mood awareness: Monitoring and labelling one's states. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21(9), 934-949.
- Taskın, O.E., Tıkız, C., Gürlek Yüksel, E., Fırat, A, Tüzün, Ç., Aydem_R, Ö. (2007). Fibromiyalji Tanısı Konan Hastalarda Depresif Bozuklukların Görülme Sıklığı ve Aleksitimi ile İlişkisi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*. 8:248-255
- Taylor, G. J. (1984). Alexithymia Concept, Measurement and Implications For Treatment", *American Journal of Psychiatry*, 141(6), 725-732.
- Taylor, J. G. and Bagby, R. M. (1988). Creation Validity of the Toronto Alexithymia Scale. *Psychosomatic Medicine*, 50: 500-509.
- Timmers, M., Fisher, A. H., and Manstead, A. S. R. (1998). Gender differences and motives for regulating emotions. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 24, 974-985
- Türk, M. (1992). Üniversite Öğrencilerinde Aleksitimik Özellikler ile Ruh sağlığı Arasındaki İlişki. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ege Üniversitesi. İzmir.

- Umberson, D., Chen, M. D., House, J. S., Hopkins, K., and Slaten, E. (1996). The effect of social relationships on psychological well-being: Are men and women really so different? *American Sociological Review*, 61(5), 837-857.
- Watson, D., and Clark, L. A. (1984). Negative affectivity: The disposition to experience aversive emotional states. *Psychological Bulletin*, 96, 463-490.
- Yavuzer, N. (2000). İletişim ve etkili yaşam kültürü, çocuklarımız için eğitim sohbetleri. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Yemez, B. (1991). Psikosomatik Somatoform ve Diğer Psikiyatrik Bozukluklarda Aleksitimi Üzerine Kontrollü Bir Çalışma. (Uzmanlık Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi. İzmir.
- Yıldırım, İ., Ergene T. (2003). Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarının Yordayıcısı Olarak Sınav Kaygısı, Boyun Eğici Davranışlar ve Sosyal Destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 224-234.
- Yıldırım, İ. (2006). Akademik Başarının Yorda Yıcısı Olarak Gündelik Sıkıntılar Ve Sosyal Destek. *Hacettepe Eğitim fak. Dergisi*, 30, 258-267.
- Zunker, V. G. (2002). *Career counseling: Applied concepts of life planning (6th ed.)*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Yalçın S. B. % Hamarta, E. (2013) Üniversite öğrencilerinin duygularını ifade edebilmelerinin aleksitimi ve psikolojik ihtiyaçlarına göre incelenmesi, *OPUS-Türkiye Sosyal Politika ve Çalışma Hayatı Araştırmaları Dergisi*, 3(4), s.36-82

1950 ve 1980 Yılları Arasında Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Alanında Görülen Temel Eğilimler

*

Mustafa Güçlü*

Öz

Bu çalışmanın amacı, 1950 ve 1980 yılları arasında Türkiye’de öğretmen yetiştirme alanında görülen temel eğilimlerin belirlenmesi ve günümüz öğretmen yetiştirme uygulamalarına ışık tutmasıdır. Tarama modeliyle gerçekleştirilen bu çalışmada doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Konuya ilişkin bulunan makaleler, hazırlanan raporlar ve hükümet programları doküman analizi yöntemiyle amaca uygun olarak incelenmiştir. Araştırma sonunda 1950 ve 1980 yılları arasında Türkiye’de öğretmen yetiştirme alanında İlköğretmen Okullarının, Yüksek Öğretmen Okullarının ve Eğitim Enstitülerinin önemli görevler gördüğü, bu kurumların ise sık olarak hükümet değişiklikleri, ülkenin koalisyon hükümetleri yönetilmesi gibi nedenlerle sağlam bir politikanın oluşturulamadığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Eğitim Tarihi, Öğretmen Yetiştirme, Eğitim Enstitüleri

* Yrd. Doç. Dr. Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü 38039 Melikgazi KAYSERİ, E-Posta: mgucclu@erciyes.edu.tr

Main Tendencies About Teacher Training in Turkey between 1950-1980 Years

*

Abstract

The main aim of this study is to determine the main tendencies about teacher training in Turkey between 1950-1980 and its reflections on today's teacher training applications. Descriptive survey method was used in this study and some documents were analyzed by document analysis method. All the articles, reports and government programs related with the topic were reviewed through document analysis. In conclusion of the study it is seen that School for Primary School Teachers, School for Higher Education Teachers and Education Institutes played an important role on teacher training history of Turkey. It is also seen that frequent changes of governments and so many coalition governments resulted in an unstable policy through teacher training policy in Turkey.

Key Words: Educational History, Teacher Training, Educational Institutes

Giriş

Genel olarak eğitim sisteminin üç önemli ögesinin öğretmen, öğrenci ve program olarak ifade edilmesine rağmen bunlardan öğretmen ögesinin daha önemli olduğu söylenebilir. Çünkü ne kadar iyi eğitim programı geliştirilirse geliştirilsin, bu programların uygulayıcıları olan öğretmenler nitelikli değilse istene başarının elde edilmesi zordur. Bu nedenle eğitim-öğretim etkinliklerinde başarı tüm donanımlarına rağmen, öğretmenin canlı kişiliği ile eyleme konmadıkça istenilen ölçüde etki sağlamayacaktır. Bu bakımdan, öğretmenlerin nitelikli bir hizmet öncesi eğitimden geçmiş olmaları büyük önem taşımaktadır (Sözer, 1991)

Günümüzde öğretmen, en iyi bilgi aktaran birey değil, davranış ve tutumları ile öğrencilerin başarılarına dönük etkinlikler düzenleyebilen, öğrenci merkezli eğitim yapan bireydir. Tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de ciddi planlamalar, yatırımlar gerektiren hususların başında eğitimin en önemli ögesi olan öğretmenin eğitimi gelmektedir. Çalışma konusunun seçiminde bu hususun önem büyük rol oynamıştır. Bu gün de devam eden ve çeşitli eleştirilere maruz kalan öğretmen eğitimi konumuzu teşkil etmektedir. Yurdumuzu çağdaş medeniyetler seviyesinin de üzerine çıkarmanın, kalkınmanın başarılabilmesi için nitelikli insanlara ihtiyaç olduğu yadsınamaz bir gerçektir. Bu gücün sağlanması için nitelikli öğretmenlere ihtiyaç vardır. Nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesi ise sağlam eğitim politikaları, ciddi yatırımlarla mümkündür (Karahan, 2008).

Öğretmen yetiştirmeye ilişkin sağlam politikalar ise sadece günümüze bakılarak yapılmamalıdır. Sadece günümüze bakılarak yapılan öğretmen yetiştirme alanındaki düzenlemelerin istenen sonucu vermesi mümkün görünmemektedir. Bu nedenle eğitim tarihinden de gerekli derslerin çıkarılması, benzer hataların günümüzde yapılmaması gerekmektedir. Türkiye öğretmen yetiştirme alanında önemli bir birikime sahiptir. Bu konuda özellikle 1950 ve 1980 yılları arası büyük önem taşımaktadır. Bu araştırmada Türkiye’de 1950 ve 1980 yılları arasında Türkiye’de öğretmen yetiştirme alanında görülen temel eğilimler vurgulanmaya çalışılmıştır.

Öğretmen Yetiştirme Alanında 1950 ve 1980 Yılları Arasında Görülen Belli Başlı Eğilimler

Demokrat Parti döneminde üzerinde en çok tartışılan eğitim sorunlarından birisi öğretmen yetiştirme meselesi olmuştur. Bu dönemde gerçekleştirilen en önemli reformların başında 5-14 Şubat 1953 tarihleri arasında toplanan V. Millî Eğitim Şurası sonucu Köy Enstitüleri ile İlköğretmen Okullarının birleştirilmesi gelmektedir. Öğretim süresi altı yıl olarak belirlenen bu okullarda İlköğretmen Okulların programları uygulanmıştır. Bu okullar 1954 yılında çıkarılan kanunla tamamen birleştirilmişlerdir. Böylece öğretmenler arasında var olan farklılıklar giderilmiş, ilköğretmenleri arasında eşitlik sağlanmıştır. Öğretmen açığının giderilmesi içinde tek öğretmenli ve çok sınıflı uygulamaya geçilmiştir. Tüm kademelere öğretmen yetiştirmek için millî karaktere ve pedagojik formasyona önem verilmiştir. Bu özelliklere sahip öğretmenlerin yetiştirilmesi için Avrupa'ya teknik geziler düzenlenmiştir. Bunun yanında batı dillerinden "Öğretmen Meslek Kitapları" adı altında bir dizi kitap tercüme ettirilmiştir. Bu dönemde ortaokullara Eğitim Enstitülerinden öğretmen yetiştirilirken lise ve dengi okullara da İstanbul Yüksek Öğretme Okulu'ndan ve üniversitelerin ilgili fakültelerinden öğretmen yetiştirilmiştir (Duman, 1991; Taşdemirci, 1984).

Demokrat Parti döneminde görev yapan Millî Eğitim Bakanları Yüksek Öğretmen Okulu'nun geliştirileceğini açıklamışlardır. Bunun yanında bu dönemde yurt dışından davet edilen uzmanlardan olan Maske, Yüksek Öğretmen Okulu'nun geliştirilmesi çalışmalarının genişletilerek devam ettirilmesini tavsiye etmiştir. Fakat Eğitim Milli Komisyonu'nda bu okulun ülkenin ihtiyacı olan öğretmen sayısını karşılayamadığı dile getirilmiş, Yüksek Öğretmen Koleji kurulması tavsiye edilmiştir. Bu kurum başlangıçta ne üniversite ne de Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı olacak, geliştirildikten sonra üniversitenin bir fakültesi haline getirilecekti. Bu yaşananlara rağmen İstanbul Yüksek Öğretmen Okulu'nun 1950'li yılların sonlarına kadar tek başına öğretimini sürdürdüğü görülmektedir. Bu soruna bir çözüm olarak 1959 yılında yeni bir çözüm önerisi daha geliştirilmiş, öğrenci kaynağını İlköğretmen Okullarına dayandıran yeni Yüksek Öğretmen Okullarının açılmasına karar verilmiştir. Talim ve Terbiye Kurulu'nun bu konudaki kararları aynen uygulamaya sokulmuş, 3.7.1959 yılında Ankara "da yeni bir yüksek öğretmen okulu açılmıştır (Duman, 1991; Gelişli, 2006). Bilindiği gibi İlköğretmen Okulları üzerine kurulu

olan Yüksek Öğretmen Okulları liselere nitelikli öğretmen yetiştirme görevini başarılı bir şekilde yürütürken bazı nedenlerle 04.07.1978 tarih ve 37 sayılı MEB Müdürlük Kurulu Kararıyla 1978-1979 eğitim öğretim yılından itibaren kapatılmışlardır (Duman, 1991).

Türkiye’de çok partili hayata geçilmesinden sonra ilk ve orta öğretim kurumlarına yeniden din dersinin konulması, bu dersleri verecek öğretmenlerin yetiştirilmesi sorununu da beraberinde getirmiştir. 1950’lerden sonra din dersi öğretmenleri Yüksek İslam Enstitüleri tarafından yetiştirilmiştir. 1982 yılından sonra söz konusu enstitülerin yerini ilahiyat fakülteleri adını almıştır (Öztürk, 2004).

Öğretmen yetiştirme meselesine Eğitim Milli Komisyonu Raporu (1960)’nda da yer verilmiştir. Raporda, liselere öğretmen ve mesleki alanda idareci yetiştirmek amacıyla bir Yüksek Öğretmen Koleji’nin kurulmasının gerekliliği belirtilmiştir. Ayrıca bu kolejin bünyesinde “Eğitim İstatistikleri ve Araştırma Bürosu’nun kurulması tavsiye edilmiştir. Bu büronun araştırma yapması yanında araştırmacılara yardımcı olması da düşünülmüştür.

Türkiye’de 1960 ve 1980 yılları arasında yer alan dönemin iki önemli özelliği vardır. Bunlardan birincisi kısa bir aradan sonra yeni bir anayasa ile çok partili siyasal hayatın yeniden başlaması, ikincisi ise eğitim de dâhil olmak üzere bütün sosyal, kültürel ve ekonomik faaliyetlerin beşer yıllık kalkınma planlarına bağlanması; planlarda belirtilen amaç ve ilkelere göre yönlendirilmesi ve yürütülmesidir (Duman, 1991).

1961-1965 yılları arasında öğretmen sorunu bir nitelik sorunu olarak ele alınmıştır. 1960 yılında çıkarılan bir yasa ile üniversite ve yüksekokul dışında kalan ortaöğretim kurumları mezunlarının askerliklerini yedek subay olarak Millî Eğitim Bakanlığı’nın emrinde yapmaları sağlanmıştır. Ayrıca 1961 yılında çıkarılan 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu gereği ortaokul ve dengi okul mezunlarından 18 yaşını doldurmuş olanlar belirli bir süre kursa tabi tutulduktan sonra vekil ilköğretim öğretmeni olarak atanmaları sağlanmıştır. Lise ve dengi okul mezunları da meslek sınavlarına tabi tutularak uygulama yaptıktan sonra öğretmen olarak hizmete alınmışlardır. Lise mezunları ilkokullara, yüksekokul mezunları da orta dereceli okullara alınmıştır. Bunun yanında ülke kalkınmasında kadınların eğitiminin önemine inanılmış, 1964-1965 eğitim ve öğretim yılından

itibaren gezici kadın kursları açılmıştır. Bu kurslarda görev alacak öğretmenleri yetiştirmek için 1962 yılında öğretim süresi iki yıl olan Kız Sanat Okulu açılmıştır. Aynı yıl İzmir’de Sanat Enstitülerine öğretmen yetiştirme için Erkek Sanat Öğretmen Okulu açılmıştır (Taşdemirci, 1984).

Türkiye’de İlköğretmen Okullarının eğitim süreleri 1954 ve 1974 yılları arasında altı yıl olarak belirlenmiştir. Bu altı yılın ilk üç yılı ortaokul, diğer üç yılı ise lise müfredatıyla benzerlik göstermektedir. Bu nedenle ortaokulu okuyan öğrencilerin doğrudan İlköğretmen Okullarına girebilme şansı bulunmaktadır. Bu okullar zaman zaman nitelikli öğretmen yetiştirme konusunda eleştiri almışlardır. Bu eleştiriler, 1959 yılında hazırlanan Türkiye Eğitim Millî Komisyonu Raporu’nda yer alan eleştirilerle benzerlik göstermektedir. Rapora göre komisyon üyeleri, Türkiye’deki İlköğretmen Okullarını ziyaret etmiş ve ziyaret sonucunda bu okulları bina, tesisat, ders araç-gereçleri, öğretmen ve yönetim kadrosu ile müfredat programı ve çalışmaları bakımından yetersiz bulmuşlardır. 1970’li yıllara gelindiğinde İlköğretmen Okullarına benzer eleştirilerin getirilmeye devam ettiği görülmektedir. Fakat İlköğretmen Okullarına 1970’li yıllarda getirilen eleştiriler, daha önceki yıllarda getirilen eleştirilerden farklılık göstermektedir. 1970’li yıllardaki eleştirileri, daha önceki yıllarda yapılan eleştirilerden ayıran tarafı, 1970’li yıllarda İlköğretmen Okullarına getirilen eleştirilerin daha çok mesleki ve uygulamalı derslerin ihmal edildiğine dair iddiaların ön plana çıkmış olmasıdır (Öztürk, 1999).

Bakanlık, İlköğretmen Okullarının öğretim süresini, 1970-1971 eğitim-öğretim yılından itibaren ilkokul üzerine yedi yıla, ortaokul üzerine ise dört yıla çıkarmıştır. Fakat temel amacı ilkokullara daha nitelikli öğretmen sağlamak olan yeni yapılanma, uzun ömürlü olamamıştır. Çünkü 1973 tarih ve 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu, daha önceki yapılanmada olduğu gibi yine niteliği arttırmak için tüm öğretmen adaylarına yükseköğretim görme zorunluluğu getirmiştir. Bu gelişmeler üzerine 1974-1975 eğitim öğretim yılından itibaren İlköğretmen Okulları kapatılmış, yerine iki yıllık Eğitim Enstitüleri kurulmuştur. Bu yapılanma sonucu İlköğretmen Okulları, öğretmen liseleri haline getirilmiş ve bu okuldan mezun olanlara yükseköğretime devam edebilme hakkı tanınmıştır. Yeni düzenlemeyle beraber İlköğretmen Okulları bünyesinde öğretmen liseleri ve liselere dayalı iki yıllık Eğitim Enstitüleri açılmaya başlanmıştır (Duman, 2005; Avşar, 2007; Öztürk, 1999).

Cumhuriyetin kuruluşundan günümüze kadar olan dönemde ortaöğretimin birinci, günümüzdeki anlamıyla ilköğretimin II. kademesine öğretmen yetiştirme anlamında ilk ciddi girişim Mustafa Necati Bey’in Millî Eğitim Bakanlığı döneminde olmuştur. Mustafa Necati Bey’in çabaları sonucu 1927–1928 eğitim-öğretim yılında önce iki yıllık olarak açılan ve Türkçe şubesinden ibaret olan Gazi Orta Muallim Mektebi, 1930’lu yıllardan sonra Türkiye’nin en modern ve verimli bir kurumu olmuş, ortaokulların öğretmen açığını kapatmada önemli bir görev üstlenmiştir. 1940’lı yıllara gelindiğinde Gazi Terbiye Enstitüsü’nün Türkiye’de bulunan tüm ortaokulların öğretmen ihtiyacını karşılayamadığı görülmüş ve Eğitim Enstitülerin sayıları arttırılmıştır. Eğitim enstitülerinin sayısı 1977–1978 eğitim öğretim yılında on sekize yükseltilmiştir. 1960 yılında 2.049 olan öğrenci sayısı, 1977–1978 eğitim-öğretim yılında 69.313’e yükselmiştir. 1969 yılında tüm bölümlerin öğretim süresi üç yıla çıkarılmıştır. 1970’li yıllarda bu okulları sınıf öğretmenini yetiştiren okullardan ayırmak için üç yıllık Eğitim Enstitüleri adı verilmiştir. 1978–1979 eğitim öğretim yılından sonra bu enstitülerin öğretim süresi dört yıla çıkarılmış ve Yüksek Öğretmen Okullarına dönüştürülmüştür. Eğitim Enstitülerinde 1967-1968 eğitim öğretim yılından itibaren Fen Bilgisi, Matematik, Sosyal Bilgiler, Türkçe, İngilizce, Almanca, Fransızca, Beden Eğitimi, Resim-İş, Müzik, Tarım ve Eğitim adıyla on iki alanda eğitim ve öğretim hizmeti vermiştir. Fakat örgüt bakımından bu şekilde gelişen Eğitim Enstitüleri 1970’li yıllarla birlikte Türkiye’nin öğretmen ihtiyacını karşılayamaz hale gelmiştir. Bu nedenle sınıf öğretmenini yetiştirmede olduğu gibi kolay, ucuz, nitelik açısından da düşük uygulamalara gidilmiştir (Öztürk, 1999; Gelişli, 2006).

Türk Eğitim Sistemine yaklaşık yarım yüzyıldan fazla hizmet eden Eğitim Enstitülerinde mesleki eğitime büyük önem verilmiştir. Eğitim Enstitülerinden mezun öğretmenler ortaöğretim kurumlarının hemen hemen tamamında çalışabilmektedir. Özellikle İlköğretmen Okulu öğretmenlerinin bunlar arasında seçilmesine önem verilmiştir. Bu okulların başlangıçtan itibaren İlköğretmen Okulları mezunlarını veya ilköğretimde en az üç yıl başarılı öğretmenlik yapmış olan ilkokul öğretmenlerini öncelikle almaları; mesleki eğitimin ortaöğretim tabanına dayandırılması ve eğitimde süreklilik ilkesine işlerlik kazandırarak kaliteli öğretmen yetiştirilmesi açısından son derece yararları olmuştur (Yılman, 2006)

1971 ve 1980 yılları arasında öğretmen yetiştiren kurumların öğrenci kaynakları incelendiğinde, bu okulları daha çok puan açısından düşük puanlı öğrencilerin tercih ettiği görülmektedir. 1975 yılından itibaren Üniversitelerarası Seçme Sınav sonuçlarına göre ön kayıtla öğrenci kabul eden 2 yıllık Eğitim Enstitüleri Akyüz (2007)'e göre üniversite sınavlarında en düşük puanları alan öğrencilerin tercih ettikleri okullar haline gelmişlerdir. Bu okullar öğrencilerini ön kayıtla almalarından dolayı 12 Eylül 1980 askerî müdahalesine kadar öğrenci alımı, eğitim ve öğretim ile mezuniyet gibi konularda politize olmuşlardır (Öztürk, 1999). Bilindiği gibi tüm öğretmen yetiştiren kurumlar gibi iki yıllık Eğitim Enstitüleri de 1982 yılında üniversite bünyesine alınmıştır.

Sonuç

Öğretmenlik mesleği, ilgili kanunlar ve hükümet programları incelendiğinde özel bir hizmet öncesi eğitimin gerekliliği sürekli olarak vurgulanmıştır. Bunun en önemli nedeni, geleceğin bireylerini yetiştirecek öğretmenlerin en iyi şekilde yetiştirilmesinin bir gereklilik olarak görülmesidir. Fakat her ne kadar kalkınma planlarında, hükümet programlarında bu konuda çok olumlu ifadeler vurgulansa da istenen başarı bir türlü yakalanamamıştır. Şüphesiz bu konuda en önemli sorun sağlam politikaların yapılamamasıdır. Sağlam politikaların yapılabilmesi için eğitim tarihinden gerekli derslerin çıkarılması gerekmektedir.

1950 ve 1980 yılları arasında Türkiye'de öğretmen yetiştirme alanında İlköğretmen Okullarının, Eğitim Enstitülerinin ve Yüksek Öğretmen Okullarının önemli görevler üstlendikleri görülmektedir. Fakat bu kurumlarda yaşanan tecrübeler daha sonraki dönem aktarılamamıştır. Bunun yanında sık olarak hükümetlerin değişmesi, uzun yıllar koalisyon hükümetleriyle Türkiye'nin yönetilmesi öğretmen yetiştirme alanında sağlam politikaların oluşturulmasını sürekli engellemiştir.

Kaynaklar

Akyüz, Y. (2007). *Türk Eğitim Tarihi*, 11. Baskı, Ankara: PegemA Yayıncılık.

- Avşar, N. G. (2007). *Türkiye millî eğitim sisteminde 1963-1980 ile 1980-2006 yılları arasında öğretmen yetiştirme ve atama politikalarının değerlendirilmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Aydemir, T. (1966). *Talat Aydemir konuşuyor*, İstanbul.
- Duman, T. (1991). *Türkiye’de ortaöğretime öğretmen yetiştirme*, İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Eğitim Milli Komisyonu (1960). *Eğitim milli komisyonu raporu*, İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.
- Gelişli, Y. (2006). *Öğretmen yetiştirmede Ankara Yüksek Öğretmen Okulu uygulaması*, İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Karahan, N. (2008). *Öğretmen Yetiştirme Düzeni ve Türkiye Örneği*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Öztürk, C. (1999). *75 yılda eğitim: Cumhuriyet döneminde öğretmen yetiştirme*, İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.
- Öztürk, C. (2004). 21. yüzyıl eşiğinde Türkiye’de öğretmen yetiştirme, İçinde 21. Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi, Ed. Orhan Oğuz, Ayla Oktay, Halis Ayhan. 2. Baskı, İstanbul: Dem Yayınları.
- Sözer, E. (1991). *Türk Üniversitelerinde Öğretmen Yetiştirme Sistemlerinin Öğretmenlik Davranışlarını Kazandırma Yönünden Etkililiği*, Eskişehir,
- Taşdemirci, E. (1984). *Cumhuriyet dönemi Türk millî eğitim politikasının ana evreleri üzerine tahlili ve mukayeseli bir araştırma*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Güçlü, M. (2013). 1950 ve 1980 Yılları Arasında Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Alanında Görülen Temel Eğilimler, *OPUS-Türkiye Sosyal Politika ve Çalışma Hayatı Araştırmaları Dergisi*, 3(4) s.83-91

Ortaöğretim öğrencilerinin, sınıf rehber öğretmenlerinin ve rehber öğretmenlerin etkin öğrenme ile ilgili Görüşleri

*

Mukadder Büyükeskil* - Şahin Kesici**

Öz

Bilgi ve teknolojik gelişmelerin hızla ilerlediği günümüz dünyasında, etkin öğrenme giderek önemli hale gelmektedir. Etkin öğrenme, öğrencilerin öğrenmenin merkezinde yer alarak öğrenme sürecine aktif katılımlarının sağlandığı, öğretmenin öğrenme sürecine rehberlik ettiği, öğrenme sorumluluğunun öğrencide olduğu öğrenmedir. Öğrencilere eğitsel alanda olduğu kadar düşünsel, duyuşsal, bireysel ve sosyal alanlarda da gelişim olanağı vermesi etkin öğrenmenin önemini giderek arttırmaktadır. Etkin öğrenen öğrenciler eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözme gibi becerilere sahip, kendini ifade edebilen, kişiler arası etkili iletişim kurabilen, öğrenmeyi öğrenen, etkili çalışma alışkanlıkları kazanmış bireylerdir. Bu çalışmada ortaöğretim öğrencilerinin, rehber öğretmenlerin ve sınıf rehber öğretmenlerinin etkin öğrenme ile ilgili görüşleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırma nitel araştırma tekniği kullanılarak yapılmıştır. Araştırmada verilerin toplanmasında veri toplama yöntemi olarak yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2006-2007 eğitim öğretim yılında Konya İlinde yer alan Konya Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı farklı ortaöğretim kurumlarında çalışan rehber öğretmenler ve sınıf rehber öğretmenleri ile bu kurumlarda öğrenim gören öğrencilerden oluşan toplam 50 kişi oluşturmuştur. Elde edilen veriler Nvivo2'ye kodlanmış, daha sonra temalar ve temalara ilişkin kategoriler oluşturulmuştur. Araştırma sonucunda ortaya çıkan bulgular tartışılmış ve sonuçlarla ilgili öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Etkin Öğrenme, Ortaöğretim, Rehber Öğretmen, Sınıf Rehber Öğretmeni

* Uzman, Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğü, Konya Eposta: mukadder_pdr@hotmail.com

** Doç. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Konya E-Posta: sahinkesici@konya.edu.tr

Secondary education students', guidance teachers' and classroom guidance teachers' opinions related to active learning

*

Abstract

In today's world where knowledge and technological developments move speedily active learning is becoming increasingly important. Active learning is a learning in which active participation of students is provided taking place in the center of learning, teachers guide in learning process and students have learning responsibility. Providing development opportunity in individual and social fields as well as educational fields for students increased importance of active learning more and more. Students learning actively are individuals that have some skills such as critical thinking, creative thinking, problem solving skills, that are self-confident, self-expressive and able to establish interpersonal relations, learn how to learn and that gained effective working habits. In this research, it's aimed to determine secondary education students', guidance teachers' and classroom guidance teachers' opinions related to active learning. Research was performed by using qualitative research technique. In gathering data in research, semistructured interview technique was used as data acquisition method. Working group of research was constituted by 50 people in total that consists of guidance teachers and classroom guidance teachers working in different secondary education schools connected to Konya Directorate of National Education and also students educated in these institutions. Obtained data were coded into Nvivo2, then themes and categories related to themes were constituted. Findings obtained at the end of research were discussed and proposals related to results were developed.

Anahtar Kelimeler: *Active learning, secondary education guidance teachers, classroom guidance teachers'*

Giriş

Etkin öğrenme, bireyin düşünebilmesi, akıl yürütebilmesi, yaratıcı gücünü ortaya koyabilmesi, yorum yapabilmesi, yeni bilgiler oluşturabilmesi sürecidir (M.E.B., 2000). Öğrenme kuramları öğretmenlere ısıt tutmakta ve öğretim hizmetinin niteliğinin artmasına yol açmaktadır. Öğrenme kuramlarını ve öğrenme biçimlerini dikkate alan bir öğretmen sınıf içi uygulamalarında daha sağlıklı sonuçlar alabilmektedir. Gerek davranışçı gerekse bilişsel kuramcılar öğretimin düzenlenmesi ve geliştirilmesi bakımından çok önemli önerilerde bulunmaktadır. Ancak her iki kuram grubunun da ortak olduğu çok önemli bir öneri vardır: “Öğrenmede öğrenci etkin olmalıdır.” (Güneyli, 2007)

Geleneksel öğretim daha çok öğretmenin bilgi aktardığı, öğrencilerin de aktarılan bilgileri ezberledikleri bir yöntem olması nedeniyle öğrenciyi pasif alıcılar haline getirmekte ve öğrenme süreci öğrenciler için sıkıcı bir süreç olmaktadır. Öğrenirken sıkılan öğrencinin de dikkatini canlı tutması mümkün olmamaktadır. Öğrenciler derse etkin katıldığı ölçüde dikkatini toplayabilmekte ve öğrenme zevkli hale gelmektedir. Öğretmenler, öğrencilerini aktif hale getirebildikleri sürece onları ders süreci içine çekebilmektedirler. Bu nedenle öğretmenler öğrencilerinin de derse katılımına imkân veren yöntemlere gereksinim duymaktadırlar.

Geleneksel öğretim yönteminde öğrenciler kendilerine sunulan bilgileri kendi düşünsel süreçlerinde analiz etmeden ezberledikleri için kalıcı öğrenememekte ve gerektiğinde uygulayamamaktadır. Nitekim okullar şu noktalarda eleştirilmektedir:

1. Okullar yalnız akademik başarıya önem vererek bireylerin diğer doğal yeteneklerini sınırlandırmaktadır.
2. Okullar duygulardan soyutlanmış yüzeysel yaşantılarla yetindiği için kalıcı ve köklü davranış değişikliği sağlayamamaktadır.
3. Okullar, öğrenciler için bir yarışma ortamı haline gelerek öğrencilerin çoğunda yetersizlik yarattığı gibi karşılıklı dayanışma duygularını da yok etmektedir.
4. Bununla beraber, okulların akademik başarı üzerinde odaklanmış olması yaşam boyu öğrenen bireylerin yetişmesine engel olmaktadır (Kılıççı, 2000).

“Etkin öğrenme, öğrenenin öğrenme sürecinin sorumluluğunu taşıdığı, öğrenene öğrenme sürecinin çeşitli yönleri ile ilgili karar alma ve öz-düzenleme yapma fırsatlarının verildiği ve karmaşık öğretimsel işlemlerle öğrenenin öğrenme sırasında zihinsel yeteneklerini kullanmaya zorlandığı bir öğrenme sürecidir” (Açıkgöz, 2002). Etkin öğrenme sürecinde öğrenciler öğrenmenin değerli olduğunu farkındadırlar, öğrenmeyi ihtiyaç olarak hissederler, bilgiyi nasıl ve nereden öğrenecekleri sorusuna cevap ararlar. Öğrenmeyi öğrenme sürecinde hangi bilgiyi nasıl öğrenebilecekleri ve bilgiyi bütünleştirmede zihinsel süreçleri nasıl kullanacakları üzerinde düşünürler.

Etkin öğrenen bireyler, öğrendikleri bilgileri günlük hayatta karşılaştıkları problemleri çözmede kullanabilen, kendini ifade edebilen, sorun çözebilen, eleştirel düşünme becerisine sahip, donanımlı, üretken, kendilerini geliştiren bireylerdir. Gökçe (2004), aktif öğrenme sürecinde öğretmenin üç önemli rolü olduğunu belirtmiştir. Bu roller araştırmacılık, tasarımcılık ve kolaylaştırıcılıktır. Öğretmenin bu üç rolü gerçekleştirebilmesi öğretim sürecinin merkezine öğrenciyi alması ve sürecin her aşamasında öğrencilerle işbirliği yapmasına bağlıdır.

Etkin öğrenmenin amaçları şunlardır:

- 1) Bilimsel düşünmeyi öğretmek.
- 2) Bilgi kaynaklarına ulaşmayı öğretmek.
- 3) Problem çözme becerileri kazandırmak.
- 4) Neden-sonuç ilişkisini kurmayı öğretmek.
- 5) Kendilerini yenilemeyi öğretmek.
- 6) Toplumsal bilinç kazandırmak.
- 7) İletişim becerileri kazandırmak.
- 8) Akıl, bilgi, teknoloji üretebilmeyi sağlamak.
- 9) Yönetici ve girişimci insan olmayı öğretmek.
- 10) Sosyal becerileri geliştirmek (Özkaya, 2000).

Etkin öğrenme sürecinde öğrenci kendi öğrenme amaçları tespit ederek, bu amaçlara ulaşabileceği yöntemler hakkında düşünür ve kendisini bilgiye götürecekt stratejileri kullanarak hedeflerine ulaşmaya çabalar. Öğrenci bu süreçte deneme yanılma yoluyla öğrenme sürecinde değişiklikler yaparak, kendi öğrenme sürecinin nasıl gerçekleştiği konusunda profesyonelleşir. Kendisini bilgiye erdştiren yolları öğrenen öğrenci, bil-

giyi organize edip uygulayarak bilgiye hükmeder ve gelişimsel noktada sürekli ilerleme azmi taşır.

Etkin öğrenen öğrenciler düşünme becerilerini geliştiren, yaratıcı düşünebilen, eleştirel düşünme yeteneğine sahip, problem çözebilen, etkili çalışma yöntemlerini bilen ve uygulayan bireylerdir.

Ülkemizde ve yurt dışında etkin öğrenmeye yönelik birçok araştırma yapılmıştır. Uysal (1996) tarafından “Öğrenme Sürecine Etkin Öğrenci Katılımının Öğrenme Sonuçlarına Etkisi”, Koca, Yaman ve Şen (2005) tarafından “Öğretmen Adaylarının Etkin Öğrenme, Öğretme Ortamı Hakkındaki Görüşlerinin Farklı Yöntemler Kullanılarak Tespit Edilmesi”, Özkaran (2003) tarafından “Etkin Öğrenme Yaklaşımının Türkçe Öğretiminde Kullanılmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri”, Dağarik (1999) tarafından “İlköğretim 4. Sınıf Matematik Öğretiminde Aktif Öğrenme Yaklaşımını Öğrenci Başarısına Etkisi” , Ayan (2002) tarafından “Etkin Öğrenme Yaklaşımının Sınıf Öğretmenleri Tarafından Uygulanması”, Gökçe (2004) tarafından “İlköğretimde Aktif Öğrenme Sürecine İlişkin Öğrenci ve Öğretmen Görüşleri” yapılan araştırmalara bazı örneklerdir.

Yöntem

Ortaöğretim öğrencilerinin, sınıf rehber öğretmenlerinin ve rehber öğretmenlerin etkin öğrenme ile ilgili görüşlerini tespit etmek için yapılan bu araştırmada nitel araştırma modeli kullanılmıştır. Nitel araştırma, bireylerin yaşamlarındaki rutin ve problemlematik anları ve anlamları tanımlayan çalışmaları ve çeşitli empirik materyal setini-vaka incelemesi, kişisel deneyim, içebakış, yaşam öyküsü, görüşme, gözlemsel, tarihsel ve görsel metinler içermektedir. Nitel araştırmalarda yaygın kullanıma sahip teknikler, katılımlı gözlem ve görüşmedir. (Kuş, 2003)

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evreni Konya ili Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı resmi ortaöğretim kurumları bünyesindeki ortaöğretim öğrencilerinden; 15’ i kız, 5 i erkek; sınıf rehber öğretmenlerinden 8’ i bayan, 7’ si erkek; okul rehber öğretmenlerinden 9’u bayan, 6’ sı erkek olmak üzere toplam 50

kişiden oluşmaktadır. Örneklem grubu evreni yansıtacak oranda ve tesadüfî olarak seçilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada verilerin toplanmasında veri toplama yöntemi olarak yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmış ve ilgili literatür taranmıştır. Literatür taramasında öğrenme konusunu ele alan araştırmalarla birlikte özellikle etkin öğrenme ile ilgili yapılan araştırmalar incelenmiştir. Görüşme formunun geçerliğini sağlamak için görüşme formu Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesinde, doktora yapmış beş öğretim üyesine verilmiş ve öğretim üyelerinin görüşleri doğrultusunda yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Daha sonra pilot uygulamalar yapılmış ve alınan tüm bu sonuçlara göre düzeltmelerle görüşme formları uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Uygulamalar yazılı olarak okul rehber öğretmenleri, sınıf rehber öğretmenleri ve öğrencilerden alınmıştır.

Verilerin Toplanması

Görüşmelere katılmada gönüllülük esası dikkate alınmıştır. Görüşmeler için bir açıklama hazırlanmış, açıklamada araştırmanın amacı ve çalışmanın nasıl gerçekleştirileceği açık bir şekilde belirtilmiştir. Ayrıca görüşmelerde katılımcıların kimliklerinin de saklı kalacağı vurgulanmıştır. Görüşmeler sırasında yazılı görüşme formları kullanılmıştır. Görüşmeler 45 dk ile 60 dk. arasında gerçekleşmiştir.

Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Toplanan veriler, içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirlerine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirerek, anlaşılır biçimde organize etmek ve yorumlamaktır. Bu amaçla toplanan verilerin önce kavramsallaştırılması, daha sonra da ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı bir biçimde düzenlenmesi ve buna göre veriyi açıklayan temalar saptanmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2005; Kuş, 2003).

Görüşmecilerden görüşleri yarı yapılandırılmış formlara yazılı olarak alınmıştır. Her görüşme birden başlayarak numaralandırılmıştır. Veriler okunurken anlatılmak istenen düşüncenin tespit edilmesi amacıyla kelime, cümle ve paragraflar kavramlaştırılarak kodlanmıştır (Brott & Myers, 2002). Kodlama araştırmanın amacı ve görüşme soruları çerçevesinde yapılmıştır. Kodlama yapılırken “bilgisayar destekli nitel veri analiz programı olan Nvivo2’den” yararlanılmıştır. Her tema ve alt boyutu yüzdelerle ifade edilmiştir. Fakat buradaki yüzdeler nicel araştırmalarda olduğu gibi istatistikî olarak karşılaştırmalar yapmak için kullanılamaz. Kategoriler en alt düzeyde oluşturulan bir kategorideki çeşitli anlamları analiz etmek ve kıyaslamak için kullanılır. Bu kategori maddelerinin eşsiz zenginliği, nitel analizleri olduğu gibi ortaya koyar (Coolican, 1992). Nitel araştırmalarda yüzdeler, nitel araştırmanın doğası gereği sıralama ve fikir verme amacına yönelik olarak kullanılır.

Bulgular

Bu bölümde araştırmaya katılan rehber öğretmenlerin, sınıf rehber öğretmenlerin ve ortaöğretim öğrencilerinin etkin öğrenme ile ilgili görüşlerinden elde edilen bulgular ayrı ayrı açıklanmıştır.

1. Rehber Öğretmenlerin Görüşlerine İlişkin Bulgular

Sorular	Kategoriler	Kategori yüzdesi	Örnek Görüşler
Etkin Öğrenme size ne ifade ediyor?	Öğrencinin aktif katılımı	40	"Öğrenci merkezli öğrencinin aktif katılımına dayalı öğrenme ."
	Öğrenci merkezli öğrenme	33.3	"Etkin öğrenmede öğrenci aktiftir, neyi nasıl öğreneceğini bilir."
	Öğrenme stilleri -stratejileri kullanılarak gerçekleşen öğrenme	20	Bireyin kendi özellikleriyle, öğrenilecek konunun özelliklerini göz önünde bulundurup, en iyi öğrenme yöntemiyle öğrenme faaliyetini gerçekleştirmesidir."
	Bilgiyi hafızaya işleme	13.3	"Öğrenilen materyalin uzun süreli hafızaya alınması. Gerekli durumlarda kullanılabilir şekilde zihinde saklanması."
	Yaparak-yaşayarak öğrenme	6.6	"Öğrenen tarafından yaparak - yaşayarak yapılan öğrenmedir."
	Hayata hazırlayan öğrenme	6.6	"Öğrencilerin konuları günlük hayatta uygulayabilmesini ve soyut konulara yorum getirebilmesini sağlamak için genelleme gibi yetenekleri kazanabilmesi için uygun yöntemlerle yapılan öğrenmedir."
Etkin Öğrenme Nasıl gerçekleşir?	Öğretmen ve öğrenci etkileşimi	46.6	"Öğrencinin ve öğretmenin öğrenme ortamına aktif katılımı ile gerçekleşir."
	Öğrenme stillerinin kullanılmasına imkân sağlama	46.6	"Öğrencinin uygun yöntemleri belirledikten sonra gerçekleşmiş oluyor. Çünkü öğrenci kendine uygun yöntem ve tekniklerin farkına vardıktan sonra daha kısa zamanda daha etkili öğreniyor."
	Materyal kullanma	20	"Etkili öğrenmenin olabilmesi için öğrencilere öğrenme ortamı düzenlenebilir, materyal ve etkinlikler sağlanabilir."
	Öğrenci merkezli öğretim stratejilerini uygulama	13.3	"Öğrencinin aktif katılımıyla ve öğrenci merkezli öğretim stratejilerinin kullanımıyla gerçekleşir."
Etkin Öğrenen Öğrencinin Özellikleri Nelerdir?	Motive olma	60	"Öğrenme isini ciddiye alan, gayretli, araştıran, sorgulayan, katılım sağlayan ve farkındalık düzeyi gelişmiştir."
	Eleştirel düşünme	60	"Dikkatli, sorgulayan, öğrenme stillerini bilen"
	Özgüven	53.3	"Kendine güvenen, derse odaklanan, problem çözebilen öğrencilerdir."
	Başarılı olma	46.6	"Not tutan, aktif dinleyen, farklı ders araç gerecini gerekli yerde kullanan, tekrarı çok yapan, dersin dışında görsel yayın araçlarından faydalanan, başarılı öğrencidir."
	Verimli çalışma yöntemlerini uygulama	40	"Derse motive olan ve ders çalışma yöntemlerini bilen, çalışma ortamını düzenleyebilen ders araç gereçlerini hazır eden öğrencidir."

Etkin Öğrenen Öğrencinin Özellikleri Nelerdir?	Bilgi kaynaklarını kullanma	33.3	"Araştırmayı seven, problem çözme becerisi iyi olan, teknolojiyi iyi kullanabilen kişilerdir."
	Öğrenilenleri uygulama	26.6	"Öğrendiğini uygulayan, sonuçlandıran ve transfer edebilen bir özelliğe sahiptir."
	Kendini tanıma	26.6	"İlgi ve yeteneklerinin farkındadır."
	Problem çözebilme	26.6	"Motivasyon düzeyi iyi, ön öğrenme yaşantılarına sahip, hazır bulunuşluk düzeyine sahip, araştırmayı seven, problem çözme becerisi iyi olan, problem çözmeye istekli olan, özgüveni yüksek, teknolojiyi iyi kullanabilen kişilerdir."
	Hedef belirleme	13.3	"Hedef koyan, gelecekle ilgili planları ve beklentileri olan, öğrenmeye ihtiyaç duyan öğrencidir."
	Yaratıcı düşünme	6,6	"Derslere katılımcı, çözümleyici, araştırmacı, paylaşımcı, yaratıcı."
"Öğrencilerin öğrenme konusunda yaşadığı güçlükler nelerdir?"	Verimli ders çalışma yöntemlerini bilmeme	53.3	"Etkili çalışma yöntemlerini bilmiyorlar ya da kulak arkası ediyorlar. Tekrar etmiyorlar. Bu konuda gerekli bilgilendirme çalışmaları gerek bireysel gerek grupta yapılıyor. Ailelerine de bu konuda bilgi veriliyor."
	Öğrenme stillerini fark edememe	33.3	"Öğrenciler neyi neden öğrenmeleri gerektiğini bilmiyorlar, nasıl öğrenmesi gerektiğinin çok farkında değiller."
	Öğrencilerdeki motivasyon eksikliği	33.3	Öğrenmeye istekli olmamaları, plansız olmaları, hedef ve amaçlarının olmaması."
	Hatırlama güçlüğü	20	"Hatırlama ve transfer güçlükleri yaşanıyor."
	Geleneksel öğretim yöntemlerinde ısrar	20	"Çalışma alışkanlıkları konusunda problem yaşıyorlar. Ayrıca öğretmenlerinin anlatım yöntemi, kendisine davranış tarzı da öğrenmelerinde ve derse karşı ilgilerinde sorun olabiliyor."
	Dikkat toplayamama	13.3	"Öğrenmede yaşanan güçlükler: dikkat dağınıklığı verimli çalışma yollarının uygulamamaları."
	Problem çözebilme beceri eksikliği	6.6	"Proje çalışmalarını bilmiyorlar, problem çözme becerilerini tam bilmedikleri için bu konuda yardıma ihtiyaç duyuyorlar."
	Yaratıcı düşünme beceri eksikliği	6.6	"Yetiştirilme safhası ve ilköğretim çağında yaratıcı düşünce becerilerinin verilmemesi, kazandırılmaması sebebi de ortaöğretim yıllarında öğrenmeler üzerinde zorlaştırıcı etkilerden bir tanesi."
	Sorumluluk almama	6.6	"Okul öncesi ve ilköğretim çağında öğrenme becerilerinin bir kısmını ve özellikle sorumluluk almayı öğrenmemeleri nedeniyle sorun yaşamaktalar."
	Hedef belirleyememe	6.6	"Öğrenmeye istekli olmamaları, plansız olmaları, hedef ve amaçlarının olmaması."

“Sizce Ortaöğretimde etkin öğrenmeye engel olan faktörler nelerdir?”	Geleneksel öğretim yöntemi- nin benimsenmesi	66.6	“Çocuklar ve öğretmenler geleneksel yöntemi benimseyip öğretmenin dersi motomot aktarması nedeniyle etkin öğrenme gerçekleşmiyor.”
	Etkin öğrenmeye dair bilinçsizlik ve bilgi yetersizliği	66.6	“Öğretmenlerin bilgiyi aktaran rolünü bırakmamaları ve gelişmeleri göz ardı etmeleri. Öğretmenlerin değişime direnmeleri ve yöntem teknikler hakkında yeterli bilgi ve beceriye sahip olmamaları.”
	Fiziki engeller	53.3	“Öğretmenlerin öğrenme stratejileri hakkında bilgisizliği ve eksik bilgiyle göreve başlamaları, eğitim kurumlarının (okulların) donanım ve materyal bakımından yetersizliği, eğitim sistemimizin buna hazır olmayışı, kanun, tüzük, ve yönetmeliklerin bu öğrenme yöntemine karşılık gelmemesi, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyinin olmayışı ve ön öğrenmelerin tam olarak gerçekleştirilmemesi, ülke şartlarının buna elverişli olmaması (özellikle doğudaki ilçe ve köy okullarında)”
	Eğitim sisteminin etkin öğrenmeye elverişli olmaması	33.3	“Kalabalık sınıflar, müfredat araç-gereç eksikliği, öğrencilerin sadece sınava odaklanmış olması, branş öğretmenlerinin konuya yeterince önem vermemeleri, okulların öğretim fonksiyonu yanında eğitim fonksiyonundan uzaklaşmış olması.”
	Öğrencilerin durumuna dair engeller	33.3	ise “Öğrencilerin sosyo ekonomik ve kültürel düzeyleri, ezberci öğrenme şekilleri, öğrenmeye istekli olmamaları, yaratıcı düşünmemeleri.”
	İlköğretimden itibaren etkin öğrenmenin uygulanmaması	33.3	“Öğrencilerin etkin öğrenmeyi ilköğretime baslarken öğrenmesi gerekiyor. Çünkü lisede çok geç kalınıyor. Klasik yöntemlerden öğretmenlerin vazgeçme zorluğu öğrencilerin okula isteksiz gelmesi engel oluyor.”
	Aile- öğretmen-öğrenci ve akran grupları arasındaki iletişim engelleri	26.6	“Okulun fiziki donanımının eksik olması, okul yönetiminin ve öğretmenlerin geleneksel eğitim anlayışına sahip olmaları, değişime ayak uydurmamaları ve bu konuda idareci ve öğretmenlere gerekli formasyonun verilmeyişi. Öğretmen, aile ve öğrenci arasındaki kuşak çatışması. Örneğin; öğrencinin öğretmene kafa tutması, öğretmenin öğrencinin davranışını saygısızlık olarak algılaması, gelişim döneminin getirdiği bir özellik olarak algılamaması ve aralarındaki iletişim koparak sınıfta olumlu öğretimin oluşmaması.”

1.1. Rehber öğretmenlerin etkin öğrenmenin kendilerine ne ifade ettiğine dair görüşleri

Etkin öğrenmeyi rehber öğretmenlerin yarısına yakını öğrencilerin öğrenmeye aktif katılımı, rehber öğretmenlerin üçte biri öğrenci merkezli öğrenme, rehber öğretmenlerin beşte biri öğrenme stilleri – öğrenme stratejileri kullanılarak gerçekleşen öğrenme, rehber öğretmenlerin küçük bir kısmı bilgileri hafızaya işleme, öğrencileri hayata hazırlayan öğrenme ve yaparak – yaşayarak öğrenme olarak nitelendirmişlerdir.

1.2. Rehber öğretmenlerin etkin öğrenmenin gerçekleşmesine dair görüşleri

Etkin öğrenmenin nasıl gerçekleştiği konusunda rehber öğretmenlerin yarısına yakını öğretmen- öğrenci etkileşimi ve öğrenme stillerinin kullanılması, rehber öğretmenlerin beşte biri materyal kullanma ve rehber öğretmenlerin küçük bir kısmı öğrenci merkezli öğretim stratejilerini uygulama ile şeklinde düşüncelerini belirtmişlerdir.

1.3. Rehber öğretmenlerin etkin öğrenen öğrencinin özelliklerine dair görüşleri

Etkin öğrenen öğrencilerin özellikleri ile ilgili rehber öğretmenlerin yarısından fazlası öğrenciler motive olduklarını ve öğrencilerin eleştirel düşünebildikleri, rehber öğretmenlerin yarısından biraz fazlası öğrencilerin özgüven sahibi oldukları, rehber öğretmenlerin yarısına yakını öğrencilerin başarılı olabildikleri ve öğrencilerin verimli çalışma yöntemlerini kullanabildikleri, rehber öğretmenlerin üçte biri öğrencilerin bilgi kaynaklarını kullanabildikleri, rehber öğretmenlerin dörtte birinden biraz fazlası öğrencilerin kendilerini tanıdıkları, öğrencilerin problem çözme becerisine sahip oldukları ve öğrencilerin öğrendiklerini uygulayabildikleri ve rehber öğretmenlerin küçük bir kısmı öğrencilerin hedef belirleyebildikleri ve yaratıcı düşünebildikleri şeklinde görüş bildirmişlerdir.

1.4. Rehber öğretmenlerin öğrencilerin öğrenme konusunda yaşadığı güçlükler hakkında görüşleri

Öğrencilerin öğrenme konusunda yaşadığı güçlükler hakkında rehber öğretmenlerin yarısından biraz fazlası öğrencilerin verimli ders çalışma yöntemlerini bilmemeleri, rehber öğretmenlerin üçte biri öğrencilerdeki motivasyon eksikliği ve öğrencilerin öğrenme stillerini fark edememeleri, rehber öğretmenlerin beşte biri öğrencilerin geleneksel öğrenme yöntemlerinde ısrar etmeleri ve öğrencilerin hatırlama zorluğu çektikleri, rehber öğretmenlerin küçük bir kısmı öğrencilerin öğrenme sürecinde dikkat dağınıklığı yaşadıkları, öğrencilerin hedef belirleyememeleri, öğrencilerdeki yaratıcı düşünme ve problem çözebilme becerisi eksikliği, öğrencilerin sorumluluk almamaları şeklinde fikir beyan etmişlerdir.

1.5. Rehber öğretmenlerin Ortaöğretimde etkin öğrenmeye engel olan faktörlere dair görüşleri

Ortaöğretimde etkin öğrenmeyi engelleyen faktörler konusunda rehber öğretmenlerin yarısından biraz fazlası ortaöğretimde geleneksel öğrenme yönteminin benimsenmesi, etkin öğrenmeye dair bilinçsizlik ve bilgi yetersizliği, rehber öğretmenlerin yarısına yakını fiziksel engeller, rehber öğretmenlerin üçte biri ilköğretimden itibaren etkin eğitim sisteminin etkin öğrenmeye elverişli olmaması ve etkin öğrenmenin uygulanmaması, öğrencilerin durumuna dair engeller (ilgi ve yeteneklerin belirlenmesi, bireysel farklılıklar, okula isteksizlikleri, yaratıcı düşümemeleri), rehber öğretmenlerin dörtte birinden fazlası aile-öğretmen-öğrenci ve akran grupları arasındaki iletişim engelleri olarak belirtmişlerdir.

2. Sınıf Rehber Öğretmenlerinin Görüşlerine İlişkin Bulgular

Sorular	Kategoriler	Kategori yüzdesi	Örnek Görüşler
Etkin Öğrenme size ne ifade ediyor?	Öğrencinin aktif katılımı	53.3	"Öğrencinin bizzat kendi çabasıyla, kendinin daha faal olduğu öğrenmedir."
	Öğrenme stilleri-öğrenme Stratejileri kullanılarak, gerçekleşen (yapılan) öğrenme	20	"Öğrencinin duyularına hitap ederek, bireysel özellikleri dikkate alınarak, çoklu zeka kuramı çerçevesinde bilgiyi her alanda (ihtiyacı olan) kullanabilecek şekilde hafızaya yerleştirmek."
	Uygulamaya yönelik öğrenme	20	Öğrendiği şeyi unutmama, uygulayabilme, öğrendiği şeylerin ona bir şeyler ona bir şeyler kazandırması ve bunları sorunlarını çözmede kullanmasıdır."
	Kalıcı öğrenme	20	"Ezbere dayanmayan, kalıcı öğrenmedir."
	Öğrenci merkezli öğrenme	13.3	"Öğrenci merkezli amacına ulaşan öğretim metodu. Öğrencinin sürece kendisinin de katılması."
	Problem çözme becerisi kazandıran öğrenme	6.6	"Öğrendiği şeyi unutmama, uygulayabilme, öğrendiği şeylerin ona bir şeyler ona bir şeyler kazandırması ve bunları sorunlarını çözmede kullanmasıdır."
Etkin Öğrenme Nasıl gerçekleşir?	Öğretmen ve öğrenci katılımı	66.6	"Etkin öğrenme dersine hazırlıklı gelen öğretmen ve derse karşı ilgi duyan öğrencilerin aktif katılımlarının olduğu ortamda, öğrencilerle duyuşsal, bilişsel ve psikomotor alanlarından hitap ederek; düşünen, eleştiren sonra benimseyen öğrenciler yetiştirerek, anlatılan dersi görsel araç-gereçlerle süslendiği bir ortamda gerçekleşir."
	Öğrenme stillerinin kullanılmasına imkân sağlama	40	"Öğrencinin aktif olduğu, birkaç öğrenme yönteminin birlikte kullanılmasıyla, duyarak, görerek ve işiterek oluşur."
	Materyal kullanma	20	Öğretmenlerin öğrencilerin derse iştirak edici etkinlik kullanma, göze hitap ederek teknolojiyi kullanarak TV, sinevizyon, VCD."
	Öğrendiklerini uygulama	20	"Öğrencinin derste olabildiğince faal almasıyla, teknolojik araçları kullanmasıyla, öğrendiklerini uygulamasıyla gerçekleşir."

Etkin Öğrenen Öğrencinin Özellikleri Nelerdir? "Öğrencilerin öğrenme konusunda yaşadığı güçlükler nelerdir?"	Aktif olma	53.3	"Öğrenci pasif değil aktiftir. Öğretmenin anlattıklarıyla yetinmez. Meraklıdır araştırma yapmayı sever, sorgulayıcıdır."
	Motive olma	53.3	"Derse hazır gelmesi, konular hakkında önceden araştırma yapması ve dersi derste öğrenmenin en iyi metot olduğu yargısına varan öğrenci dersi daha dikkatli dinler ve derse daha çok katılıp kendini belli eder."
	Eleştirel düşünme	40	Hedeflenen davranışları geliştirmiştir. Belli bir kavramın aktarımı, olayların neden sonuçlarının açıklanabilmesi, öğrencinin konular üzerinde araştırma yapabilmesi, elde ettiği sonuçları yaşamında kullanabilmesi, tarih derslerinde öğrenci akşam haberlerde geçen bilgilere transfer edebilmesi.",
	Özgüven	40	"Kendine güvenir, ufuk çizmede tereddüt etmez (amaç-hedefi belli), tedirginlik yaşamaz çünkü öğrenmeye bizzat katılmıştır."
	Öğrenilenleri uygulama	33.3	"Öğrendiğini uygulayan, bunları günlük hayatta ve problem çözmede kullanılabilen öğrenci etkin öğrenen öğrencidir."
	Hedef belirleme	33.3	"Belli bir ideali olan, omuzlarındaki ağırlığın ve hayatın gerçeklerinin farkındadır.",
	Araştırmacı olma	33.3	"Meraklıdır araştırma yapmayı sever, sorgulayıcıdır."
	Kalıcı öğrenme	26.6	"Sınavlarda daha başarılılar, özgüvenleri fazla, daha rahat iletişim kuruyorlar, derse katılımları artıyor, öğrenme daha kalıcı oluyor."
	Sosyallik	26,6	"Öğrenmeye meraklı, istekli, girişken, insanlarla diyalogu iyi bireydir."
	Bilgiyi transfer edebilme	26.6	" Bilgiyi ihtiyacı olan yerde kullanabilir. Yeni öğreneceği bilgilere temel oluşturur. Yeni bilgiyi destekler."
	Başarılı olma	20	"Sınavlarda daha başarılılar, özgüvenleri fazla, daha rahat iletişim kuruyorlar, derse katılımları artıyor, öğrenme daha kalıcı oluyor."
	Kendini ifade etme	20	"Etkin öğrenen öğrenciler soru sormaktan çekinmemekle birlikte, fikirlerini ortaya koymaktan korkmazlar. Rahattırlar. Kendilerine güvenirler. Konuşmaktan sıkılmazlar. Diğerleri ise pasif (sessiz, sakın) hep dinleyici konumundadır."
	Yaratıcılık	13.3	"Daha sosyal, katılımcı ve yaratıcı oluyorlar. Kendilerinin düşüncelerini daha iyi ifade edebiliyor, farklı açılardan olaylara bakabiliyorlar."
	Öğrenmeyi öğrenme	6.6	"Etkin öğrenen öğrenci; araştıran, sorgulayan, düşünen, "neyi, niçin" öğrenmesi gerektiğini bilen, öğreneceği şeyin günlük hayattaki faydasını kavrayan, yaratıcı, derste aktif, derse karşı ilgili merak eden, eleştirel düşünebilen, kendini yansıtan ve geliştirebilendir."
	Etkin dinleme	6.6	"Derse hazır gelmesi, konular hakkında önceden araştırma yapması ve dersi derste öğrenmenin en iyi metot olduğu yargısına varan öğrenci dersi daha dikkatli dinler"
	Problem çözebilme	6.6	"Öğrendiğini uygulayan, bunları günlük hayatta ve problem çözmede kullanılabilen öğrenci etkin öğrenen öğrencidir."

“Öğrencilerinizin etkin öğrenebilmeleri için ders sürecinde neler yapıyorsunuz?”	Soru-cevap	66.6	“Soru sorma, soru cevap, anlatım, demostrasyon, uygulama.”
	Uygulama	46,6	“Gösterip yaptırma, kulaktan öğretim, soru-cevap, düz anlatım tekniklerini kullanıyorum.”
	Anlatım	33.3	“Genelde soru-cevap ve anlatım yöntemlerini kullanıyorum.”
	Yazılı ve sözlü anlatım yaptırma	33.3	“Grup çalışmaları verip iş birliği ve sorumluluk bilincine ulaşmalarını sağlıyorum. Yalnız oturup her ders yazılı ya da sözlü ifadelerine yer veriyorum.”
	Tartışma	33.3	“Drama, tamamlama (öykü, şiir), tartışmacı anlatım.”
	Proje ödevleri	26.6	“Proje / ödevler vererek onların proje uygulama safhasında onlar gerçek hayatın içinde oluyorlar. Aynı konuyu farklı gruplara veriyorum ve farklı boyutlardan konuyu açıklamalarına yardımcı oluyorum.”
	Grup çalışmaları	26.6	“Grup çalışmaları verip iş birliği ve sorumluluk bilincine ulaşmalarını sağlıyorum.”
	Günlük hayattan örnek verme	26.6	“Öğrenciler günlük hayattan örnekler veriyorum. Öğrenmenin sadece okulda değil, hayat boyu sürdüğünü zaman zaman hatırlatıyorum”,
	Verimli ders çalışma bilgileri	26.6	“Derslere mutlaka hazırlıklı gelmelerini hatırlatıyorum. Derslere günü gününe çalışmalarının gerekliliğini söylüyorum.”,
	Materyal kullanma	20	“Sinevizyon, bilgisayar, VCD’lerden faydalıyoruz. Sinevizyon odası mevcut.”
	Eleştirel düşünme	20	“Önceki bilgileriyle yeni öğrenilecek konuyu ilişkilendirerek bazı kuralları kendilerini bulması sağlıyorum. Kıyaslama yapmaya teşvik ediyorum.”
	Rehberlik servisine yönlendirme	13.3	“Problemi olan öğrencilerle ilgilenerek onların rehberlik servisine gitmelerini öneriyorum.”
	Drama	13.3	“Edebi konularda da canlandırma yapmalarını istiyorum.”
	Öykü-şiir tamamlama	6.6	“Drama, tamamlama (öykü, şiir), tartışmacı anlatım”
	Gösteri	6.6	“Soru-cevap, gösteri (demonstrasyon), uygulama ve anlatım.”
	Beyin fırtınası	6.6	“Branşım, beceri yetenek gerektiren bir branş olduğu için psikomotor becerilerin öğretilmesinde en etkili yöntem olduğu için, etkin öğrenmede katkıda bulunan beyin fırtınası, tartışma gibi yöntemleri kullandığım da oluyor.”
	Örnek olay	6.6	“Soru – cevap, grup çalışmaları ve tartışma yöntemleri, öğrencilerin duygu ve tecrübelerinden yararlanma yaklaşımı, örnek olay incelemesi gibi yaklaşımlardan faydalıyorum.”

“Sizde ortaöğretimde etkin öğrenmeye engel olan faktörler nelerdir?”	Fiziki engeller	66.6	“Maddi olanaksızlıklar, araç-gereç eksikliği, örneğin müzik dersi açısından müzik odasının, müzik araç-gereçlerinin (orff çalgıları) olmaması, araç-gereçlerin güvenliğinin sağlanamaması, etkinliklerin düzenlenebileceği salonların olmaması, ses sisteminin oluşturulması için gerekli olan cihazların olmaması.”
	Öğrencilerdeki motivasyon eksikliği	33.3	“Sınıfların kalabalık olması, öğrencilerin derse motive olmaması, öğrencilerin yaşlarından kaynaklanan bir takım sorunlar.”
	Geleneksel öğretim yönteminin benimsenmesi	20	“Öğrencin kabullendiği bazı fikirler, öğretmenin klasik ders verme tekniğine alışması.”
	Etkin öğrenmeye dair bilinçsizlik ve bilgi yetersizliği	20	“Öğretmenlerin etkili öğretme yöntemleri konusunda yetersiz, bilgisiz olması, okulda rehber öğretmen sayısında yaşanan sıkıntı, ailelerin öğrenme sürecinde yeterince yardımcı olmaması, öğrencilerdeki hedef, amaç eksikliği...”
	Eğitim sisteminin etkin öğrenmeye elverişli olmaması	20	“Müfredat yoğunluğu, öğrencinin ÖSS ile ilgili olmayan bilgileri önemsememesi, ÖSS’ye yönelik hassasiyetlerin had safhada olması”
	Ergenlik dönemi sorunları	20	“Öğrencilerin içinde bulundukları yaş dönemi gereği (buluş çağı) her şeye olumsuz bakmaları ve sorumluluk almaktan, araştırma-inceleme yapmaktan hoşlanmamalarıdır.”
	Öğrencilerin hedef belirlemeleri	13,3	“Öğrencilerdeki hedef, amaç eksikliği...”
	Önöğrenmelerdeki yetersizlik	13.3	“Öğrencinin temel bilgi eksikliği, fiziki eksiklikler, uygulamadaki eksiklikler (öğretmenlerin konuyu bilmemesi, müfredatın yoğunluğu).”
	Aile ilgisizliği	13.3	“Ailelerin yetersiz ilgileri...”
	Sınav kaygısı	6,6	“Öğrencilerin gelecek kaygısı, olumlu seviyede olabilecek sınav kaygıları taşımamaları...”
	Öğrencilerin araştırma yapmamaları	6,6	“Öğrencilerin içinde bulundukları yaş dönemi gereği (buluş çağı) her şeye olumsuz bakmaları ve sorumluluk almaktan, araştırma-inceleme yapmaktan hoşlanmamalarıdır.”
	Sorumluluk almama	6,6	“Öğrencilerin içinde bulundukları yaş dönemi gereği (buluş çağı) her şeye olumsuz bakmaları ve sorumluluk almaktan, araştırma-inceleme yapmaktan hoşlanmamalarıdır.”
	İlköğretimden itibaren etkin öğrenmenin uygulanmaması	6,6	“Öğrencinin ilköğretimden hazır gelmemesi, ekonomik durum ve sosyal şartlardan dolayı öğrencilerin ortaöğretime fazla önem vermemesi sonucu etkili uygulanamıyor. İlköğretimde yeterli yönlendirmeler yapılmadığı için uygulanamıyor.”
	Öğrencilerdeki özgüven eksikliği	6,6	“Kendine güvensizlik...”
	Öğrencilerde eleştirel düşünme becerisi eksikliği	6,6	“Eleştirel düşünmeme, ezberciliğe ve kolaycılığa kaçış, arkadaş çevresi, ders araç ve gereçlerinin yetersizliği...”

2.1. Sınıf Rehber öğretmenlerin etkin öğrenmenin kendilerine ne ifade ettiğine dair görüşleri

Etkin öğrenmeyi sınıf rehber öğretmenlerin yarısından fazlası öğrencinin aktif katılımı, sınıf rehber öğretmenlerinin beşte biri kalıcı öğrenme, öğrenme stilleri – öğrenme stratejileri kullanarak gerçekleşen öğrenme, uygulamaya yönelik öğrenme ve kalıcı öğrenme, sınıf rehber öğretmenlerinin küçük bir kısmı öğrenci merkezli öğrenme ve problem çözme becerisi kazandıran öğrenme olarak nitelendirmişlerdir.

2.2. Sınıf rehber öğretmenlerinin etkin öğrenmenin gerçekleşmesi ile ilgili görüşleri

Etkin öğrenmenin nasıl gerçekleştiği konusunda sınıf rehber öğretmenlerin yarısından fazlası öğrenci – öğretmen katılımı, sınıf rehber öğretmenlerinin yarısına yakını öğrenme stillerinin kullanılmasına imkân sağlanma, sınıf rehber öğretmenlerinin beşte biri materyal kullanma ve öğrenilenlerin uygulanması ile şeklinde düşüncelerini görüş belirtmişlerdir.

2.3. Sınıf rehber öğretmenlerinin etkin öğrenen öğrencilerin özelliklerine dair görüşleri

Etkin öğrenen öğrencilerin özellikleri ile ilgili sınıf rehber öğretmenlerin yarısından fazlası öğrencilerin aktif ve motive oldukları, rehber öğretmenlerin yarısına yakını öğrencilerin özgüven sahibi oldukları, öğrencilerin eleştirel düşünebildikleri ve araştırmacı oldukları, sınıf rehber öğretmenlerinin yarısından biraz fazlası öğrencilerin öğrendiklerini uyguladıkları ve öğrencilerin hedef belirleyebildikleri, sınıf rehber öğretmenlerinin dörtte birinden biraz fazlası öğrencilerin bilgiyi transfer edebildikleri, öğrencilerin kalıcı öğrendikleri, öğrencilerin sosyal oldukları, sınıf rehber öğretmenlerinin beşte biri öğrencilerin kendilerini ifade ettikleri ve öğrencilerin başarılı oldukları, sınıf rehber öğretmenlerinin küçük bir kısmı öğrencilerin yaratıcı düşünebildikleri, öğrencilerin öğrenmeyi öğrendikleri ve öğrencilerin problem çözme becerisi sahibi oldukları şeklinde görüş bildirmişlerdir.

2.4. Sınıf Rehber Öğretmenlerinin Öğrencilerin Etkin Öğrenbilmeleri İçin Ders Sürecinde Yapılan Etkinliklere Dair Görüşleri

Öğrencilerin etkin öğrenebilmesi için ders sürecinde ne yaptıkları konusunda sınıf rehber öğretmenlerin büyük bir kısmı derste soru – cevap yöntemini kullandıkları, sınıf rehber öğretmenlerinin yarısına yakını uygulama yöntemini uyguladıkları, sınıf rehber öğretmenlerinin üçte biri yazılı ve sözlü anlatım yaptırdıkları, anlatım ve tartışma yöntemlerini kullandıkları, sınıf rehber öğretmenlerinin dörtte birinden biraz fazlası günlük hayattan örnek verdikleri, verimli ders çalışma bilgileri verdiklerini, proje ödevi verdikleri ve grup çalışması yaptıkları, sınıf rehber öğretmenlerinin beşte biri eleştirel düşünme yöntemini kullandıkları, materyal kullandıkları, sınıf rehber öğretmenlerinin küçük bir kısmı rehberlik servisine yönlendirdikleri, drama, gösteri, örnek olay, öykü ve şiir tamamlama yöntemlerini kullandıkları ve beyin fırtınası yaptıklarını belirtmişlerdir.

2.5. Sınıf Rehber Öğretmenlerinin Ortaöğretimde Etkin Öğrenmeye Engel Olan Faktörler İle İlgili Görüşleri

Ortaöğretimde etkin öğrenmeyi engelleyen faktörler konusunda sınıf rehber öğretmenlerin büyük bir kısmı fiziki engeller, sınıf rehber öğretmenlerinin üçte biri öğrencilerdeki motivasyon eksikliği, sınıf rehber öğretmenlerinin dörtte biri eğitim sisteminin etkin öğrenmeye elverişli olmaması, ergenlik dönemi sorunları, geleneksel öğretim yöntemlerinin benimsenmesi ve etkin öğrenmeye dair bilinçsizlik ve bilgi yetersizliği, sınıf rehber öğretmenlerinin küçük bir kısmı ön öğrenmedeki yetersizlikler, aile ilgisizliği, öğrencilerin hedef belirleyememeleri, öğrencilerdeki özgüven ve eleştirel düşünme eksikliği, sınav kaygısı, öğrencilerin araştırma yapmamaları, öğrencilerin sorumluluk sahibi olmamaları ve ilköğretimden itibaren etkin öğrenmenin uygulanamaması şeklinde fikir beyan etmişlerdir.

3. Ortaöğretim Öğrencilerinin Görüşlerine İlişkin Bulgular

Sorular	Kategoriler	Kategori Yüzdesi	Örnek Görüşler
Etkin Öğrenme size ne ifade ediyor?	Öğrenmeye aktif katılım	50	"Bir kişinin konuyu yorumlayabilmesi, konu hakkında düşünebilmesidir. Öğrencinin kendisinin öğrenmesidir."
	Kalıcı öğrenme	25	"Akılda kalıcı ve çabuk bir şekilde öğrenmedir."
	Eleştirel düşünme	15	"Bireyin düşünebilmesi, akıl yürütme, yaratıcı güce sahip olması, yorum yapabilmesi, yeni bilgileri edinebilmesidir."
	Araştırarak öğrenme	10	"Sınıfta gördüğümüz konuyu çeşitli kaynaklardan araştırıp öğrenmeyi ifade ediyor."
	Uygulama	10	"Öğrendiğimiz bilgilerin akılda kalması, bir kulaktan girip diğer kulaktan çıkmaması. Yer geldiğinde kullanabiliriz."
	Motivasyon artırıcı öğrenme	5	"Öğrencinin sınıfla diyalogu. Anlatılabilme yeteneği. Motivasyonu artırır."
	Öğrencinin özelliklerine uygun öğrenme	5	"Öğrenciler için en ilginç, bize en uygun öğrenmeyi ifade eder. Etkin öğrenme kendi uğraşların ile yapılan öğrenmedir. Süreci uzun ama çok etkili bir öğrenme yöntemidir."
	Sınıf içi etkileşim	5	"Öğrencinin sınıfla diyalogu. Anlatılabilme yeteneği. Motivasyonu artırır."
	Yaratıcılık	5	"Bireyin düşünebilmesi, akıl yürütme, yaratıcı güce sahip olması, yorum yapabilmesi, yeni bilgileri edinebilmesidir."
	Öğretmen denetiminde öğrenme	5	Etkin öğrenme bence;öğretilen yerde ve zamanda,örneklerle birlikte tam olarak öğrenmektir.Mesela ben,konuları genelde sınıfta öğreniyorum,bilmediğim bir konuyu evde çalışsam öğrenemem.Uzman karşısında,uzmanın bilgileriyle konuları öğrenmeliyim."
	Ders içinde öğrenme	5	"Öğretmenimizin derste anlattığı konuyu derste anlıyorsak yani sonraya bırakmıyorsak bu etkin öğrenmedir."
	Anlatılabilme yeteneği	5	"Öğrencinin sınıfla diyalogu. Anlatılabilme yeteneği. Motivasyonu artırır."

Öğrenme Nasıl gerçek- leşir?	Dinleme	65	“Dersi öğrenmek derste konuyu düzgün bir şekilde dinlemekle başlar ve o dersi gününde tekrar ederek (ezbere kaçmadan) sağlanabilir. Ben konuyu derste dinliyorum ve o gün akşam konu tekrarı yaparak bol soru çözüyorum.”
	Tekrar etme	35	“Sürekli tekrarlar öğrenme kalıcı olur. İşlenen ders konularını yapılan kişi programına göre tekrar yaparak olur.”
	Öğretmenin etkin aktarımı	20	“Öğrenme, herhangi bir konuda uzman veya deneyimli kişi konuyu anlatır, örnekler çözer ve bu konuyu zamanla tekrarlar ve böylece gerçekle- şir. Yalnız öğreten kişinin bilgile- rinde iddialı olduğunu yüz ifadesiyle, mimikleriyle ispatlaması, göster- mesi gerekir.”
	Öğrenme sürecine katılım	10	“Öğrenme kendini o konuya ver- meyle ve kendi isteğiyle olur. Eğer kendin istemiyorsan hiçbir şey yapamazsın. Veya çok isteyip de yapamadığın, öğrenemediğin konu- lar vardır, eğer gayret edersek eminim ki her şeyi yapabiliriz. Koşul öğrenmek tabi...”
	Planlı çalışma	10	“Dinlemeyle, not alarak, tekrar ederek, günü gününe çalışma.”
	Not alma	10	“Anlatılan konu dinleyerek öğreni- lir. Ama yazarak öğrenme daha etkilidir.”
	Uygulama	5	“Bol pratik yaparak öğreniyorum.”
	Görsel materyal kullanma	5	“Öğretilecek anlatılacak konu hakkında yapılan deneyler, izletilen filmler, gösterilen slaytlar, resimler öğrendiklerimin akılda kalmasını daha kolay ve unutmamı daha zor hale getiriyor.”
	Okuma	5 5	Öğrenme okuduğumuz bir kitaptan ya da öğretmenimizden edindiğimiz bilgilerdir.”
	Dikkat vererek	5	“Öğrenme tüm dikkatini öğrenece- ğin şeye odaklamayla gerçekleşir.”

"Nasıl öğreniyorsunuz?"	Dinleme	50	"Dinlemekle gerçekleşir. Bir öğrenci karşısındaki öğretmenini dikkatli bir şekilde dinlerse anlattığı konu zihninde yer eder."
	Tekrar etme	40	"Sürekli tekrarlar öğrenme kalıcı olur. İşlenen ders konularını yapılan kişi programına göre tekrar yaparak olur."
	Yazarak – okuyarak	25	"Ben yazarak daha çabuk öğreniyorum. Önce inceliyorum sonra yazarak çalışıyorum."
	Not tutma	20	"Ben dersi anlatan öğretmenimi dinleyerek konuları araştırarak öğreniyorum. Yazarak çalışma, araştırma, dinlemek, dipnotlar tutmak."
	Bilgi kaynaklarını kullanma	10	"Öğretmenlerimizin sunduğu bilgilerle öğreniyoruz. Ansiklopedi, internet ve çevremdeki bilgili insanlara sorarak öğreniyorum. Kendime soru sorarak, karşımdakine anlatarak da öğreniyorum."
	Görerek öğrenme	10	"Görerek öğreniyorum. Sık sık tekrar ederek ve ezberleyerek öğreniyorum."
	Uygulama	10	"Ben dinleyerek öğreniyorum. Uygularsam o konuda daha çok başarılı oluyorum. En önemlisi dinlemek ve gayret etmek, gerisi boş."
	Planlı çalışma	10	"Öğrenmedeki yöntem ve teknik çalışma planı hazırlayıp ona uymak."
	Bilgi alışverişi	5	"Herkesin katılacağı şekilde bilgi alışverişi ve bol tekrarlar."
	Ezberleme	5	"Sık sık tekrar ederek ve ezberleyerek öğreniyorum."
	Sosyal etkinliklere katılma	5	"Öğrenme sadece derslere çalışarak olmaz. Tiyatro, şiir, kompozisyon yarışmaları vb. etkinliklerle olur. Hem eğlendirir, hem öğretir."
	Özet çıkarma	5	"Özet ve test çözmedir öğrenmede kullandığım yöntemler."
	Araştırma	5	"Ben dersi anlatan öğretmenimi dinleyerek konuları araştırarak öğreniyorum."

“Öğrenme sürecinde yaşadığınız güçlükler nelerdir?”	Anlatım yönteminden kaynaklanan engeller	40	“Konuları hemen unutuyorum, yeterince anlatılmadığında iyi anlamıyorum ve bu yüzden güçlük yaşıyorum. Konular çok zor geldiğinde dinleme gayretim olmuyor.”
	Dikkat eksikliği	40	“Derse konsantre olamama, bu yüzden dersi anlamama, diğer arkadaşlar yüzünden derse kendini veremem, cep telefonu, derste muhabbet, hocanın etkileyici anlatamaması, konu hakkında fazla bilgi sahibi olmamamız bu yüzden de sıkılmamız.”
	Sınıf ortamından kaynaklanan engeller	25	“Sınıfta olan gereksiz ses kirliliği. Bazı arkadaşların ukala tavırları. Hocalarımızın çok hızlı anlatmaları. Benim dersleri tekrar edememem.”
	Ders konularından kaynaklanan engeller	25	“Sayısal dersleri kendi başıma anlayamıyorum. Bunun sebebi de profesyonelce davranmamam ve duygularıma göre hareket etmem.”
	Etkin çalışmama	20	“Konunun uzun olması, motivasyon bozukluğu, dalgınlık hissi; sebebi derse hazırlıklı gelmemek, çalışmamak.”
	Motivasyon eksikliği	20	“Unutmak (bazen tekrar etmemek sonucunda), adapte problemi, dikkatsizlik”
	Öğretmen otoritesi	15	“Öğretmenin sert olduğu için öğrencilerin soru soramaması. Öğretmenlerin anlatım şekillerinin değişik olması.”
	Çalışma ortamının elverişsizliği	10	“Kaynak yetersizliği, çalışma arkadaşımın olmaması, çalışma ortamının gürültülü olması.”
	Öğrenme stillerini bilmeme	5	“İlk olarak henüz nasıl bir öğrenme metodu kullanacağımı tam bilemiyorum. Mesela; yazılarak öğrenmede ilk zamanlar çok istekli olmazdım. Dinleyerek veya ezber yaparak da zoruma giderdi. Sebebi de daha her şeyi bilememem.”
	Özgüven eksikliği	5	“Öğrenirken kendimin sanki yapamayacakmışım gibi bir his gelmesi bana zor anlar yaşıyor. Yapabileceğim halde yapamıyorum. Bu benim biraz karamsar olmamdan kaynaklanıyor herhalde.”
	Materyal yetersizliği	5	“Kaynak yetersizliği, çalışma arkadaşımın olmaması, çalışma ortamının gürültülü olması.”
	Kavrama	5	“Konuları anlamakta zorlanıyorum, bazı dersleri anlamakta zorlanıyorum.”
	Grupla çalışmama	5	“Kaynak yetersizliği, çalışma arkadaşımın olmaması, çalışma ortamının gürültülü olması. Konunun dışına çıkılması, uzatılması ve dinleyicileri sıkacak şekilde olması.”

“Etkin öğrenme konusunda size ne tür bilgiler veriliyor?”	Bilgi verilmiyor	45	Bize etkin öğrenme konusunda bilgi verilmiyor.”
	Etkin çalışma yöntemleri	45	Öğretmenler tarafından dikkatli dinleme, konsantre olma konusunda bilgiler veriliyor. Rehber öğretmenlerden de bilgi alıyorum verimli çalışmak için neler yapmam konusunda.”
	Öğrenmeye aktif katılım	5	“Dersi öğretmenlerle ve arkadaşlarla karşılıklı işlemek, konuyu araştırıp önceden hazırlanmak, soru çözmek, çözemediklerimizi sormak gibi bilgiler sınıf rehber öğretmenlerimiz tarafından verilmektedir.”
	Özgüven	5	“Bizim daha iyi anlamamıza, konuşmamızın daha iyi olması, özgüvenimizin artması konusunda bilgiler veriliyor.”
“Ödev ve projelere nasıl hazırlanıyor-sunuz? Hangi kaynaklardan yararlanıyor-sunuz?”	İnternet	60	“İnternette indiriyorum. Çıktısını alıp kapak yapıp hocaya veriyorum.”
	Kitaplar	40	“Konumla ilgili alanında tanınmış kişilerin kitaplarından faydalaniyorum ve hepsinin en beğendiğim yerlerini alarak harmanlıyorum. Kitaplardan ve internette yararlanıyorum.”
	Kütüphane	25	“İnternet, kütüphane, ÖSS kitapları vb. yararlanıyoruz. Ödevi araştırarak.”
	Ansiklopedi	25	“Önce gerekli kaynakları buluyorum,kaynaklarım ise; bilgisayar, test kitapları ve ansiklopediler.”
	Bilgisi olan bireyler	10	“Ansiklopedilerden, internette, o onuyla ilgili bilgisi olan yakınlarımdan.”

3.1. Ortaöğretim Öğrencilerinin öğrenmenin nasıl gerçekleştiğine dair görüşleri

Öğrenmenin gerçekleşmesi ile ilgili olarak öğrencilerin büyük bir kısmı etkin dinleme, öğrencilerin üçte birinden biraz fazlası tekrar etme, öğrencilerin beşte biri etkin öğrenmenin öğretmen etkili bilgi aktarımı, öğrencilerin küçük bir kısmı öğrenme sürecine katılım, etkin plânlı çalışma, uygulama, görsel materyallerin kullanımı, okuma, dikkat verme ve not alma ile şeklinde görüş bildirmişlerdir.

3.2. Ortaöğretim Öğrencilerinin kendilerinin nasıl öğrendiklerine dair görüşleri

Öğrencilerin yarısı dinleyerek, öğrencilerin yarısına yakını tekrar ederek, öğrencilerin dörtte biri yazarak okuyarak, öğrencilerin beşte biri not tutarak, öğrencilerin küçük bir kısmı bilgi kaynaklarını kullanarak, görec, uygulayarak, plânlı çalışarak, bilgi alışverişi yaparak, ezberleyerek, sosyal etkinliklere katılarak, özet çıkararak ve araştırma yoluyla öğrendiklerini belirtmişlerdir.

3.3. Ortaöğretim Öğrencilerinin etkin öğrenmenin kendilerine ne ifade ettiğine dair görüşleri

Etkin öğrenmeyi öğrencilerin yarısı öğrenmeye aktif katılımı, öğrencilerin dörtte biri kalıcı öğrenme, öğrencilerin beşte birine yakını eleştirel düşünme, öğrencilerinin küçük bir kısmı araştırarak öğrenme, uygulama, motivasyon arttıran öğrenme, sınıf içi etkileşim, öğrencinin özelliklerine uygun öğrenme, anlatabilme yeteneği, yaratıcılık, ders içinde öğrenme ve öğretmen denetiminde öğrenme olarak nitelendirmişlerdir.

3.4. Ortaöğretim Öğrencilerinin öğrenme sürecinde yaşadıkları güçlüklerle dair görüşleri

Öğrencilerin yarısına yakını anlatım yönteminden kaynaklanan engeller, öğrencilerin yarısına yakını dikkat eksikliği, öğrencilerin dörtte biri sınıf ortamından kaynaklanan engeller, öğrencilerin dörtte biri ders konularından kaynaklanan engeller, öğrencilerin beşte biri öğrenme sürecinde etkin çalışmama ve motivasyon eksikliği, öğrencilerin beşte birine yakını öğretmen otoritesi, öğrencilerin küçük bir kısmı çalışma ortamının elverişsizliği, öğrenme stillerini bilmeme, özgüven eksikliği, materyal eksikliği, grupla çalışmama ve kavrama güçlükleri nedeniyle öğrenme konusunda güçlük yaşadıkları görüşündedirler.

3.5. Ortaöğretim Öğrencilerinin kendilerine etkin öğrenme konusunda bilgi verilip verilmediğine ve bilgi veriliyorsa ne tür bilgiler verildiğine dair görüşleri

Etkin öğrenme konusunda öğrencilerin yarısına yakını kendilerine bilgi verilmediğini, öğrencilerin yarısına yakını etkin çalışma yöntemleri (planlı çalışma, tekrar etme, not tutma, etkin dinleme, etkin okuma) konusunda kendilerine bilgi verildiğini, öğrencilerin küçük bir kısmı kendilerine öğrenmeye aktif katılımı ile ilgili bilgi verildiğini, kendilerine özgüven ile ilgili bilgi verildiğini belirtmişlerdir.

3.6. Ortaöğretim Öğrencilerinin ödev ve proje hazırlarken yararlandıkları kaynaklara dair görüşleri

Ödev ve projelerini öğrencilerin yarısından fazlası internetten, öğrencilerin yarısına yakını kitaplardan, öğrencilerin dörtte biri kütüphaneden ve ansiklopedilerden, öğrencilerin beşte biri bilgisi olan bireylerden edindikleri bilgilerle hazırladıklarını bildirmişlerdir.

Tartışma

Etkin öğrenme ile ilgili görüşlerin incelendiği bu araştırmanın sonuçlarının önceki araştırma bulgularının bazılarıyla benzerlik göstermiş, bazılarıyla kısmen farklılık gösterirken bazı bulgularla ilgili daha önce yapılmış araştırmalara rastlanmamıştır.

1. Rehber öğretmenlerin, sınıf rehber öğretmenlerin ve öğrencilerin etkin öğrenmenin kendilerine ne ifade ettiği ile ilgili görüşleri

Katılımcıların soruya verdikleri cevaplar analiz edildiğinde; “öğrencinin aktif katılımı”, “öğrenme stil ve stratejileri kullanarak öğrenme”, “öğrenci merkezli öğrenme”, “bilgiyi hafızaya işleme (kalıcı öğrenme)”, “yaparak yaşayarak (uygulamaya yönelik) öğrenme” şeklinde ortak temalar oluşmuştur. Bu kategorilere ilaveten rehber öğretmenlerin cevaplarından “hayata hazırlayan öğrenme”, sınıf rehber öğretmenlerinin cevaplarından “problem çözme becerisi kazandıran öğrenme” ve öğrencilerin cevaplarından “eleştirel düşünme, yaratıcılık ve araştırarak öğrenme” şeklinde farklı temalar ortaya çıkmıştır.

Etkin öğrenme, öğrencinin öğrenme sürecine zihinsel ve fiziksel anlamda etkin katılımı sürecidir. Demirel (1999), etkin öğrenmenin öğrenenin öğrenme sürecine etkin katılımını sağlama yaklaşımı olduğunu be-

lirtmesi araştırmanın **“aktif katılım”** bulgusunu desteklemektedir. Meyer ve Jones (1993) aktif öğrenmenin birbirleriyle ilintili üç faktörden oluştuğu; aktif öğrenmede, öğretme kaynaklarından yararlanarak, öğrenme stratejileri kullanılarak, öğrencilerin okuma, dinleme, konuşma, yazma ve yansıtma edimleri gerçekleştirmeleri sağlanacaktır şeklindeki görüşü araştırmanın **“öğrenme stil ve stratejileri kullanarak öğrenme”** bulgusu ile paralellik göstermektedir (Akt., Şahin, 2004). Erginer (1994) öğrenme olayının başlangıç noktasında öğrencinin var olduğunu ve öğrencinin öğrenmede merkezde yer aldığını ortaya koyması araştırmanın **“öğrenci merkezli öğrenme”** bulgusu ile örtüşmektedir. Weinstein ve Meyer (1991)’ in bilişsel stratejileri öğrenenin öğrenme hedeflerine ulaşabilmesine yardımcı olabilecek dikkat ve uzun süreli hafıza gibi bilişsel kaynakları yönetmek için bir plan yapma süreci olarak tanımlaması araştırmanın **“bilgiyi hafızaya işleme (kalıcı öğrenme)”** bulgusunu desteklemektedir (Akt., Cornford, 2002). Şahinel (2003)’ ün, etkin öğrenmenin okuma, yazma, drama, problem çözme ve tartışma gibi öğretim teknikleri ile öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecine katılımını sağladığını belirtmesi ise araştırmanın **“yaparak- yaşayarak (uygulamaya yönelik) öğrenme”** bulgusu ile örtüşmektedir.

Perkins’ e göre (1997) öğrenenler bilgiyi olduğu gibi kabul etmezler, bilgiyi yaratır ya da tekrar keşfederler. Öğrenen için temel olan “etkin” rolüdür; uygulama ile genellikle sosyal ve yaratıcı roller de beraberinde gelir (Akt., Şahinel, 2002). Bu görüş, rehber öğretmenlerin cevaplarından elde edilen **“hayata hazırlayan öğrenme”** kategorisi, sınıf rehber öğretmenlerinin görüşlerinden elde edilen **“problem çözme becerisi kazandıran öğrenme”** kategorisi ve öğrencilerin cevaplarından elde edilen **“eleştirel düşünme, yaratıcılık ve araştırarak öğrenme”** kategorilerini desteklemektedir.

Öğrencilerin cevaplarından elde edilen **“motivasyon arttırıcı öğrenme”** kategorisi Ellez (2004)’ ün etkin öğrenmenin öğrencilerin güdülerini etkilediğini ve geleneksel yöntemle arasında azami derece fark oluşturduğunu ortaya çıkardığı araştırması ile kuvvetlenmektedir. Öğrencilerin cevaplarından elde edilen diğer **“sınıf içi etkileşim, öğretmen denetiminde öğrenme ve ders içinde öğrenme”** bulguları ise Meyer ve Jones (1993)’ ün etkin öğrenmenin yarışma ve sınıf içindeki ayrılığı azalttığı, öğrencilerin işbirliği içinde çalıştığını ve bu tip öğrenmenin yüksek etki-

leşimli yapısından dolayı öğrencilerin sürekli olarak geri bildirim verip aldıkları görüşü ile paraleldir (Akt., Şahinel, 2003). Güneyli (2007)'nin yaptığı araştırmada etkin öğrenmenin öğrencilerin yazılı anlatım yeteneğini geliştirdiğini ortaya koyması öğrenci görüşlerinden elde edilen **“anlatabilme yeteneği”** teması ile benzerlik göstermektedir. Öğrencilerin cevaplarından elde edilen **“öğrencinin özelliklerine uygun öğrenme”** bulgusu ise rehber öğretmenlerin ve sınıf rehber öğretmenlerinin görüşlerinden elde edilen **“öğrenme stil ve stratejileri kullanarak öğrenme”** ile **“öğrenci merkezli öğrenme”** kategorileri ile paralellik göstermektedir.

2. Rehber öğretmenlerin, sınıf rehber öğretmenlerin ve öğrencilerin etkin öğrenmenin nasıl gerçekleştiğine dair görüşleri

Katılımcıların öğrenmenin gerçekleşme sürecinin nasıl olduğu ile ilgili verdikleri cevaplar analiz edildiğinde; “öğretmen ve öğrenci katılımıyla, öğrenme stillerinin kullanılmasına imkân sağlanarak, materyal kullanılarak” şeklinde ortak temaların olduğu göze çarpmaktadır. Bu temalara ek olarak rehber öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde **“öğrenci merkezli öğretim stratejilerini uygulama”**, sınıf rehber öğretmenlerinin görüşleri incelendiğinde **“öğrenilenleri uygulama”**, öğrencilerin görüşleri incelendiğinde **“dinleme, tekrar etme, öğretmenin etkin aktarımı, planlı çalışma, not alma, okuma, dikkat verme”** şeklinde farklı temalar görülmektedir.

Uysal (1996)'nın öğrenme sürecine etkin öğrenci katılımının öğrenme sonuçlarına etkisini ortaya çıkarmaya çalıştığı araştırmanın sonucunda, öğrenme sürecine etkin öğrenci katılımının başarıyı arttırdığı ve öğrencinin öğrenme sürecine etkin katılım düzeyi ile başarısı arasında anlamlı ve olumlu bir ilişki olduğunu belirtmesi **“Öğretmen ve öğrenci katılımıyla”** bulgusuna ışık tutmaktadır. Pillay (1998)'in eğitimin temel amacı olan öğrenmenin gerçekleşmesinin öğretme eyleminden ziyade öğrenmeyi gerçekleştiren bireyin zihinsel, duyuşsal süreçlerini ve istemlerini işe koşmasına bağlı olduğunu ve bireylerin tercih ettiği öğrenme tarzlarını tanımanın eğitimin geliştirilmesi ve planlaması için giderek önemli bir faktör olduğunu vurgulaması araştırmanın **“öğrenme stillerinin kullanılmasına imkân sağlanarak”** bulgusunu desteklemektedir. Demirci (2003) yaptığı araştırma sonucunda öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecine etkin katılımlarını sağlayacak görsel-işitsel materyallerin

hazırlanması gerektiğini bildirmesi araştırmanın **“materyal kullanılarak”** bulgusu ile örtüşmektedir.

Etkin öğrenme, öğrenci merkezli öğrenmedir. Dağarik (1999) ilköğretim 4. sınıf matematik öğretiminde aktif etkileşimli öğrenme yaklaşımının öğrenci başarısına etkisini incelediği araştırma sonucunda ilköğretim 4. sınıf matematik öğretiminde aktif etkileşimli öğrenme yaklaşımına uygun olarak düzenlenen öğretimin geleneksel öğretime göre daha etkili olduğu ve toplam erişiyi arttırdığı görülmüştür. Bu bulgular, rehber öğretmenlerin ifade ettiği **“öğrenci merkezli öğretim stratejilerini uygulama”** kategorisini desteklemektedir. Sınıf rehber öğretmenlerinin ve öğrenci görüşlerinden elde edilen **“öğrenilenleri uygulama”** teması yine araştırmanın ilk sorusunda rehber öğretmenlerin görüşlerinden elde edilen **“hayata hazırlayan öğrenme”** teması ile benzerlik göstermektedir.

Yeşilyaprak (2005)’in dikkatin ders sürecinde sürdürülebilmesi ve anlatılanların öğrenilebilmesinin dinleme becerisinin geliştirilmesine bağlı olduğunu ve derste dinleme yolu ile öğrenmenin, öğrencinin kendi başına öğrenmesinden hem daha etkili hem de daha kısa sürede gerçekleştiğini belirtmesi, öğrencilerin görüşlerinden elde edilen **“dinleme”** kategorisi ile benzerdir. Erdem (2005)’in öğrenilenleri unutmayı önlemenin iki yolundan birinin öğrenilen bilgileri aralıklı olarak tekrar etmek olduğunu bildirmesi araştırmanın **“tekrar”** kategorisi ile, Pillay (1998)’in bireylerin tercih ettiği öğrenme tarzlarını tanımanın eğitimin geliştirilmesi ve planlaması için giderek önemli bir faktör olduğu görüşü **“öğretmenin etkin aktarımı”** bulgusu ile paralellik taşımaktadır. Özgüven (1974)’ün planlı çalışanların akademik yönden daha başarılı, plan yapıp da kısmen uyanlarla plan yapmayanların daha çok başarısız olduklarını belirtmesi araştırmanın **“plânlı çalışma”** kategorisini desteklemektedir. Araştırmanın **“not alma”** bulgusunu, Howe (1970)’in öğrencilerin not alıkları bilgilerin %34’ünü, not almadıkları bilgilerin ise ancak %5’ini hatırladıklarını ortaya koyan çalışması desteklemektedir (Akt.,Kaya, 2001). Erdem (2005)’in okumanın, öğrenmenin temel yollarından bir olduğunu belirtmesi araştırmanın **“okuma”** bulgusu ile örtüşmekteyken, Güner (2005)’in aktif öğrenme yöntemi ile öğrencilerin derse karşı olumlu tutum geliştirdikleri, başarı ve motivasyon düzeylerinin arttığını gösterdiği araştırma **“dikkat verme”** bulgusuna açıklık getirmektedir.

3. Rehber öğretmenlerin ve sınıf rehber öğretmenlerinin etkin öğrenen öğrencinin özelliklerine dair görüşleri

Araştırmaya katılan rehber öğretmenlerin ve sınıf rehber öğretmenlerinin cevapları analiz edildiğinde; “motive olma”, “eleştirel düşünme”, “özgüven”, “başarılı olma”, “öğrenilenleri uygulama”, “problem çözebilme”, “hedef belirleme” ve “yaratıcı düşünme” şeklinde ortak kategoriler oluştuğu fark edilmiştir. Buna ilaveten rehber öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda “verimli çalışma yöntemlerini uygulama”, “bilgi kaynaklarını kullanma”, “kendini tanıma” kategorileri ortaya çıkarken; sınıf rehber öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda “aktif olma”, “araştırmacı olma”, “bilgiyi transfer edebilme”, “sosyallik”, “kalıcı öğrenme”, “kendini ifade etme”, “etkin dinleme”, “öğrenmeyi öğrenme” kategorileri oluşmuştur.

Demirci (2000)’ın etkin öğrenmenin öğrencilerin motivasyonunu artırdığını ve sınıf disiplin problemlerinin azaldığını ortaya koyan çalışması, araştırmanın “**motive olma**” bulgusunu; Gökçe (2004)’ün etkin öğrenmenin öğrencilere eleştirel düşünme becerisi kazandırdığını ve kendine güven duyma noktasında yarar sağladığını “**eleştirel düşünme**” ve “**özgüven**” bulgusunu; Bulut (2005)’in da etkin öğrenmenin öğrencilerin yaratıcılığını geliştirdiğini ortaya koyan araştırması “**yaratıcı düşünme**” bulgusunu desteklemektedir. Biricik (1999)’un İlköğretim 2. Sınıf matematik dersinde aktif etkileşimli öğrenme yaklaşımının öğrenci başarısını artırdığını gösteren çalışma “**başarılı olma**” bulgusunu; Gökçe (2004)’ün araştırmasında etkin öğrenmenin öğrencilere problem çözme becerisi kazandırdığını belirtmesi “**problem çözebilme**” bulgusunu; Demirel (1999)’un öğrencilerin etkin katılımını sağlayabilmek için öğrencilere, edindiklerini günlük yaşamlarında uygulama olanağı verilmesi gerekliliğini vurgulaması, öğrencilerin okuma, konuşma, tartışma etkinliği içerisine katılması, kendi sorunlarını kendilerinin çözmelerinin sağlanması ile pasif alıcı olmaktan kurtulmakta, yapıp etmeleriyle deneyim kazanmakta ve kendi yaşamlarını biçimlendirmekte olduklarını belirtmesi “**öğrenilenleri uygulama**” bulgusunu; Baltaş (1997)’nin başarılı bireyler üzerinde yapılan araştırmaların, bu bireylerin zamanlarını planlı ve düzenli olarak kullandıklarını, kesin olarak tanımlanmış amaçlarının

olduğunu ortaya çıkardığını belirtmesi **“hedef belirleme”** bulgusunu desteklemektedir.

Rehber öğretmenlerin görüşleri neticesinde oluşan temalardan “verimli çalışma yöntemlerini uygulama” teması, Özgüven (1974) tarafından üniversite öğrencileri üzerinde yapılan, planlı çalışan öğrencilerin çalışmalarını planlamayan öğrencilere göre daha başarılı olduklarını aktardığı araştırma sonuçları ile paraleldir. Açıköz (2002), etkin öğrenme sürecinde öğrencilerin öğrenme kaynaklarının ve bilgiye ulaşma yollarının farkında olduklarını ve onları etkilice kullandıklarını vurgulaması araştırmanın **“bilgi kaynaklarını kullanma”** bulgusunu açıklamaktadır. Bunlara ilaveten rehber öğretmenler etkin öğrenen öğrencinin **“kendini tanıma”** özelliği bulunduğunu belirtmeleri, Meyer ve Jones (1993)’ün aktif öğrenmede öğrenme stratejileri kullanıldığını belirtmesi ile açıklanabilir (Akt., Şahin, 2004). Öğrencinin kendine uygun öğrenme stratejilerini kullanabilmesi kendini tanıması ile mümkündür.

Açıköz (2002)’nin etkin öğrenmede, öğrenenin öğrenme sürecinin sorumluluğunu taşıdığını, öğrenene öğrenme sürecinin çeşitli yönleri ile ilgili karar alma ve öz düzenleme yapma fırsatlarının sunulduğu ve karmaşık öğretimsel işlemlerle öğrenenin öğrenme sırasında zihinsel yeteneklerini kullanmaya zorlandığı bir öğrenme süreci yaşadığını belirtmesi, sınıf rehber öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda oluşan “aktif olma”, “araştırmacı olma”, “bilgiyi transfer edebilme”, “kalıcı öğrenme”, “etkin dinleme”, “öğrenmeyi öğrenme” kategorilerine destek olmaktadır. Ayrıca Şahinel (2003)’ün etkin öğrenmenin okuma, yazma, drama, problem çözme ve tartışma gibi öğretim teknikleri ile öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecine katılımını sağladığını belirtmesi “sosyallik” ile “kendini ifade etme” kategorisini destekler niteliktedir.

4. Rehber öğretmenlerin ve öğrencilerin öğrenme sürecinde yaşanan güçlükler ve görüşleri

Araştırmaya katılan rehber öğretmenlerin ve öğrencilerin cevapları analiz edildiğinde; “verimli ders çalışma yöntemlerini bilmeme(etkin çalışmama)”, “öğrenme stillerini fark edememe”, “öğrencilerdeki motivasyon eksikliği”, “geleneksel öğretim yöntemlerinde ısrar”, “dikkat toplayamama” kategorilerinin ortak temalar olduğu görülmektedir. Buna ek olarak rehber öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda “hatırlama

güçlüğü”, “problem çözebilme beceri eksikliği”, “yaratıcı düşünme beceri eksikliği”, “sorumluluk almama”, “hedef belirleyememe” şeklinde kategoriler oluşurken, öğrencilerin görüşleri doğrultusunda sınıf ortamından kaynaklanan engeller, ders konularından kaynaklanan engeller, öğretmen otoritesi, çalışma ortamının elverişsizliği, özgüven eksikliği, materyal eksikliği, grupla çalışmama, kavrama şeklinde kategoriler ortaya çıkmıştır.

Carter ve Spera (1992)’nin, öğrencilerin sınavlar için çalışmaya ve öğrenmeye ihtiyacı olduğunu, okulda öğrendiklerini zihinde nasıl tutacaklarını ve onları akılcıca nasıl kullanacakları konusunda rehberliğe ihtiyacı olduğunu belirten çalışması araştırmanın **“verimli ders çalışma yöntemlerini bilmeme(etkin çalışmama)”**bulgusu ile paraleldir. Meydan (2004)’ün yaptığı çalışmada öğrenmeyi öğrenme stratejilerinin öğrencilerde kalıcı öğrenmeyi sağladığını bildirmesi **“öğrenme stillerini fark edememe”** bulgusunu; Bulut (2005)’in yaptığı çalışmada aktif öğrenmenin uygulanmasında öğretmenlerin geleneksel eğitim anlayışına yatkın olması ve aktif öğrenme konusundaki yetersizliklerinin karşılaşılan sorunlar arasında yer alması araştırmanın **“geleneksel öğretim yöntemlerinde ısrar”** bulgusunu açıklamaya yardımcıdır. Doğan (2002)’nin strateji öğretiminin okuduğu anlama becerileri, güdü ve hatırdaki tutma üzerinde olumlu etkilerinin olduğunu ortaya çıkaran çalışması araştırmanın **“dikkat toplayamama”** bulgusuna destek vermektedir. Bu araştırma rehber öğretmenlerden elde edilen cevaplar doğrultusunda oluşan temalardan **“hatırlama güçlüğü”** bulgusunu da desteklemektedir.

Sağlamöz (1990)’nın öğrencinin “ben kimim, benim gerçek yeteneklerim var mı, başkaları beni nasıl görüyor, hangi amaçlara yönelmeliyim...” gibi sorulara ilişkin yardım beklentisi içinde olduğunu belirtmesi rehber öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda ortaya çıkan **“problem çözebilme beceri eksikliği”, “yaratıcı düşünme beceri eksikliği”, “hedef belirleyememe”** kategorileri ile paralellik göstermektedir. Üstündağ (2003) ise yaratıcı drama sürecinde; oyunlarla hayal gücünü geliştirme, kendi iç dünyasına bakabilme cesareti bulma, değer yargılarını ve inançlarını yeni baştan düzenleme vs. yaşamsal buluşma noktaları kendiliğinden yer almakta olduğunu belirtmekte ve bu da araştırmanın **“sorumluluk almama”** kategorisine ışık tutmaktadır.

Öğrenciler öğrenmenin önemli bir kısmını okulda dersliklerinde gerçekleştirmektedirler. Sınıf ortamı öğrencilerin etkin öğrenmelerine imkân verecek şekilde olmazsa öğrenciler başarısız olurlar. Araştırmaya katılan rehber öğretmenler ve sınıf rehber öğretmenlerin okullardaki fiziki engellerin etkin öğrenmeye engel olduğunu belirtmeleri bu bulguya paraleldir. Bu öğretmenlerden birinin “Fiziksel ortamlar ve eğitim donanımının tam olmaması. Öğretmenlerin farklı öğrenme teknik ve stratejilerini kullanmaması.” şeklinde belirttiği görüş, öğrencilerin görüşleri doğrultusunda **“sınıf ortamından kaynaklanan engeller”** bulgusunu destekler niteliktedir. McDonald (2001)’ın sınavların sık yapılması ve eğitim sistemi içerisindeki öneminin sınav kaygısına yol açtığını belirtmesi **“ders konularından kaynaklanan engeller”** bulgusuna destek vermektedir. Flanders (1967)’nin yaptığı araştırmada, öğretmen ve öğrenci arasındaki sözlü ve sözsüz iletişimin öğrencinin kişiliği ve okul başarısı üzerinde etkili olduğu ve devamlı hakimiyet gösterisinin öğrenciler tarafından beğenilmediğini ve onların yeteneklerini olumsuz yönde etkilediğini ortaya koyması **“öğretmen otoritesi”** ve **“özgüven eksikliği”** kategorisini açıklamaya yardımcıdır (Akt., Kaya, 2001). Hamarta (2006)’nın çalışılan yerin temiz havalı, normal ısıda ve normal aydınlıkta olması gerektiğini, çok sıcak odanın çalışırken rahavet ve uyku verdiğini, çok soğuk odanın da öğrenmenin verimini düşürdüğünü belirtmesi araştırmanın bu bulgusunu **“çalışma ortamının elverişsizliği”** bulgusunu izah etmeye yardımcıdır. Arends (1997)’e öğrenme stratejileri belleğe yerleştirme, geri getirme gibi bilişsel stratejileri ve bilişsel stratejileri yönlendirici yürütücü biliş süreçlerini kapsamakta ve bu da **“kavrama”** bulgusuna destek vermektedir. Gömleksiz (1993)’ün yaptığı çalışmada işbirlikli öğrenmenin başarıyı arttırdığını ortaya koyması **“grupla çalışmama”** bulgusunu; desteklemektedir. Ekici (2004)’e göre görerek öğrenme stiline sahip bireyler için öğretmenlerin şekil, grafik, şema vb göze hitap eden öğretim materyalleri kullanmaları gerektiği görüşü, **“materyal eksikliği”** kategorisini açıklamaktadır.

5. Rehber öğretmenlerin ve sınıf rehber öğretmenlerinin ortaöğretimde etkin öğrenmeye engel olan faktörlere dair görüşleri

Rehber öğretmenlerin ve sınıf rehber öğretmenlerinin cevapları analiz edildiğinde; “geleneksel öğretim yönteminin benimsenmesi”, “etkin öğrenmeye dair bilinçsizlik ve bilgi yetersizliği”, “fiziki engeller”, “ilköğretimden itibaren etkin öğrenmenin uygulanmaması”, “eğitim sisteminin etkin öğrenmeye elverişli olmaması” temaları ortak olarak saptanmıştır. Ek olarak, rehber öğretmenlerin fikirleri doğrultusunda “öğrencilerin durumuna dair engeller (ilgi ve yeteneklerin belirlenmesi, bireysel farklılıklar, okula isteksizlikleri, yaratıcı düşünememeleri)”, “aile-öğretmen-öğrenci ve akran grupları arasındaki iletişim engelleri” şeklinde kategoriler oluşurken; sınıf rehber öğretmenlerin fikirleri doğrultusunda “ergenlik dönemi sorunları”, “ön öğrenmelerdeki yetersizlik”, “aile ilgisizliği”, “öğrencilerin hedef belirlememeleri”, “öğrencilerdeki özgüven eksikliği”, “öğrencilerde eleştirel düşünme beceri eksikliği”, “sınav kaygısı”, “öğrencilerin araştırma yapmamaları” ve “sorumluluk sahibi olmama” şeklinde farklı temalar oluşmuştur.

Ülkemizde eğitim sistemi gözden geçirilmekte, farklı yaklaşımlara yer verilmekte ancak tüm bu gelişmelere rağmen geleneksel eğitim sistemi tam anlamıyla terk edilememektedir. Gökçe (2004)’ün yaptığı çalışmada da geleneksel anlatım yönteminin tercih edilmesinin aktif öğrenmenin etkili biçimde uygulanmasını engellediği ortaya çıkaran çalışması araştırmanın “**geleneksel öğretim yönteminin benimsenmesi**” bulgusunu açıklamaya yardımcıdır. Açıkgöz, Sucuoğlu ve Gökdağ (2002)’nin yaptıkları çalışmada araştırmaya katılan 12 öğretmenin hepsinin öğrencilerin etkin öğrenme yöntemlerin uygulanmasına hazır olmamaları nedeniyle sorun yaşadıklarını belirtmesi “**etkin öğrenmeye dair bilinçsizlik ve bilgi yetersizliği**” teması ile örtüşmektedir. Özkaran (2003)’ün yaptığı çalışmada sınıf oturumlarının çoğu okulda geleneksel sistemde olduğu gibi art arda dizilmesi şeklinde olduğunu ifade etmesi “**fiziki engeller**” temasını desteklerken; Gökçe (2004)’ün araştırmasında da öğretmenlerin ilköğretim yıllarından beri etkin öğrenmenin uygulanmadığını belirtmesi “**ilköğretimden itibaren etkin öğrenmenin uygulanmaması**” ile ilgili bulguyu desteklemektedir. Bulut (2005) yaptığı çalışmada program içeriklerinin yoğun olmasını ve uygulamadaki yetersizlikleri, öğretmenlerin aktif öğrenme uygulamalarındaki güçlükler arasında belirttiklerini ortaya çıkaran araştırması “**eğitim sisteminin etkin öğrenmeye elverişli olmaması**” ile alakalı bulguyu desteklemektedir.

Düztepeliler (2006)' nın yaptığı çalışmada öğretmenler etkin öğrenme stratejilerini uygularken karşılaştıkları sorunlar arasında, öğrencilerin ilgisizliği, etkin öğrenme sürecine hazır olmamalarına değinmesi, rehber öğretmenlerin fikirleri doğrultusundaki **“öğrencilerin durumuna dair engeller (ilgi ve yeteneklerin belirlenmesi, bireysel farklılıklar, okula isteksizlikleri, yaratıcı düşünememeleri)”** teması ile örtüşmektedir. Feldman ve Wood (1994)' ün çalışmasında ailelerin çocuklarından büyük görevler bekledikleri ve bu beklentinin çocuklara büyük sorumluluk yüklediğinden bahsedilmiştir. Bu sorumluluğun özellikle çocuk ve aile arasındaki beklentilerde tutarsızlıklar oluşturduğu, bu tutarsızlıkların ise çocukların akademik ve sosyal davranışlarına etki yaptığının ortaya konması araştırmanın **“aile-öğretmen-öğrenci ve akran grupları arasındaki iletişim engelleri”** bulgusuna destek vermektedir.

Sınıf rehber öğretmenlerin fikirleri doğrultusunda **“ergenlik dönemi sorunları”** kategorisine paralel olarak Akos (2002)'un, ergenlik döneminde bireylerin hem içsel hem de dışsal değişikliklerle karşılaştığını belirtmesi gösterilebilir. Düztepeliler (2006)' nın öğrencilerin ön öğrenmelerdeki eksiklikleri sebebiyle öğretmenlerin etkin öğrenmeyi uygulamakta zorlandıklarını belirtmesi **“ön öğrenmelerdeki yetersizlik”** bulgusunu desteklerken; Gökçe (2004)' ün araştırmasında öğrenci velilerinin geleneksel eğitim anlayışına yatkın olmalarının aktif öğrenmenin etkili uygulanamamasına neden olduğunu ortaya koyması araştırmanın **“aile ilgisizliği”** ile ilgili temaya açıklık getirmektedir. Ay (2005)' in çalışmasının sonucunda ortaöğrenimde görev alan öğretmenlerin hizmet içi eğitiminde eleştirel düşünmeyi geliştirici yöntem ve teknikleri kullanmayı öğretmek derslerine yansıtılmaları gerekliliğinin ortaya konması **“öğrencilerde eleştirel düşünme beceri eksikliği”** bulgusuna destek vermektedir. Araştırmaya katılan rehber öğretmenlerden bazılarının öğrencilerin öğrenme konusunda yaşadığı güçlüklerden biri olarak hedef belirlememelerinden bahsetmeleri araştırmanın **“öğrencilerin hedef belirlememeleri”** bulgusunu kuvvetlendirmektedir. Cheek, Bradley, Reynolds ve Coy et (2002)' nin öğrencilerin daha yüksek test skorları alması için baskı ve talepler artıkça, öğrencilerin sınav kaygısını azaltmak için yardım isteme talebinin arttığını vurgulaması araştırma **“sınav kaygısı”** bulgusunu desteklemektedir. Gökçe (2004)' ün yaptığı çalışmada aktif öğrenmenin öğrencilere proje geliştirme becerisi kazandır-

dığını ortaya koyması araştırmanın **“öğrencilerin araştırma yapmamaları”** bulgusuna işaret etmektedir. Demirel (1999) etkin öğrenmeyi bireyin öğrenme sürecine etkin olarak katılımını sağlama olarak tanımlamıştır. Bu katılımı sağlayabilmek için öğrenenlere okuma, yazma, konuşma, tartışma, geçmiş yaşantılarla bağ kurma, edindiği bilgileri günlük yaşamda uygulama ve problem çözme işlemlerini kendi kendilerine yapma olanağının verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Öğrencilerin böylece karar verme, sorumluluklar alma ve özellikle öğrenmeyi öğrenme olanağına kavuşmalarını dile getirmesi bu araştırmanın **“öğrencilerdeki özgüven eksikliği”** ve **“sorumluluk sahibi olmama”** temaları ile uyumludur.

6. Sınıf rehber öğretmenlerin, öğrencilerin etkin öğrenebilmeleri için ders sürecinde yaptıkları etkinliklere ilişkin görüşleri

Sınıf rehber öğretmenlerinin cevapları analiz edildiğinde; **“soru-cevap”**, **“uygulama”**, **“anlatım”**, **“yazılı ve sözlü anlatım yaptırma”**, **“tartışma”**, **“proje ödevleri”**, **“grup çalışmaları”**, **“günlük hayattan örnek verme”**, **“verimli ders çalışma bilgileri”**, **“materyal kullanma”**, **“eleştirel düşünme”**, **“drama”**, **“rehberlik servisine yönlendirme”**, **“öykü-şiir tamamlama”**, **“gösteri”**, **“beyin fırtınası”**, **“örnek olay”** şeklinde kategoriler oluşturulmuştur.

Gökçe (2004)' ün yaptığı çalışmada öğretmenler öğrencileri aktif hale getirmek için en çok soru- cevap yöntemini kullandıklarını belirtmesi **“soru-cevap”** kategorisini desteklerken; Atmaca (2006)'nın araştırmasında öğrencilerin gerçeğe benzeyen ve gerçek deneyimler geçirmesinin öğrencilerde etkin öğrenmeyi gerçekleştirdiğini belirtmesi **“uygulama”** kategorisini desteklemektedir. Özkan (2003)' ün yaptığı çalışmada, öğretmenlerin öğrencilerin kendilerini sözlü ve yazılı ifade edebilmeleri için konuşma alanındaki etkinlikleri sıklıkla uyguladıklarını ortaya koyduğunu bildirmesi **“anlatım”** ve **“yazılı ve sözlü anlatım yaptırma”** bulgusuna paralellik göstermektedir. Gökçe (2004)' ün yaptığı çalışmada da öğretmenler öğrenciler aktifleştirebilmek için tartışma yöntemini kullandıklarını ifade etmesi **“tartışma”** bulgusunu; Ayan (2002)' nin yaptığı çalışmada da resmi okullarda görevli öğretmenlerin ünite ile ilgili konularda yaşanan güncel sorunlarla ilgili olarak öğrencilerin düşüncelerini ifade etmelerini sağlayan etkinlikleri uyguladıklarını belirtmesi **“günlük hayattan örnek verme”** bulgusunu desteklemektedir.

Sink (2005)' in ergenlerde genel olarak okul eğitimini geliştirmek ve akademik başarıyı yükseltmenin önemli bir öncelik gerektirmesi **“verimli ders çalışma bilgileri”** teması ile benzerlik göstermektedir. Senemoğlu, Gömleksiz ve Üstündağ (2001)'a göre, öğrencilerin kalıcı öğrenmesi ve bilgi transferlerinin güçlendirilmesi için, öğrenmenin ilk oluşumundan hemen sonra, proje ve alıştırma ödevlerinin verilmesi gerektiğini dile getirmesi **“proje ödevleri”** kategorisine destek vermektedir. Şimşek, Doymuş ve Kızılcıoğlu (2005)' in araştırmasında da lise öğrencilerinin grupla öğrenme yöntemini kullanmakta istekli olduklarını belirtmesi **“grup çalışmaları”** teması ile örtüşmektedir. Özkaran (2003)' ün yaptığı araştırmada da öğrencilerin işlenen metinlerle, eleştirel düşünme ve problem çözme gücünü geliştirici çalışmalara katılmalarını sağlama etkinliğinin öğretmenler tarafından sık sık kullanıldığını ifade etmesi **“eleştirel düşünme”** kategorisini desteklemektedir. Yılmaz (2003)' in görsel unsurların yer aldığı ve örneklerle bolca yer verildiği yeni öğretim materyallerinin kullanılmasının öğrenmede daha etkili olduğunu bulmaları **“materyal kullanma”** ve **“örnek olay”** teması ile örtüşmektedir. Gökçe (2004)'ün yaptığı araştırmada da öğretmenlerin öğrencileri aktiveleştirmek için yaratıcı dramayı kullandıklarını aktarması **“drama”** temasına paralellik arz etmektedir. Özkaran (2003)'ün yaptığı araştırmada da öğretmenlerin öğrencilere bir şarkının eksik bırakılmış sözlerini tamamlama çalışması yaptırdıklarını belirtmesi **“öykü-şiir tamamlama”** temasını desteklerken; Bilen (2002)' nin bir işin nasıl yapıldığını göstermenin yazılı ve sözel öğretimden çok daha etkili olduğunu belirtmesi **“gösteri”** temasını desteklemektedir. Nakiboğlu ve Altıparmak (2002)'nin yaptığı araştırma sonucunda beyin fırtınası ile öğrencilerin derse yönelik ilgisinin arttığını dile getirmesi **“beyin fırtınası”** kategorisi ile uyumludur. Yeşilyaprak (2005)'in eğitsel rehberlik faaliyetlerinin, eğitsel gelişim sorunlarıyla ilgili olarak eğitim sisteminde öğrencilere verilen yardım hizmetleri olduğunu belirtmesi **“rehberlik servisine yönlendirme”** temasına ışık tutmaktadır.

7. Ortaöğretim Öğrencilerinin kendilerinin nasıl öğrendiklerine dair görüşleri

Öğrencilerin cevapları analiz edildiğinde; “dinleme”, “tekrar etme”, “yazarak-okuyarak”, “not tutma”, “bilgi kaynaklarını kullanma”, “göreceler öğrenme”, “uygulama”, “planlı çalışma”, “bilgi alışverişi”, “ezberleme”, “sosyal etkinliklere katılma”, “özet çıkarma”, “araştırma” şeklinde kategoriler oluşturulmuştur.

Uluğ (2005)’ in ortaöğretimde okuldaki öğrenmelerin daha çok dinleme ile gerçekleştiğini belirtmesi **“dinleme”** kategorisi ile örtüşmektedir. Saylan ve Şahan (1998)’in öğrenilen bilgilerin hafızaya kaydedilmesi ve gerektiğinde hatırlanması için öğrenilenlerin tekrar edilmesi gerektiğini belirtmesi **“tekrar etme”**; Erden (1993) ‘ün öğrencilerin altını çizdikleri bilgilerin çizmedikleri bilgilere oranla daha çok hatırladıklarını belirttiği araştırması **“yazarak-okuyarak”** temasına destek vermektedir. Aytunga (1999)’ un not tutup tuttıkları notları gözden geçiren öğrencilerin daha başarılı olduklarını ifade ettiği çalışma **“not tutma”** teması ile örtüşmektedir. Ward ve Tiessen (1997)’in öğrencilerin etkin öğrenci katılımının sağlandığı internet ortamının sınıf içi etkinliklerde kullanılmasının öğrenci başarısına etkisini inceledikleri çalışmada; öğrenciler bu teknolojiyi kullanarak oluşturdukları projeleri web sayfalarında yayınlamışlardır. Öğrenciler araştırmaları için çok zengin bilgi kaynaklarına ulaşabilmişlerdir. İşbirliği yaparak gruplar halinde hazırladıkları çalışmalarını önceki okullarda öğrenim gören öğrencilerle paylaşmışlar ve başarılarında artış olmuştur (Akt., Demirci, 2003). Bu araştırma **“bilgi kaynaklarını kullanma”, “uygulama”, “bilgi alışverişi”, “araştırma”** ve **“göreceler öğrenme”** kategorilerine destek olarak gösterilebilmektedir. Özgüven (1974)’ ün planlı çalışanların akademik yönden daha başarılı olduklarını belirtmesi **“planlı çalışma”** teması ile örtüşürken, Lubbers ve Gorcyca (1997)’ nin öğrencilerin ödevleri ezberleyerek öğrenemedikleri yönündeki görüşü **“ezberleme”** kategorisi ile çelişmektedir (Akt., Şahinel, 2003). Nitekim etkin öğrenmede ezberleme yerini kalıcı öğrenmeye bırakmaktadır. Gökçe (2004)’ ün yaptığı çalışmada öğrencilerin oyun, gezi- gözlem, yaratıcı drama çalışmaları, tv izleme ve film seyretme, belirli gün ve haftaları kutlama çalışmaları, eğitsel kol faaliyetleri, halk oyunları gibi çalışmalara severek ve isteyerek katıldıklarını ortaya koy-

ması **“sosyal etkinliklere katılma”** bulgusu ile paralellik göstermektedir. Yeşilyaprak (2005)’ in özetlemenin öğrencinin ne öğrendiğini düşünmesini, mantıksal ve anlaşılabilir tarzda yazmasını ve kendi kelimeleriyle ne öğrendiğini açıklamasını sağladığının belirtmesi araştırmanın **“özet çıkarma”** bulgusunu desteklemektedir.

8. Ortaöğretim Öğrencilerinin kendilerine etkin öğrenme konusunda ne tür bilgiler verildiğine dair görüşleri

Öğrencilerin cevapları analiz edildiğinde **“bilgi verilmiyor”**, **“etkin çalışma yöntemleri”** (planlı çalışma, tekrar etme, not tutma, etkin dinleme, etkin okuma), **“öğrenmeye aktif katılım”**, **“bilgi kaynaklarını kullanma”**, **“öğrenmeyi öğrenme”**, **“özgüven”** şeklinde kategoriler oluşturulmuştur.

Kaya (2001)’in program yapma, okuma, ortam hazırlama, dikkat, not alma, sınavlara hazırlanma ve yazılı kaynaklardan yararlanmanın başarının önemli etkenlerinden olduğunu belirttiği çalışması **“etkin çalışma yöntemleri”** ve **“bilgi kaynaklarını kullanma”** temasına ışık tutmaktadır. Şahinel (2003)’ ün eğitimin amacı öğrenmeyi olumlu bir süreç haline getirmek, kendine güveni sağlamak ve öğrenciye daha fazla öğrenmeye yeteneği olduğunu kanıtlamak olduğu yönündeki görüşü **“öğrenmeye aktif katılım”**, **“öğrenmeyi öğrenme”**, ve **“özgüven”** temaları ile uyumludur.

9. Ortaöğretim Öğrencilerinin ödev ve proje hazırlarken yararlandıkları kaynaklara dair görüşleri

Öğrencilerin cevapları analiz edildiğinde, **“kitaplar”**, **“kütüphane”**, **“ansiklopedi”**, **“bilgisi olan bireyler”** şeklinde kategoriler oluşturulmuştur.

Ward ve Tiessen (1997)’ nin öğrencilerin etkin öğrenci katılımının sağlandığı internet ortamının sınıf içi etkinliklerde kullanılmasının öğrenci başarısına etkisini irdeledikleri çalışmada, öğrenciler in bu teknolojiyi kullanarak oluşturdukları projeleri web sayfalarında yayınladıkları ve öğrencilerin araştırmaları için çok zengin bilgi kaynaklarına ulaşabildiklerinin görülmesi araştırmanın **“internet”** kategorisine destek vermektedir (Akt., Demirci, 2003). Josey (1962)’ nin yaptığı çalışmada öğrencilere kütüphaneyi nasıl kullanacakları öğretildiğinde öğrencilerin kütüphane-

yi etkin şekilde kullandıklarını belirtmesi **“kitaplar”**, **“kütüphane”**, **“ansiklopedi”** kategorilerine ışık tutmaktadır (Akt., Kaya,2001). Saylan ve Şahan (1998)' in yaptığı araştırmada da öğrencilerin öğretmenlerinden ve iletişime girdikleri öğretici olmayan kişilerden bilgi elde ettiklerinin ortaya konması **“bilgisi olan bireyler”** bulgusunu destekler niteliktedir.

Araştırmamızın sonucunda ortaya çıkan bulgular sonucunda aşağıdaki öneriler getirilmiştir;

1. Rehber öğretmenler eğitsel rehberlik hizmetleri kapsamında; öğrenme stilleri, hedef belirleme, planlı çalışma, etkin dinleme, etkin okuma, not tutma, bilgi kaynaklarını etkin kullanma, elverişli çalışma ortamı hazırlama ile ilgili bilgi vermelidir.
2. Rehber öğretmenler kişisel rehberlik hizmetleri kapsamında; özgüven, sorumluluk, motivasyon ve dikkat eksikliği eğitimi vermelidir.
3. Öğrenciler etkin öğrenme, etkin öğrenme stratejileri, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve problem çözme becerileri konusunda bilinçlendirilmelidir.
4. Öğretmenlere etkin öğrenme yöntem ve teknikleri ile ilgili yol gösterici örnek etkinlikler ve uygulama çalışmaları konusunda süpervizörlük yapılmalıdır. Öğretmenler öğrencileri aktif hale getirecek sınıf içi ve sınıf dışı faaliyetleri daha fazla yapmalıdırlar.
5. Öğretmenler öğrencileriyle olan etkileşimlerini arttırmalı, geleneksel öğretime olan bağımlılıklarından uzaklaşarak sınıf ortamında demokratik bir ortam meydana getirmelidir.
6. Öğrencilerin okul dışında da etkin öğrenebilmeleri için ortaöğretim öğrencilerinin aileleri etkin öğrenme ile ilgili bilgilendirilmelidir.
7. Eğitim kurumlarındaki fiziki engeller kaldırılmalı, okulun mimari yapısı ve araç- gereç, materyal noktasındaki eksiklikler giderilmelidir.

8. Öğrenciler gelecek kaygısı nedeniyle sadece akademik başarı odaklı düşünmekte, özel yetenek derslerindeki faaliyetleri yeterince önemsememektedir. Bu nedenle ÖSS sisteminde değişiklikler yapılmalı ve sınav başarısını değerlendirme sürecinde sadece akademik alanda alınan puan baz alınmayarak öğrencilerin özel alanlarda da kişisel yönden kendilerini geliştirmeleri özendirici hale getirilmelidir.
9. Öğrencilerin araştırarak, uygulayarak, yaparak- yaşayarak öğrenmeye gayret sarfettikleri deney, proje, ödev gibi çalışmalara ağırlık verilmeli ve bu çalışmaların değerlendirmedeki önemi arttırılarak öğrenciler etkin öğrenmeye yöreklendirilmelidir. Bunu sağlamak amacıyla eğitim programları gözden geçirilmeli, müfredat konusunda iyileştirme çalışmaları yapılmalıdır.

Kaynakça

- Açıkgöz, K.Ü. (2002). Aktif Öğrenme. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Açıkgöz, K.Ü., Sucuoğlu, H. ve Gökdağ, M. (2002). “Öğretmenlerin Etkin Öğrenmenin Acemilik Döneminde Karşılaştıkları Sorunlar ve Baş Etme Stratejileri”. Uluslararası Katılımlı 2000’li Yıllarda I. Öğrenme ve Öğretme Sempozyumu.
- Akos, P. (2002). *Student perceptions of the transition from elementary to middle school. Professional School Counseling*, 5 (5), 339-345.
- Arends, R.I. (1997). *Classroom instruction and management*. New York: McGraw-Hill.
- Atmaca, S. (2006). “Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Etkin Öğrenme Yaklaşımı Konusundaki Bilgi ve Becerilerinin Değerlendirilmesi” Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ay, Ş. (2005). “Ortaöğretim öğrencilerinin eleştirel düşünme güçleri ve öğrencileri etkileyen eleştirel düşünme faktörleri” Doktora Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Ayan, M. (2002). *"Etkin Öğrenme Yaklaşımının Sınıf Öğretmenleri Tarafından Uygulanması"* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aytunga, O. (1999). *"Derste Not Almanın Öğrenme Ve Hatırlama Düzeyine Etkisi"* Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Baltaş, A. (1997). *Stres Altında Ezilmeden Öğrenmede ve Sınavlarda Üstün Başarı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Bilen, M. (2002). *Plandan Uygulamaya Öğretim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Biricik, G. (1999). *"İlköğretim 2. Sınıf Matematik Öğretiminde Aktif Etkileşimli Öğrenme Yaklaşımının Öğrenci Başarısına Etkisi"* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bursa: Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Brott, P.E. ve Myers, J.E. (2002). Development of professional school counselor identity a grounded theory. In S. B., Merriam et al. (Ed). *Qualitative research in practice examples for discussion and analysis* (pp. 145-160), San Francisco: Jossey-Bass A Wiley Company.
- Bulut, P. (2005). *"Okulöncesinde Aktif Öğrenme Modelinin Uygulanabilirliği (Elazığ İli Örneği)"* Yüksek Lisans Tezi. Elazığ: Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Carter, R.B. ve Spera, S. (1992). *A guidance and counseling needs assessment for a rural, multi-cultural K-8 school*. *Education*, 113(1), 19-24.
- Cheek, J.R., Bradley, L.J., Reynolds, J. and Coy, D. (2002). *An intervention for helping elementary students reduce test anxiety*. *Professional School Counseling*, 6(2), 162,165.
- Coolican, H. (1992). *Research methods and statistics in psychology*. London: Hodder & Stoughton.
- Cornford, I.R. (2002). *Learning-to-learn strategies as a basis for effective lifelong learning*. *International Journal of Lifelong Education*, 21(4), 357-368.
- Dağarik, M. (1999). *"İlköğretim 4. Sınıf Matematik Öğretiminde Aktif Öğrenme Yaklaşımının Öğrenci Başarısına Etkisi"* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bursa: Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Demirci, C. (2000). “*Etkin Öğrenme yaklaşımının ilköğretimde 2. Sınıf hayat bilgisi dersinde uygulanması.*” Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18, s. 211- 218.
- Demirci, C. (2003). “*Etkin Öğrenme Yaklaşımının Erişkiye Etkisi*” Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25, s. 38-47.
- Demirel, Ö. (1999). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Pegem Yayıncılık, 2. Baskı.
- Doğan, B. (2002). “*Strateji Öğretiminin İşbirlikli ve Geleneksel Sınıflarda Okuduğunu Anlama Becerileri, Güdü ve Hatırd Tutma Üzerindeki Etkileri*” . Yayımlanmamış Doktora Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Düzetepeliler, Z. (2006). “*İngilizce Öğretmenlerinin Derse Başlamada Etkin Öğrenme Stratejilerini Uygulama Durumları*” Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ekici, G. (2004). “*Öğrenme Stilleri*” *Gelişim ve Öğrenme*. Editör Ayşegül Ataman. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık
- Ellez, M. (2004). “*Etkin Öğrenme, Strateji Kullanımı, Matematik Başarısı, Güdü Ve Cinsiyet İlişkileri*” Doktora Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Erdem, A.R. (2005). *Etkili ve Verimli –Nitelikli- Eğitim*. Ankara: Anı yayıncılık.
- Erden, M. (1993). “*Açıklayıcı Bir Metinde Yer Alan Bilgilerin Önemi Ve Türünün İlginin Hatırlanması Üzerindeki Etkisi*” Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9, s. 173- 181.
- Erginer, E. (1994). “*Öğrenmeyi Öğretme Disiplini Geliştirme*” Eğitim ve Bilim, Türk Eğitim Derneği, 18, 94, Ekim sayısı, s. 15- 21
- Feldman, S.S. ve Wood, D.N. (1994). Parents’ expectations for preadolescent sons’ behavioral autonomy: A longitudinal study of correlates and outcomes. *Journal of Research on Adolescence* (Lawrence Erlbaum), 4 (1), 45-70.
- Gökçe, E. (2004). “*İlköğretimde Aktif Öğrenme Sürecine İlişkin Öğrenci ve Öğretmen Görüşleri*” Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, cilt1,1, s. 53-64.
- Gömleksiz, M. (1993). “*Kubaşık Öğrenme Yöntemi İle Geleneksel Yöntemin Demokratik Tutumlar ve Erişkiye Etkisi.*” Doktora Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Güner, M.K. (2005). *“İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin “Dünyanın Hareketleri ve Sonuçları” Konusunun İşlenişinde Etkin Öğrenmenin Verimliliği”* Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Güner, M.K. (2005). *“İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin “Dünyanın Hareketleri ve Sonuçları” Konusunun İşlenişinde Etkin Öğrenmenin Verimliliği”* Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Güneyli, A. (2007). *“Etkin Öğrenme Yaklaşımının Anadili Eğitiminde Okuma Ve Yazma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi”* Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Hamarta, E. (2003). *“Eleştirel Düşünme”* Eğitime Yeni Bakışlar II. Editör: Ali Murat Sünbül. Ankara: Mikro Yayınları.
- Hamarta, E. (2006). *“Eğitsel Rehberlik” Psikolojik Danışma ve Rehberlik*. Editör: Mehmet Engin Deniz & Atılgan Erözkan. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaya, M. (2001). *“Lise 1. sınıf öğrencilerine verimli ders çalışma alışkanlıkları kazandırmada grup rehberliğinin etkisi”* Yüksek Lisans Tezi. Malatya: İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kılıççı, Y. (2000). *Okulda Ruh Sağlığı*. Ankara: Anı Yayınları.
- Koca Özgün, S.A., Yaman, M. ve Şen, A.İ. (2005). *“Öğretmen Adaylarının Etkin Öğrenme, Öğretme Ortamı Hakkındaki Görüşlerinin Farklı Yöntemler Kullanılarak Tespit Edilmesi”* Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29, s. 117-126.
- Kuş, E. (2003). *Nicel- nitel araştırma teknikleri*. Ankara. Anı Yayıncılık
- MEB, (2000). *Orta Öğretim Kurumları Sınıf Öğretmenleri İçin 9. Sınıf Rehberlik Etkinlikleri Kitabı*. Ankara: MEB Yayınları.
- McDonald, A.S. (2001). *The prevalence and effects of test anxiety in school children. Educational Psychology*, 21(1), 89,101.
- Meydan, A. (2004). *“Sosyal Bilgiler Dersi Coğrafya Ünitelerinin İşlenişinde Öğrenmeyi Öğrenme Stratejilerinin Öğrencilerin Başarı ve Tutumlarına Etkisi”* Doktora tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Nakiboğlu, M. ve Altıparmak, M. (2002). “Aktif Öğrenmede Bir Grup Tartışması Yöntemi Olarak Beyin Fırtınası” V.Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi Bildiriler Kitabı, 16-18 Eylül, ODTU, Ankara.
- Özgüven, İ.E. (1974). *Üniversite Öğrencilerinin Akademik Başarılarını Etkileyen Zihinsel Olmayan Faktörler*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Basımevi.
- Özkaran Yıldız, F. (2003). “Etkin Öğrenme Yaklaşımının Türkçe Öğretiminde Kullanılmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri” Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özkaya, T. (2000). “Aktif Öğrenme Notları”.
<http://www.agr.ege.edu.tr/teder/br.html>
- Pillay, H. (1998). An investigation of the effect of individual cognitive preferences on learning through computer-based instruction. *Educational Psychology*, 18(2), 171-183.
- Sağlamöz, G. (1990). “Bir Eğitim Yöntemi Olarak Drama” Eğitim Programları ve Öğretim, Eğitim Bilimleri Birinci Ulusal Kongresi Bildiriler II-1, 24- 28 Eylül, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Saylan, N. ve Şahan, H.H. (1998). “Öğretmen Adaylarının Etkili Öğrenme- Verimli Ders Çalışma Yeterlilikleri ve Bu Yeterliliklerin Kaynakları”, VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, 9- 11 Eylül, Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Konya.
- Senemoğlu, N. Gömleksiz, M. ve Üstündağ, T. (2001). *Öğrenmenin Oluşumu, Öğretme Model, Strateji ve Teknikleri*. Ankara: Milli Eğitim Yayınları.
- Sink, C.A. (2005). *Fostering academic development and learning: implications and recommendations for middle school counselors*. *Professional School Counseling*, 9(2), 128-135.
- Şahin, C. (2004). “İlköğretim II. Kademe Yazılı Anlatım Becerisinin Etkin Öğrenme Yöntemleriyle Geliştirilmesi” Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Şahinel, G.M. (2002). “Etkin Öğrenme Modeline Dayalı Öğretimin İngilizce Tümlleşik Dil Becerilerinin Geliştirilmesine Etkisi” Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Şahinel, G.M. (2003). *Etkin Öğrenme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Şimşek, Ü., Doymuş, K. ve Kızıloğlu, N. (2005) “*Lise Düzeyinde Öğrenim Gören Öğrencilerle Grupla Öğrenme Yönteminin Kazandırıldığı Bilgi ve Beceriler*” Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi, cilt 13, 1, s. 67- 80.
- Uluğ, F. (1995). *Okulda Başarı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Uysal, Ö.F. (1996). “*Öğrenme Sürecine Etkin Öğrenci Katılımının Öğrenme Sonuçlarına Etkisi*” Doktora tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Üstündağ, T. (2003). *Yaratıcılığa Yolculuk*. Ankara: Pegem A yayıncılık.
- Yeşilyaprak, B. (2005). *Eğitimde Rehberlik Hizmetleri Gelişimsel Yaklaşım*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri [Qualitative methods in social sciences]*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, H. (2003). *Gençler Bu Kitap Sizin İçin*. Konya: Çizgi Kitabevi.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Büyükeskil, M. & Kesici, Ş. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin, sınıf rehber öğretmenlerinin ve rehber öğretmenlerin etkin öğrenme ile ilgili görüşleri, *OPUS-Türkiye Sosyal Politika ve Çalışma Hayatı Araştırmaları Dergisi*, 3(4) s.92-136

Öğretmenlerin “Öğrenci Velisi” Kavramına Yönelik Geliştirdikleri Metaforlar

*

Mehmet Çanak *

Öz

Bu araştırmanın amacı; öğretmenlerin, öğrenci velilerine ilişkin algılarını metafor analizi ile ortaya koymaktır. Araştırmada, öğretmenlerin “öğrenci velisi” kavramına yönelik metaforik düşünme durumlarını belirlemek için nitel araştırma desenlerinden “olgu bilim” deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu; 2011-2012 öğretim yılında Kayseri ili merkez ilçelerindeki okullarda görev yapan 148 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışma grubundan, “ Öğrenci velisi ... ya benzer. Çünkü ...” şeklinde verilen cümleyi yazılı olarak tamamlamaları istenmiştir. Elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenci velisi kavramına ilişkin olarak geliştirdikleri 102 metafor; yönlendirici ve gelişmeye açık olarak veli, tamamlayıcı bir unsur olarak veli, menfaatçi biri olarak veli, eleştirmen olarak veli, koruyucu olarak veli, çok bilen olarak veli ve ilgisiz veli olmak üzere 7 kategoride toplanmıştır. Araştırma sonucunda en çok metaforun yönlendirici ve gelişmeye açık olarak veli kategorisi (%19,59) altında toplandığı, bunu sırasıyla tamamlayıcı bir unsur olarak veli (%17,56), menfaatçi biri olarak veli (%15,54), eleştirmen olarak veli (%14,18), koruyucu olarak veli (%14,18), çok bilen olarak veli (%10,81) ve ilgisiz biri olarak veli (%8,10) kategorileri izlediği ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, Öğrenci velisi, Metafor

* Öğretmen, Kayseri İl Milli Eğitim Müdürlüğü, Kayseri, E-Posta: mcanak38@hotmail.com

Metaphors Developed by Teachers towards “the Concept of Parents”

*

Abstract

This study aims to put forth the perceptions of teachers towards the parents of students by using metaphor analysis. Phenomenological design, one of the qualitative research designs, was used in order to identify teachers' metaphoric perceptions towards the concept of “parents of students”. Study group of this research consists of 148 teachers working in central districts of Kayseri city in the academic year 2011-2012. The study group was requested to complete the sentences starting with “Parents look like...because...” Content analysis method was used in order to analyze the data. Teachers who participated in the research developed 102 metaphors towards the concept of parents and 7 categories of parents were derived. These categories can be stated as parents who are directive and open to improvement, parents as a complementary element, self-interested parents, critical parents, protective parents, parents who know-it-all and indifferent parents. At the end of the research, it was found that most of the metaphors were gathered under parents who are directive and open to improvement (19,59 %). This is followed by parents as a complementary element (17,56 %), self-interested parents (15,54 %), critical parents (14,18 %), protective parents (14,18 %), parents who know-it-all (10,81 %) and finally indifferent parents (8,10 %).

Anahtar Kelimeler: Teacher, Parents of students, Metaphor

Giriş

Özellikle son yıllarda sosyal gerçekliklerin daha iyi anlaşılması için metaforların çokça kullanıldığı gözlenmektedir. Metaforların karmaşık fenomenlerin anlaşılmasını kolaylaştırdığı söylenebilir. Benzerliklerinden yararlanarak bir gerçeğin özelliklerinden hareketle başka bir gerçeğin anlaşılmasına çalışılmasında çoğu zaman metaforlardan yararlanılmaktadır. Bu süreç daha çok somut gerçeklerden soyut fenomenlere doğru işlemektedir. Soyut kavramlarla ilgili zihni bir model oluşturulmak istendiğinde, somut gerçekliklerden yararlanarak birtakım karşılaştırmalar ve benzetmeler yapılabilir.

Metaforların kullanılan dille yakından ilişkili olduğu söylenebilir. Dilin ne olduğu konusunda bugüne kadar çok değişik tanımlamalar yapılmıştır. Bu tanımlamaların farklılığı çoğu kez farklı bakış açılarından kaynaklanmaktadır. Dilin tanımını yapanlar, birbirinden az veya çok değişik tanımlar ortaya koyarken, hemen herkes dilin bir iletişim aracı olduğu noktasında birleşmektedir. Dil, Platon’un tanımlamasıyla, bir kimsenin diğerine bir şeyi bildirmesine yarayan bir araçtır (Durmuşçelebi, 2007).

Her dilde, anlatımı güçlendirmek ve canlı kılmak için yararlanılan söz sanatlarından birisi de benzetmedir. Benzetme; bir nesnenin niteliğini, bir eylemin özelliğini daha iyi anlatabilmek için bir başka nesne ve eylemlerden yararlanarak, onu anımsatma yoluyla gerçekleştirilir (Aksan, 1998). Benzetmeleri, metafor inşa etmenin ilk aşaması olarak kabul etmek mümkündür. Metaforlarda, benzetmelerde olduğu gibi, anlatılmak istenilen kavram, onunla bir yönden benzerliği olan başka bir kavramla anlatılmaya çalışılır (Çelikten, 2006).

Metafor, Yunanca “meta” (değişmek) ve “pherein” (aktarmak) kelimelerinin bir araya gelmesiyle oluşan “metapherein” kelimesinden gelmektedir (Levine, 2005). Metafor, Türk Dil Kurumu (2009) sözlüğünde; “bir ilgi veya benzetme sonucu gerçek anlamından başka anlamda kullanılan söz; bir kelimeyi veya kavramı kabul edilenin dışında başka anlamlara gelecek biçimde kullanma” şeklinde tanımlanmıştır. Morgan’a (1998) göre, metafor kullanımı, genel olarak dünyayı kavramamıza yardımcı olan “bir düşünce biçimi ve bir görme biçimi” anlamına gelmektedir.

Yıldırım ve Şimşek'e (2008) göre ise metaforlar insanın, doğayı ve çevresini anlamasının, anlamsız gibi görünen nesnel gerçeklikten belirli yorumlar yoluyla anlamlar çıkarmasının, yaşantı ve deneyime anlam kazandırmasının araçları olarak "bilmeye" de olanak sağlar. Başka bir ifadeyle metaforlar, bütün sistem ya da alana ilişkin bütüncül bir bakış açısıyla küçük ayrıntılarda gizli farklılıkları örterek büyük resmi gösterme imkânı sağlar.

Aristo'ya göre metafor "bir şeye başka bir şeyin adını vermek"tir (Thompson ve Campbell, 2003). Metaforlar sayesinde somut olmayan, muğlak olan kavramlar daha somut ve net olan kavramlarla ifade edilebilmektedir (Lakoff ve Johnson, 2005). Metafor sadece bir dilsel fenomen değil, aynı zamanda daha temelde dünyamızı şekillendiren kavramsal ve deneyimsel bir süreç (Su, 2002), dünyayı kavrayışımıza yardım eden bir düşünme (de Guerrero ve Vilamil, 2000) ve görme biçimi (Morgan, 1998), bilinen ile bilinmeyen arasındaki köprüdür (Cortazzi ve Jin, 1999).

Lakoff ve Johnson (2005) metaforu başka kavramlar ile ifade etmek olarak görmekte ve "metaforun özünün bir tür şeyi başka bir tür şeye göre anlamak ve tecrübe etmek" olduğunu vurgulamaktadır. Bu anlamda metafor, *A* olgusunun *B* olgusu gibi olduğunun açık veya örtük bir biçimde belirtilmesiyle oluşmaktadır. Metaforu bir zihinsel model olarak güçlü kılan şey; onun iki benzeşmez olgu arasında bir ilişki kurulmasını sağlaması veya belli bir zihinsel şemanın başka bir zihinsel şema üzerine yansıtılmasına olanak vermesidir. Bu bağlamda metaforlar, bir bireyin zihninin belli bir anlayış (kavrayış) biçiminden başka bir anlayış (kavrayış) biçimine hareket etmesini sağlayarak, o bireyin belli bir olguyu başka bir olgu olarak görmesine olanak tanımaktadır. Balcı (1999) metaforik düşünmenin özne ve araç olmak üzere iki bölümden oluştuğunu ifade etmektedir. Bir olgu durum ya da kavramı açıklanması istenen özne; terim ya da terimler vasıtasıyla kullanılan metaforlar da araçtır. Eğitim alanında da, araştırmacılar, metaforu, eğitim uygulamalarının mevcut durumunu anlamada güçlü bir araç olarak görmüşlerdir.

Eğitimde kullanılan metaforlar, karmaşık kavram ve olguların açıklanmasında öncelikle tercih edilen bir araçtır (Semerci, 2007). Alanyazında metaforla ilgili yapılan birçok çalışma (Balcı, 1999; Çelikten, 2006; Cerit, 2008; Saban, 2008; Aydın ve Pehlivan, 2010; Yıldırım, Ünal ve Çelik, 2011; Yalçın ve Enginer, 2012; Nalçacı ve Bektaş, 2012; Ekiz ve

Koçyiğit, 2012; Kalyoncu, 2012) bulunmaktadır. Metafor ile ilgili bu çalışmaların genellikle öğretmen, okul, okul müdürü, öğrenci, müfettiş, eğitim sistemi gibi kavramlar üzerinde yapıldığı görülmektedir. Bununla birlikte eğitimin önemli paydaşlarından biri olan öğrenci velileriyle ilgili metafor çalışmalarının oldukça sınırlı olduğu (Ünal, Yıldırım ve Çelik, 2010) gözlenmiştir.

Yukarıdaki açıklamalar çerçevesinde bu araştırmada öğretmenlerin “*öğrenci velisi*” kavramına ilişkin sahip oldukları metaforların ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmenlerin “*öğrenci velisi*” kavramına ilişkin ortaya koydukları metaforlar nelerdir?
2. Öğretmenler tarafından ortaya konan metaforlar ortak özellikleri bakımından hangi kavramsal kategoriler altında toplanabilir?

Yöntem

Araştırmanın bu bölümünde sırasıyla araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama işlemi ve verilerin çözümlenmesinde uygulanan tekniklere ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

Araştırmanın modeli

Bu araştırmada, öğretmenlerin “Öğrenci velisi” kavramına yönelik metaforik düşünme durumlarını belirlemek için nitel araştırma desenlerinden “*olgu bilim*” deseni kullanılmıştır. Olgu bilim deseni, farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Olgular yaşadığımız dünyada olaylar, deneyimler, algılar, yönelimler, kavramlar ve durumlar gibi çeşitli biçimlerde karşımıza çıkabilmektedir. Bireye tümüyle yabancı olmayan, aynı zamanda tamamıyla anlamı kavranamamış olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalar için olgu bilim uygun bir araştırma zeminini oluşturmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Çalışma grubu

Bu araştırma, 2011-2012 eğitim-öğretim yılında, Kayseri İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı resmi okullarda görev yapan 148 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Katılımcılara ilişkin özellikler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcılara ilişkin betimsel istatistikler

Değişkenler	<i>f</i>	%
Cinsiyet	Kadın	80
	Erkek	90
Medeni durum	Evli	136
	Bekâr	34
	Anaokulu	20
Okul türü	İlkokul	41
	Ortaokul	57
	Lise	52
Toplam	170	100,0

Tablo 1’de görüldüğü gibi katılımcıların %47,05’i kadın; %52,94’ü erkektir. Katılımcıların %80’i evli iken %20’si bekârdır. Katılımcıların görev yaptıkları okul türlerine göre dağılımları incelendiğinde katılımcıların %11,76’sının anaokullarında, %24,11’inin ilkokullarda, %33,52’sinin ortaokullarda ve %30,58’inin de liselerde görev yaptığı görülmektedir.

Verilerin toplanması ve analizi

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “*öğrenci velisi*” kavramına ilişkin sahip oldukları metaforları ortaya çıkarmak amacıyla öğretmenlerin “*Öğrenci velisi... gibidir, çünkü...*” ifadesini içeren yarı yapılandırılmış bir soru sorulmuştur. Katılımcılardan yarı yapılandırılmış cümle tamamlarken açıklama yapmalarının istenmesinin nedeni, kullanılan metaforun tek başına betimleme yapmak için çoğunlukla yeterli olmaması, üretilen metaforların ne amaçla üretildiğinin bilinmesinin ve yapılan benzetmeler için geçerli bir sebep üretmelerinin istenmesidir (Yalçın ve Enginer, 2012).

Katılımcılardan elde edilen veriler analiz edilmeden önce tüm veriler uygunluk kontrolünden geçirilmiştir. Buna göre; öğretmenlerin geliştirdikleri metaforların analiz edilmesi ve yorumlanması süreci, şu aşamalarda gerçekleştirilmiştir (Saban, 2004):

İlk olarak, öğretmenlerin görüşme formlarında, belli bir metaforun belirgin bir şekilde dile getirilip getirilmediğine bakılmıştır. İkinci olarak, katılımcılar tarafından geliştirilen her bir metaforun “öğrenci velisi” olgusunu daha iyi anlamaya yardımcı olup olmadığına bakılmış ve bu amaca hizmet ettiği düşünülen metaforlar veri analizi için araştırma kapsamına dâhil edilmiştir. Üçüncü olarak, katılımcılar tarafından geliştirilen her bir metafordaki “mantıksal dayanak” ya da “niçin öyle olduğuna ilişkin öne sürülen gerekçeler” analiz edilmiştir. Dördüncü olarak, aynı metafor içinde birden çok benzetmeyi yapan veya birden çok fikri ele alan öğretmenlerin ileri sürdükleri mantıksal dayanaklar ne kadar güçlü olursa olsun, bu tür metaforlar araştırma kapsamı dışında bırakılmıştır. Son olarak, ortak özelliklere sahip olan metaforlar belli bir kategori altında toplanmıştır. Katılımcıların geliştirdikleri metaforlar analiz edilirken toplam 22 form araştırma kapsamının dışında tutulmuştur. Geriye kalan 148 form üzerinden analiz işlemleri yapılmıştır. Araştırma kapsamına dâhil edilen metaforlar alfabetik olarak sıralanmış ve her bir metaforu temsil eden katılımcı sayısı hesaplanmıştır. Metafor ve kategorilere ilişkin frekans ve yüzde hesaplamaları yapılmıştır.

Bulgular ve Yorum

Araştırmanın bu bölümünde araştırmaya katılan öğretmenlerin “Öğrenci velisi” kavramı hakkında geliştirdikleri metaforlara ilişkin bulgular tablolar halinde sunularak yorumlanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenci velisi kavramına ilişkin olarak geliştirdikleri toplam 102 metafor 7 kategori altında toplanmıştır. Bunlar; yönlendirici ve gelişmeye açık olarak veli, tamamlayıcı bir unsur olarak veli, menfaatçi biri olarak veli, eleştirmen olarak veli, koruyucu olarak veli, çok bilen olarak veli ve ilgisiz velidir. Öğrenci velisini ifade etmek için kullanılan metaforlar ve bu metaforların ait olduğu kategoriler Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Öğrenci velisi kavramına ilişkin geliştirilen metaforların kategorilere göre dağılımı

Kategoriler	f (%)	Metaforlar	f (%)
Çok bilen olarak veli	16(%10,81)	Bilgisayar, Şımarık çocuk (2), Emme basma tulumba, Zeytinyağı (3), Google, Hatasız kul (2), Profesör, Boşboğaz(2), Maydanoz, Ansiklopedi, Medyum	12 (%10,78)
İlgisiz biri olarak veli	12(%8,10)	Soğuk nevale, Piyon, Bozuk saat, Kapalı kutu, Taş, Arka sıradaki öğrenci, Obez, Seyirci (2), Saksı, Gamsız kedi, Emme basma tulumba	11 (%10,8)
Menfaatçi biri olarak veli	23(%15,54)	Kaktüs(3), Vampir (2), Tilki, Köpek (2), Bukalemun (3), Nankör kedi, Çocuk, Üç maymun (2), Müşteri, Küstüm çiçeği, Taraftar, Dönme dolap, Madalyon, Yalvaran çocuk, Pazarlamacı, Tüccar	16 (%15,68)
Koruyucu olarak veli	21(%14,18)	Çınar, Kalkan (2), Tavuk (2), Liman, Kirpi (3), Korunak, Sığınak, Kale, Avukat (3), İstinat duvarı (2), Betonarme direk, Koruma, Sera, Cam balkon	14 (%13,72)
Yönlendirici ve gelişmeye açık olarak veli	29(%19,59)	Ayna (2), Pusula, Sokak lambası (2), Lokomotif (2), Cam prizma, Turnusol kağıdı, Kaldıraç, Toprak (3), Çiçek (2), A4 Kağıdı, Ağaç (2), Demlenen çay, Toprak (3), Bitki (3), Bahçıvan (2), At, Gül, Oyun hamuru	17 (%16,66)
Eleştirmen olarak veli	21(%14,18)	Yargıç (2), Kayınvalide (3), Dedektif (4), At gözlüğü, Amir (2), Sorgu memuru, Dede, Trafik polisi, Aşiret ağası, Savcı, Müfettiş, Sinema eleştirmeni, Futbol yorumcusu, kontrolör	14(%13,72)
Tamamlayıcı bir unsur olarak veli	26(%17,56)	Sandalyenin ayağı (2), Sacayağı (5), Sürtünme kuvveti, Koalisyon ortağı, İş ortağı, Sulu boya, Gökkuşağı (2), Su, Tuz, Dost, Arkadaş, Koltuk değneği (3), Baston, Yedek lastik, Yardımcı pilot, Dinlendirici gözlük, Asistan	18 (%17,64)
Toplam	148 (%100)		102(%100)

Tablo 2 incelendiğinde en çok metaforun yönlendirici ve gelişmeye açık olarak veli kategorisi (%19,59) altında toplandığı, bunu sırasıyla tamamlayıcı bir unsur olarak veli (%17,56), menfaatçi biri olarak veli (%15,54), eleştirmen olarak veli (%14,18), koruyucu olarak veli (%14,18), çok bilen olarak veli (%10,81) ve ilgisiz biri olarak veli (%8,10) kategorileri izlemektedir.

Çok bilen olarak veli kategorisi altında 16 öğretmen tarafından toplam 12 farklı metafor geliştirilmiştir. Bu metaforlar Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Çok bilen olarak veli kategorisi ve geliştirilen metaforlar

Kategoriler	f (%)	Metaforlar	f (%)
Çok bilen olarak veli	16(%10,81)	Bilgisayar, Şımarık çocuk (2), Emme basma tulumba, Zeytinyağı (3), Google, Hatasız kul (2), Profesör, Boşboğaz(2), Maydanoz, Ansiklopedi, Medyum	12 (%10,78)

Bu kategoride bulunan metaforların frekanslarına bakıldığında en çok kullanılan metaforların sırasıyla; Zeytinyağı (3), Boşboğaz(2), Hatasız kul (2), Şımarık çocuk (2), Bilgisayar (1), Emme basma tulumba (1), Profesör (1), Maydanoz (1), Ansiklopedi (1) ve Medyum (1) olduğu görülmektedir. Çok bilen olarak veli kategorisinde yer alan metaforlara ilişkin **katılımcı ifadelerinden bazılarına aşağıda yer verilmiştir:**

“ Öğrenci velisi Google gibidir; çünkü ne sorarsanız sorun doğru yanlış mutlaka size verecek bir cevabı vardır (Ö45).”

“Öğrenci velisi hatasız kuldur; çünkü o her şeyi öğretmenden daha iyi bilmektedir. Hiç hatasını, eksikliğini kabul etmez, üstelik sizi suçlu çikartmaya çalışır (Ö72).”

“Öğrenci velisi zeytinyağı gibidir; su yüzüne çıkmasını iyi bilir. Zeytinyağı nasıl ki her zaman su yüzüne çıkıyorsa veli de mutlaka bir yolunu bulup üste çıkmaya çalışır. Çünkü o her zaman haklıdır! (Ö21).”

İlgisiz biri olarak veli kategorisi altında 12 öğretmen tarafından toplam 11 farklı metafor geliştirilmiştir. Bu metaforlar Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. İlgisiz biri olarak veli kategorisi ve geliştirilen metaforlar

Kategoriler	f (%)	Metaforlar	f (%)
İlgisiz biri olarak veli	12 (%8,10)	Soğuk nevale, Piyon, Bozuk saat, Kapalı kutu, Taş, Arka sıradaki öğrenci, Obez, Seyirci (2), Saksı, Gamsız kedi, Emme basma tulumba	11 (%10,8)

Tablo 4 incelendiğinde ilgisiz bir olarak veli kategorisini 11 metafor ve 12 katılımcının (%8,10) temsil ettiği görülmektedir. Bu kategoride bulunan metaforlara bakıldığında seyirci metaforunun iki kez kullanıldığı soğuk nevale, obez insan, piyon, bozuk saat, gamsız kedi gibi metaforların ise birer kez kullanıldığı görülmektedir. İlgisiz biri olarak veli kategorisinde yer alan metaforlara ilişkin **katılımcı ifadelerinden bazılarına aşağıda yer verilmiştir:**

“Öğrenci velisi obez insan gibidir; çünkü obez insan kilo almasına aldırmadan dengesiz bir şekilde sürekli yemek yer. Arkadaşlarının, ailesinin ve doktorların uyarılarına ve sağlığına olan zararına hiç aldırmaz. Aynen öğrenci velisi de böyledir. Çocuğun durumunun kötü olması, çocuğunun okula devamsızlık yapması falan hiç önemli değilmiş gibi davranır. Siz konuşurken iyice dinliyormuş gibi yapar fakat hiç birşey değişmez o yine bildiğini okur (Ö127).

“Öğrenci velisi seyirci gibidir; seyirci oturduğu yerden elinde çekirdek maçı izler, takımı gol atarsa sevinir, gol yerse üzülür. Veli de böyledir; evde oturur, işine gücüne bakar, çocuk başarılı olursa sevinir, başarısız olursa üzülür (Ö94).”

“Öğrenci velisi arka sıradaki öğrenci gibidir; arka sıradaki öğrenciler genellikle derse karşı ilgisizdir, çoğu zaman hangi dersin olduğundan bile haberdar değildir. Öğretmen bir soru sorduğunda da donup kalırlar, sağa sola bakarlar. Veliyi de arka sıradaki çocuğa benzetebiliriz. O da çoğunlukla çocuğunun durumuyla ilgisizdir. Veli toplantısından veli toplantısına çocuğunun durumunu sorar, o da zaten usuldendir. Yoksa çok da merak ettiğinden değil (Ö88).

Menfaatçi biri olarak veli kategorisi altında 23 öğretmen tarafından toplam 16 farklı metafor geliştirilmiştir. Bu metaforlar Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Menfaatçi biri olarak veli kategorisi ve geliştirilen metaforlar

Kategoriler	f (%)	Metaforlar	f (%)
Menfaatçi biri olarak veli	23 (%15,54)	Kaktüs(3), Vampir (2), Tilki, Köpek (2), Bukalemun (3), Nankör kedi, Çocuk, Üç maymun (2), Müşteri, Küstüm çiçeği, Taraftar, Dönme dolap, Madalyon, Yalvaran çocuk, Pazarlamacı, Tüccar	16 (%15,68)

Tablo 5 incelendiğinde menfaatçi biri olarak veli kategorisini 16 metafor ve 23 katılımcının (%15,54) temsil ettiği görülmektedir. Bu kategoride bulunan metaforların frekanslarına bakıldığında en çok kullanılan metaforların sırasıyla; kaktüs (3), Bukalemun (3), vampir (2), köpek (2), üç maymun (2), tilki (1), dönme dolap (1), nankör kedi (1), çocuk (1), müşteri (1), küstüm çiçeği (1), taraftar (1), madalyon (1), yalvaran çocuk (1), pazarlamacı(1) ve tüccar (1) olduğu görülmektedir. Menfaatçi biri olarak veli kategorisinde yer alan metaforlara ilişkin **katılımcı ifadelerinden bazılarını aşağıda yer verilmiştir:**

“Öğrenci velisi müşteri gibidir; çünkü müşteri beklediği hizmeti aldığı anda memnun olur, beklentisi karşılanmayınca da rahatsız olur. Veli de böyledir. Çocuk başarılı olursa öğretmenden memnun olur, çocuk başarısız olursa da rahatsız olur. Yani menfaatine uyarsa iyi uymazsa kötü (Ö5).”

“Öğrenci velisi kaktüs gibidir; dikenleri batmaya hazırdır. Öğrenci hakkında olumlu değerlendirme yaparsanız dikenleri batmaz fakat olumsuz değerlendirme yaparsanız dikenlerini acımasızca batırmaya hazırdır (Ö91).”

“Öğrenci velisi üç maymun gibidir; işine gelince öğretmen iyi, işine gelmeyince kötü. Çocuğu hakkında daima olumlu konuşulmasını ister (Ö17).”

“Öğrenci velisi tilki gibidir; her şeyde çocuğunu düşünür. Her zaman tek taraflı düşünüp tek taraflı değerlendirme yapar. Kurnazdır. İşine gelirse öğretmen çok iyidir ama sevmedikleri, istemedikleri bir şey olursa da öğretmenden kötü kimse yoktur (Ö90).”

“Öğrenci velisi nankör kedi gibidir; öğretmen onların istekleri doğrultusunda davranırsa gayet mülayimdir. Ama tam tersi bir durumda ke-

di gibi tırnaklarını çıkarır ve ummadığınız bir anda arkanızdan vurur (Ö31)."

"Öğrenci velisi küstüm çiçeği gibidir; çocuğunun hakkında her zaman güzellikler duymak ister ve her zaman haklıdır. Ama gerçeklerle yüzleşince kendini kapatır ve bir daha görüşmeye kolay kolay gelmez (Ö119)."

Koruyucu olarak veli kategorisi altında 21 öğretmen tarafından toplam 14 farklı metafor geliştirilmiştir. Bu metaforlar Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Koruyucu olarak veli kategorisi ve geliştirilen metaforlar

Kategoriler	f (%)	Metaforlar	f (%)
Koruyucu olarak veli	21 (%14,18)	Çınar, Kalkan (2), Tavuk (2), Liman, Kirpi (3), Korunak, Sığınak, Kale, Avukat (3), İstinat duvarı (2), Betonarme direk, Koruma, Sera, Cam balkon	14 (%13,72)

Tablo 6 incelendiğinde koruyucu olarak veli kategorisini 14 metafor ve 21 katılımcının (%14,18) temsil ettiği görülmektedir. Bu kategoride bulunan metaforların frekanslarına bakıldığında en çok kullanılan metaforların sırasıyla; kirpi (3), avukat (3), istinat duvarı (2), kalkan (2), tavuk (2), çınar (1), liman (1), korunak(1), sığınak (1), kale (1), betonarme direk (1), koruma (1) ve sera (1) olduğu görülmektedir. Koruyucu olarak veli kategorisinde yer alan metaforlara ilişkin **katılımcı ifadelerinden bazılarına aşağıda yer verilmiştir:**

"Öğrenci velisi kirpi gibidir; nasilki kirpi yavrusunu pamuğum diye severse veli de çocuğunu pamuğum diye sever (Ö65)."

"Öğrenci velisi bir kalkan gibidir; hayat ve okul çocuğa olumlu veya olumsuz pek çok şeyler yaşatır. Aile bu olumsuzluklardan çok fazla etkilenmemesi için çocuğunu korur (Ö124)."

"Öğrenci velisi avukat gibidir; çünkü avukat müvekkilinin hatalarını, günahlarını, yanlışlarını ve eksikliklerini görmeksizin müvekkilini savunur. Müvekkilinin her halükarda masum olduğunu savunur. Müvekkilinin haklarını ön plana çıkarırken onun görev ve sorumluluklarını yerine getirip getirmediğini önemsemez. Veli de bu yönüyle avukat gibidir. Okul yönetimine ve öğretmenlere karşı daima çocuğunu savunur, onun eksikliklerini, hatalarını kabul etmez (Ö59)."

“Öğrenci velisi liman gibidir; çünkü bir liman gibi güvenlidir. Çocuğunun her sıkıntılı veya iyi günlerinde onun yanında olan, onu yönlendiren, içinden çıkılamayan durumlarda çıkış yolları arayan insandır (Ö78).”

“Öğrenci velisi çınar gibidir; meyvesi olmasa da gölgesi vardır. Öğretmenlerin ve okul idarelerinin yanındadır çoğu zaman (Ö102).”

Yönlendirici ve gelişmeye açık olarak veli kategorisi altında 29 öğretmen tarafından toplam 17 farklı metafor geliştirilmiştir. Bu metaforlar Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Yönlendirici ve gelişmeye açık olarak veli kategorisi ve geliştirilen metaforlar

Kategoriler	f (%)	Metaforlar	f (%)
Yönlendirici ve gelişmeye açık olarak veli	29 (%19,59)	Ayna (2), Pusula, Sokak lambası (2), Lokomotif (2), Cam prizma, Turnusol kağıdı, Kaldıraç, Toprak (3), Çiçek (2), A4 Kağıdı, Ağaç (2), Demlenen çay, Toprak (3), Bitki (3), Bahçıvan (2), At, Gül, Oyun hamuru	17 (%16,66)

Tablo 7 incelendiğinde yönlendirici ve gelişmeye açık olarak veli kategorisini 17 metafor ve 29 katılımcının (%19,59) temsil ettiği görülmektedir. Bu kategoride bulunan metaforların frekanslarına bakıldığında en çok kullanılan metaforların sırasıyla; toprak (3), bitki (3), bahçıvan (2), çiçek (2), sokak lambası (2), ayna (2), ağaç (2), lokomotif (2), pusula (1), cam prizma (1), turnusol kağıdı (1), kaldıraç (1), A4 kağıdı (1), demlenen çay (1), at (1), gül (1) ve oyun hamuru (1) olduğu görülmektedir. Yönlendirici ve gelişmeye açık olarak veli kategorisinde yer alan metaforlara ilişkin katılımcı ifadelerinden bazılarına aşağıda yer verilmiştir:

“Öğrenci velisi toprak gibidir; çünkü çocuğun gelişiminde ve yetiştirilmesinde en temel faktör anne ve babadır. Tıpkı bir bitkinin yetiştirilmesi için gereken toprak gibidir veli (Ö10).”

“Öğrenci velisi pusula gibidir; çocuğu yanlış yaptığı zaman doğruyu gösterir. Öğretmen öğrenciyle ilgili yanlış bir değerlendirme yaptığı zaman da öğretmene doğruyu gösterir. Pusula her zaman kuzeyi gösterir.”

rir, veli de çocuğunun her zaman iyiliğini isteyerek doğru yolu gösterir ona (Ö89)."

"Öğrenci velisi sokak lambası gibidir; sokak lambaları gece karanlığında sokakları aydınlatır. Veli de çocuğun çaresiz kaldığı durumlarda bir sokak lambası gibi çocuğun önünü açar (Ö94).

"Öğrenci velisi bitki gibidir; bakarsan bağ olur bakmazsan dağ olur. Öğretmen tarafından çeşitli yönlendirmelerle çocuğun eğitim öğretimine büyük destek sağlayabilir. Öğretmenin ulaşamadığı, ilgilenmediği veli ise ilgisiz, alakasız ve verimsiz bir bitki gibi hiçbir işe yaramaz (Ö112).

"Öğrenci velisi kaldıraç gibidir; kaldıraç yardımıyla gücümüzün tek başına yetmeyeceği ağırlıkları kaldırabiliriz. Veli de öğrencinin eğitiminde kaldıraç gibidir. Öğretmen tek başına üstesinden gelmekte zorlanacağı bir süreci onun yardımıyla daha kolay başarabilir (Ö129).

Eleştirmen olarak veli kategorisi altında 21 öğretmen tarafından toplam 14 farklı metafor geliştirilmiştir. Bu metaforlar Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. Eleştirmen olarak veli kategorisi ve geliştirilen metaforlar

Kategoriler	f (%)	Metaforlar	f (%)
Eleştirmen olarak veli	21 (%14,18)	Yargıç (2), Kayınvalide (3), Dedektif (4), At gözlüğü, Amir (2), Sorgu memuru, Dede, Trafik polisi, Aşiret ağası, Savcı, Müfettiş, Sinema eleştirmeni, Futbol yorumcusu, kontrolör	14 (%13,72)

Tablo 8 incelendiğinde eleştirmen olarak veli kategorisini 14 metafor ve 21 katılımcının (%14,18) temsil ettiği görülmektedir. Bu kategoride bulunan metaforların frekanslarına bakıldığında en çok kullanılan metaforların sırasıyla; dedektif (4), kayınvalide(3), yargıç (2), amir (2), at gözlüğü (1), sorgu memuru (1), dede (1), trafik polisi (1), aşiret ağası (1), savcı (1), müfettiş (1), sinema eleştirmeni (1), futbol yorumcusu (1) ve kontrolör (1) olduğu görülmektedir. Eleştirmen olarak veli kategorisinde yer alan metaforlara ilişkin **katılımcı ifadelerinden bazılarını aşağıda yer verilmiştir:**

*"Öğrenci velisi kayınvalide gibidir; her işinize karışır, sizin işinizi si-
ze öğretmeye çalışır (Ö63)."*

*"Öğrenci velisi trafik polisi gibidir; canı istediği zaman gelir öğretme-
ni sorgular, cezalandırmaya çalışır (Ö20)."*

*"Öğrenci velisi dede gibidir; her şeyden şikâyet eder, hiçbir şeyden
mutlu olmaz (Ö37)."*

*"Öğrenci velisi dedektif gibidir; öğretmene yardım etmek yerine süre-
kli öğretmenin açığını arar (Ö69)."*

*"Öğrenci velisi amir gibidir; çünkü amir gibi her şeyi öğretmene yap-
tırmakla yükümlü olduğunu düşünür. Öğretmenen daha iyi bilir, da-
ha bilgili olduğunu düşünür. Çok konuşur ama uygulamaya geldiği
zaman çok az şey yapar (Ö42)."*

Tamamlayıcı bir unsur olarak veli kategorisi altında 18 öğretmen tara-
fından toplam 26 farklı metafor geliştirilmiştir. Bu metaforlar Tablo 9'da
verilmiştir.

Tablo 9. Tamamlayıcı bir unsur olarak veli kategorisi ve geliştirilen metaforlar

Kategoriler	f (%)	Metaforlar	f (%)
Tamamlayıcı bir unsur olarak veli	26 %17,56	Sandalyenin ayağı (2), Sacayağı (5), Sürtünme kuvveti, Koalisyon ortağı, İş ortağı, Sulu boya, Gökkuşağı (2), Su, Tuz, Dost, Arkadaş, Koltuk değneği (3), Baston, Yedek lastik, Yardımcı pilot, Dinlendirici gözlük, Asistan	18 (%17,64)

Tablo 9 incelendiğinde tamamlayıcı bir unsur olarak veli kategorisini 18
metafor ve 26 katılımcının (%17,56) temsil ettiği görülmektedir. Bu kate-
goride bulunan metaforların frekanslarına bakıldığında en çok kullanı-
lan metaforların sırasıyla; sacayağı (5), koltuk değneği (3), sandalyenin
ayağı (2), gökkuşağı (2), sürtünme kuvveti (1), koalisyon ortağı (1), iş
ortağı (1), sulu boya (1), su (1), tuz (1), dost (1), arkadaş (1), baston (1),
yedek lastik (1), yardımcı pilot (1), dinlendirici gözlük (1) ve asistan (1)
olduğu görülmektedir. Tamamlayıcı bir unsur olarak veli kategorisinde

yer alan metaforlara ilişkin **katılımcı ifadelerinden bazılarına aşağıda yer verilmiştir:**

“Öğrenci velisi sacayağı gibidir; sacayağının birisi olmazsa nasıl ki sac devrilir. Aynen bunun gibi eğitimde veli ayağı eksik kalırsa öğrenci başarılı olamaz (Ö77).”

“Öğrenci velisi koltuk değneği gibidir; koltuk değneğinin vazifesi sahibinin yürütmesine yardımcı olmaktır. Veli de öğrencinin eğitiminin aksamaması için koltuk değneği gibi öğretmene yardımcı olur (Ö31).”

Öğrenci velisi sandalyenin ayağı gibidir; sandalyenin bir ayağını oluşturan veli eksik olursa sandalye düzgün duramaz, düşer (Ö123).”

“Öğrenci velisi iş ortağı gibidir; bir iş yerinde ortağımızla beraber hareket etmek zorunda olduğunuz gibi okulda da öğretmenlerin veliden bağımsız hareket etmesi düşünülemez. Öğrenci ile ilgili tüm konularda ortaklık gerektirir (Ö44).”

“Öğrenci velisi gökkuşağı gibidir; her biri ayrı ayrıdır, rengarenktir. Her biri farklı renkte olan bu veliler bir araya gelince ayrı bir güzellik taşır, her birinin katkısı bir birinden farklıdır (Ö39).”

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırmada öğretmenlerin öğrenci velisi kavramına yönelik geliştirdikleri metaforların ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Araştırmaya katılan 148 öğretmen tarafından 102 metafor geliştirilmiş olup bu metaforlar 7 kategoride toplanmıştır. Bunlar; yönlendirici ve gelişmeye açık olarak veli, tamamlayıcı bir unsur olarak veli, menfaatçi biri olarak veli, eleştirmen olarak veli, koruyucu olarak veli, çok bilen olarak veli ve ilgisiz velidir. Araştırma sonucunda en çok metaforun yönlendirici ve gelişmeye açık olarak veli kategorisi (%19,59) altında toplandığı, bunu sırasıyla tamamlayıcı bir unsur olarak veli (%17,56), menfaatçi biri olarak veli (%15,54), eleştirmen olarak veli (%14,18), koruyucu olarak veli (%14,18), çok bilen olarak veli (%10,81) ve ilgisiz biri olarak veli (%8,10) kategorileri izlediği ortaya çıkmıştır.

Ünal, Yıldırım ve Çelik (2010) tarafından ilköğretim okulu müdür ve öğretmenlerinin öğrenci velisi kavramına ilişkin ürettikleri metaforları

ortaya koymak amacıyla yapılan bir araştırmada öğrenci velilerine ilişkin olarak; koruyucu, finans kaynağı, patron, kusur arayan, çıkarıcı, hayalperest, gelişmeye açık, bilinçsiz ve ilgisiz veli olmak üzere 9 tema ortaya çıkmıştır. Araştırmada, ayrıca, müdür ve öğretmenlerin (1) velilerinin bir bölümünü çocuklarının eğitim öğretimine ilişkin olarak; bilinçsiz, ilgisiz, çocukları için neyin iyi olduğunu bilmeyen, okulla yeterince işbirliği yapmayan ve içgüdüsel olarak çocuklarını koruma davranışı gösteren kişiler olarak algıladıkları, (2) velileri eğitim öğretim etkinliklerinin paydaşları olarak görmedikleri, velilerden kendilerini uzman kabul ederek, sadece söylediklerini yapan, çalışmalarına müdahale etmeyen kişiler olmalarını bekledikleri sonucu ortaya çıkmıştır.

Velilerin eğitim öğretim süreçlerine katılımları ve okulun tamamlayıcı bir parçası olmaları çocuğun eğitim yaşantısı için oldukça önemlidir. Velilerin okul süreçlerine katılımlarının sağlanmasında okulların velilere destek olması gerekmektedir. Bu bağlamda ailelerin okula katılımları için onları destekleyen ve teşvik eden, işbirliğine önem veren, sorunlarıyla ilgilenilen ve çocukların eğitimi konusunda nasıl destek olacakları konusunda bilgilendirilen bir ortamın sağlanması kaçınılmazdır (Funkhouser ve Gonzales, 1997). Bu bağlamda okulda görevli öğretmenlerin ailelere yönelik yapacakları bilgilendirme faaliyetleri oldukça önemlidir. Çünkü çoğu öğrencinin geleceğe ilişkin eğitim planlamasını çevrenin ve anne-babanın çocuk için uygun gördüğü seçenekler oluşturmaktadır. Burada ailenin, çocuğun gelecekle ilgili planları ve tercihleri noktasındaki rolü oldukça önemlidir (Bozgeyikli ve Işıklar, 2011).

Ailenin çocuğun eğitimine katılmasının temel amacı; okulda verilen eğitimin evde, evde verilen eğitimin okulda desteklenmesi, devamlılığın sağlanması ve bu sayede hem okulda hem de evde çocukta istendik davranış değişikliklerinin meydana getirilmesidir (Şahin ve Ünver, 2005). Öğretmen açısından aile katılımı, öğretmenlere pratikte yarar sağlayabilir. Anne-babalar öğretmenlere daha olumlu tutumlar sergileyebilirler. Aile katılımı öğretmene, anne-babayı tanıma imkanı sağlar ve öğretmen toplumsal kaynakların farkına varır (Aktaş Arnas, 2011).

Bu araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin öğrenci velilerine ilişkin algılarının hem olumlu hem de olumsuz olduğu görülmektedir. Velileri olumlu imgelerle niteleyen öğretmenlerin yaptıkları açıklamalardan öğrencinin eğitiminde veli desteğini sağladıkları anlaşılmaktadır.

Bununla birlikte yeterli veli desteği göremeyen öğretmenlerin de veliler hakkında olumsuz imaj geliştirdikleri görülmektedir. Öğretmen-veli ilişkilerinde ortak nokta olarak “öğrenci” alındığında şüphesiz ki her iki tarafa da önemli sorumluluklar düşmektedir. Çünkü okul ortamında ikisini aynı noktada buluşturan özne öğrencidir. Öğrencinin gelişmesinde, hayata hazırlanmasında ve eğitimsel amaçların gerçekleştirilmesinde okulun, öğretmenin ve ailenin işbirliği içinde hareket etmesi üzerinde önemle durulması gereken bir noktadır.

Kaynakça

- Aksan, D. (1998). *Dilbilim Seçkisi: Günümüz Dilbilimiyle İlgili Yazılardan Çeviriler*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Aktaş Arnas, Y. (2011). Okul Öncesi Eğitimde Aile Katılımı. (Ed. Y. Aktaş Arnas). *Aile Eğitimi ve Okul Öncesi Eğitimde Aile Katılımı*. Ankara: Vize yayıncılık.
- Aydın, İ.S. ve Pehlivan, A.(2010). Türkçe Öğretmeni Adaylarının “Öğretmen” ve “Öğrenci” Kavramlarına İlişkin Kullandıkları Metaforlar. *Turkish Studies*. 5(3), 819-842.
- Bacı, A. (1999). *Metaphorical Images of School: School Perceptions of Students, Teachers And Oarents From Four Selected Schools*. Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara.
- Bozgeyikli, H. ve Işıklar, A. (2011). Öğrencilerin Mesleki Eğitim Merkezlerine Yönlendirilmeleri Önündeki Engel: Olumsuz Veli Görüşleri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 25,34-45.
- Cerit, Y. (2008). Öğretmen Kavramı ile İlgili Metaforlara İlişkin Öğrenci, Öğretmen ve Yöneticilerin Görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 6(4), 693-712.
- Cortazzi, M. ve Jin, L. (1999). Bridges to learning: Metaphors of teaching, learning and language. Editör L. Cameron ve G. Low, *Researching and Applying Metaphor* (149-176). Cambridge: Cambridge University Press.
- Çelikten, M. (2006). Kültür ve Öğretmen Metaforları. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 269-283.

- De Guerrero, M. C. M. ve Villamil, O. S. (2000). Exploring ESL Teachers' Roles through Metaphor Analysis. *TESOL Quarterly*, 34 (2), 341-351.
- Durmuşçelebi, M. (2007). *Türkiye ve Almanya’da İlköğretimde Anadili Öğretimi*. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara.
- Ekiz, D. ve Koçyiğit, Z. (2012). Sınıf Öğretmenlerinin “Öğretmen” Kavramına İlişkin Metaforlarının Tespit Edilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 13(2). 440-458.
- Funkhouser, J. E. ve Gonzales, M. R. (1997). *Family involvement in Children’s Education, Successful Local Approaches: An Idea book*. Washington, DC: U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement.
- Kalyoncu, R. (2012). Görsel Sanatlar Öğretmeni Adaylarının “Öğretmenlik” Kavramına İlişkin Metaforları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 9(20), 471-484.
- Lakoff, G. ve Johnson, M. (2005). *Metaforlar Hayat, Anlam ve Dil*. (Çev: G. Y. Demir). İstanbul: Paradigma.
- Morgan, G. (1998). *Yönetim ve Örgüt Teorilerinde Metafor*. İstanbul: MESS Yayınları.
- Nalçacı, A. ve Bektaş, F. (2012). Öğretmen Adaylarının Okul Kavramına İlişkin Algıları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*. 13(1), 239-258.
- Saban, A. (2004). Giriş Düzeyindeki Sınıf Öğretmeni Adaylarının “Öğretmen” Kavramına İlişkin İleri Sürdükleri Metaforlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 131-155.
- Semerci, Ç. (2007). Program Geliştirme Kavramına İlişkin Metaforlarla Yeni İlköğretim Programlarına Farklı Bir Bakış. *Cumhuriyet Üniversitesi. Sosyal Bilimler Dergisi*, 31 (2), 125-140.
- Su, L. I. (2002). What can Metaphorstell Us about Cultures? *Language and Linguistics*, 3 (3), 589-590.
- Şahin, F. T. ve Ünver, N. (2005). Okul Öncesi Eğitim Programlarına Aile Katılımı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 13(1), 23-30.
- Türk Dil Kurumu. (2009). *Türk Dil Kurumu sözlüğü*. Türk Dil Kurumu Yayınları No-549: Ankara.

- Thompson, L. K. ve Campbell, R. (2003). Education Gods, Guides and Gardeners: Preservice Music Educators' Personal Teaching Metaphors. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 158, 43-54.
- Ünal, A., Yıldırım, A. ve Çelik, M. (2010). İlköğretim Okulu Müdür ve Öğretmenlerinin Velilere İlişkin Algılarının Analizi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 23, 261-272.
- Yalçın, M. ve Enginer, A. (2012). İlköğretim Okullarında Okul Müdürüne İlişkin Metaforik Algılar. *Öğretmen Eğitimi ve Eğitimcileri Dergisi*. 1(2), 229-256.
- Yıldırım, A., Ünal, A. ve Çelik, M.(2011). Öğretmen Kavramına İlişkin Öğretmen, Yönetici ve Müfettiş Algılarının Analizi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(2), 96-109.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Çanak, M. (2013). Öğretmenlerin “Öğrenci Velisi” Kavramına Yönelik Geliştirdikleri Metaforlar, *OPUS-Türkiye Sosyal Politika ve Çalışma Hayatı Araştırmaları Dergisi*, 3(4) s.137-156

Birleştirilmiş Sınıflı Okulların Yönetim Problemleri¹

*

Alpaslan Gözler* - Vehbi Çelik**

Öz

Birleştirilmiş sınıflar, Türk Eğitim Sistemi'nin öğretmen, öğrenci ve fiziki mekan eksikliklerinden dolayı oluşmuş olan bir sınıf biçimidir. Birleştirilmiş sınıflı okullarla ilgili yapılan çalışmaların çoğunda öğretimin sağlanmasından kaynaklanan problemlere değinilmiştir. Birleştirilmiş sınıflı okullarda görev yapan öğretmenleri öğretimin yanı sıra okul yönetimiyle ilgilenmesi, okulun idari ve resmi işlemlerini sağlaması ve okulda bulunan maddi-manevi ve insan kaynaklarını milli eğitimin belirlediği amaçlar dahilinde kullanılması gerekmektedir. Bu araştırmanın amacı; birleştirilmiş sınıflı okullarda görev yapan müdür yetkili öğretmenlerin okullarda karşılaşılan yönetim problemlerini ortaya koymaktır. Araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Veriler, araştırmacı tarafından geliştirilerek geçerlik ve güvenilirliği sağlanan anketle elde edilmiştir. Araştırma, Elazığ il genelinde bulunan 209 birleştirilmiş sınıflı okul müdürü üzerinde uygulanmıştır. Verilerin çözümlemesinde, frekans, yüzde, aritmetik ortalama, bağımsız gruplar "t" testi testleri kullanılmıştır. Araştırmada; kadın öğretmenler ile erkek öğretmenler arasında öğrenci işleri ve mevzuat bilgisi boyutlarında anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır, müdür yetkili öğretmenlerin en az fiziksel mekan boyutuna problem yaşadıkları tespit edilmiştir. En yüksek katılım ise okul çevre ilişkilerinde olmuştur. Stajyer müdür yetkili öğretmenlerin okul çevre ilişkilerinde stajyerliği kalkmış öğretmenlere oranla daha yüksek katılımında bulundukları tespit edilmiştir. Stajyerliği kalkmamış öğretmenler ile diğer öğretmenler arasında öğrenci boyutu, öğretim boyutu, okul çevre ilişkileri ve mevzuat boyutunda anlamlı farklılıklar oluştuğu tespit edilmiştir. Okul çevre ilişkilerinde stajyer öğretmenler daha üst düzeyde katılımında bulunurken diğer boyutlarda stajyerliği kalkmış öğretmenlerin daha üst düzeyde katılımında bulundukları tespit edilmiştir. Müdür yetkili öğretmenlerin özellikle mevzuat bilgisi ve okul çevre ilişkileri boyutunda daha fazla katılımında bulundukları tespit edilmiştir. Öğretmen sayısı değişkininde ise tek öğretmenli okulda görev yapan müdür yetkili öğretmenlerin mevzuat, öğrenci ve öğretim boyutlarında zorlansıkları görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Birleştirilmiş Sınıflı Okullar, Müdür Yetkili Öğretmen, Okul Yönetimi, Yönetim Problemleri

¹ Bu çalışma Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında yapılan "Birleştirilmiş Sınıflı Okulların Yönetim Problemleri ve Çözüm Önerileri" adlı doktora tezinden çıkarılmıştır.

* Yrd. Doç. Dr. Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi, E-Posta: agozler@erciyes.edu.tr

** Prof. Dr. Mevlana Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Konya

The Management Problems Experienced in Schools with Multigrade Classes

*

Abstract

Multigrade classes are a type of class that grow out of the lack of teacher and physical infrastructure of Turkish Educational System. Most studies carried out concerning multigrade classes have focused on the problems emerging out the implementation of instruction. Teachers who have multigrade classes also have to deal with issues concerning school administration as well as having responsibilities regarding the effective use of moral and material resources including human resources of the school in the light of goals set out by the Ministry of Education. This study attempts to find out administrative problems faced by teachers who serve in multigrade classes and are also authorised as head teachers. A descriptive survey method is used in the study. Data is collected by a questionnaire that is developed and tested by the researcher. The sample consists of 209 multigrade teachers who are also authorised as head teachers working in various places of province of Elazığ. Data is analysed by finding out frequency, percentage, arithmetic mean, independent groups "t" test. There is a significant difference between female and male teachers in terms of works related to students' affairs and the knowledge of legislation. The area that teachers have the least problem appears to be with physical infrastructure. Intern teachers appear to be involving more with school environment compared to those who finished their internships. However, in the areas of student, instruction and legislation, significant difference exist in the favour of the latter group (non-intern group). Overall the sample appears to be involving more with legislation and school environment relationship. When an analysis carried out with respect to variation of the number of teacher in the school, those working in a school that only one teacher works have problems in the areas of legislation, student and instruction

Anahtar Kelimeler: Multigrade Classes School, Authorized Teachers Pointed, Scholl Management, Management Problems

Giriş

Birleştirilmiş sınıflar, iki ya da daha çok sınıfın, bir grup teşkil ederek bir öğretmen yönetiminde birlikte çalışmasıdır. Bu biçimde yapılacak öğretime, "Birleştirilmiş sınıflarda öğretim" denilir (Binbaşoğlu, 1999). Birleştirilmiş sınıflar kırsal alanlarda, küçük ve az nüfuslu ilçe ve kenar mahallelerde görülür. Birleştirilmiş sınıf, birden fazla sınıfın bir öğretmen yönetiminde, birlikte çalışması esasına dayalı olarak oluşturulmuş bir sınıf olarak tanımlanabilir (Köklü, 2000).

Birleştirilmiş sınıflı okullar, kırsal alandaki köy, mahalle ve mezraların okul ihtiyacını karşılamak için açılmıştır. Birleştirilmiş öğretim tek bir sınıfta, tek öğretmen tarafından farklı derecelerin öğretildiği bir eğitim yaklaşımıdır. Yetersiz eğitim kaynaklarından faydalanmada etkili olup seyrek nüfuslu yerler için uygun olan bir eğitim biçimidir (<http://www.unesco-icba.org>). Kanada eğitim bakanlığının hazırladığı bir çalışmada birleştirilmiş sınıf şöyle tanımlanmıştır; birleştirilmiş sınıf iki ya da daha fazla farklı iki grubun tek bir grupta birleştirilerek tek bir öğretmenle eğitim ve öğretim verilmesidir. (<http://www.edu.gov.on.ca>.)

Oğuzkan (1981), "Bir sınıfa düşen öğrenci sayısının azlığı, bu sınıflara ayrı birer öğretmen verilemeyişi nedeniyle, birden çok sınıfın birleştirilmesiyle oluşan ve birkaç öğretmenin yönetiminde bulunan sınıftır." şeklinde tanımlamaktadır. Birleştirilmiş sınıf uygulamasında, farklı sınıf seviyesindeki öğrenciler birbirleriyle etkileşim içerisindeyler. Farklı gelişim ve hazır bulunuşluluk düzeylerindeki öğrenciler aynı ortamda, düzeylerine uygun öğretme-öğrenme yaşantıları geçirmektedir.

Birleştirilmiş Sınıf Uygulamasının Nedenleri

Nüfusu az olan yerleşim birimlerinde, öğrenci sayısının azlığı, az mevcut sınıflara birden fazla öğretmen verilmesinin imkânsızlığı nedeniyle, birden fazla sınıfın birleştirilerek bir grup halinde, bir öğretmenin yönetiminde okutulması zorunluluğunu doğurmuştur.

Türkiye’de birleştirilmiş sınıflar daha çok köy olgusuna dayanmaktadır. Birleştirilmiş sınıf uygulaması ekonomiklik açısından düşünülmüş bir önlem sonucu ortaya çıkmıştır (Köklü, 2000). Kırsal alanda yaşayan halk, ço-

cuklarının aileleri yanında ve yaşadıkları yerlerde okumasını arzu etmektedir. Yatılı ve pansiyonlu okullar yerine birleştirilmiş sınıflı okulları tercih etmektedirler. Kırsal alanda yaşayan zorunlu eğitim çağındaki çocukların eğitim ihtiyacını karşılamak üzere birleştirilmiş sınıflı okullar açılmıştır.

Öztürk (2005), birleştirilmiş sınıfların oluşturulma nedenlerini genel olarak dört başlıkta toplamıştır:

- ☉ Öğretmen sayısındaki yetersizlik
- ☉ Okul ve dersane sayısındaki yetersizlik
- ☉ Ulaşım ve iklim koşulları
- ☉ Öğrenci sayısındaki yetersizlik

Bununla birlikte ülkemizde nüfusu az olan yerleşim birimlerinin eğitim ihtiyacı genel olarak üç şekilde karşılanır. Bunlar:

- ☉ Taşınmalı eğitim
- ☉ Yatılı ilköğretim bölge okulları
- ☉ Birleştirilmiş sınıf öğretimi

Birleştirilmiş Sınıf Uygulamasının Olumlu Yönleri

Birleştirilmiş sınıf uygulaması küçük yerleşim birimlerine özgü bir uygulamadır. Oldukça ağır yüklü olan bu uygulamada öğretmenlerin, Görev, yetki ve sorumluluk boyutu artmaktadır. Birleştirilmiş sınıflar kent merkezinden uzakta olduğu için, birleştirilmiş sınıf öğretmenleri yaşadıkları sorunla ilgili bilgi alacakları, danışacakları ve dertlerini anlatacakları tecrübeli öğretmen, idareci ve ilköğretim müfettişlerini yakınlarında bulamazlar. Onlara yol gösterecek tecrübeli ve uzman kişi olmayınca, öğretmenler yüksek enerjilerine rağmen, sorunların çözümünde yetersiz kalmaktadırlar (Doğan, 2000).

Birleştirilmiş Sınıflı Okulların Olumlu Yönleri

Ancak, söz konusu olumsuzlukların giderilmesi, uygun çalışma koşullarının sağlandığı düşünülürse, “Birleştirilmiş Sınıf Uygulaması”nın başlıca olumlu tarafları şu şekilde sıralanabilir (Doğan, 2000; Köklü, 2000; V. Beş Yıllık Kalkınma Planı, 2001);

- Kırsal alandaki yerleşim birimleri küçük ve az nüfuslu olduğu için her birine okul yapmak mümkün değildir. Bu yerleşim birimlerine beş derslikli okul yerine bir iki derslikli okullar yapılarak beş öğretmen yerine bir iki öğretmen ve derslikle eğitim faaliyetleri devam ettirilir.
- Sınıfların birleştirilmesiyle oluşan gruplarda farklı yaş, tecrübe ve bilgi düzeyindeki öğrenciler etkileşim içerisinde. Öğrencilere, işbirlikçi öğrenme fırsatı tanınmış olur. Özellikle aynı yılda okuyan öğrenciler saygı, sevgi ve yardımlaşma duygularını öğrenirler.
- Birleştirilmiş sınıf ortamı “ezberci sistem” in yok edilebileceği en uygun ortamdır. Bu tür sınıflarda öğrenci sayısı az olduğu için, her öğrenciye daha fazla söz hakkı düşer. Öğrenciler hemen her derste tahtaya çıkma ve etkinliklere katılma fırsatı bulurlar.
- Birleştirilmiş sınıflarda zamanın büyük bir bölümü öğretmensiz ders saatleri şeklinde programlanmıştır. Bu zaman diliminde öğrenciler kendi kendilerine çalışma, kendi kendilerine öğrenme, kendi kendini yönetme, araştırma yapma gibi zihinsel becerilerini geliştirme imkânına sahip olurlar.
- Öğretmen rehberliği ya da rehberliği dışında, bir üst sınıf öğrencileri, kendilerinden alt sınıfta bulunan öğrencilerin öğrenmesinde yardımcı olabilir.
- Birleştirilmiş sınıflarda öğretimin etkili yürütülmesi durumunda öğrencileri yetenekli oldukları ve ilgi duydukları alanda bireysel olarak geliştirmek ve bireysel farklılıklara göre bir öğretim alanı hazırlamak imkanı doğabilecektir.
- Öğrencilerin geçmiş yıllara ait eksik bilgilerini tamamlama imkanı vardır. Örneğin; bir üçüncü sınıf öğrencisi, ikinci sınıfa ait eksik bilgilerini aynı sınıf ortamında bulunduğu için tamamlayabilir.
- Birleştirilmiş Sınıflı İlköğretim Okulları, “Taşınabilir Sistem Uygulaması” ve “Yatılı İlköğretim Bölge Okulları”nın bazı olumsuzluklarına karşın bir alternatif durumundadır.
- Taşınabilir eğitim sistemi, köyde yaşayan çocuğun öğrenme ortamının kalitesini artırmak üzere başlatılmış olmakla birlikte, bu amacı tam olarak gerçekleştirmediği gibi, öğretmeni köydeki toplum liderliğinden uzaklaştırmış; köydeki yetişkinlerin eğitiminde ve onların gelişiminin sağlanmasında önemli boşluklar doğmuştur. (V. Beş Yıllık Kalkınma Planı,

2001). Bu nedenle, özellikle İlköğretimin ilk beş yılında taşınmalı eğitimden vazgeçilerek, Birleştirilmiş Sınıf Uygulaması yapılmalıdır.

Birleştirilmiş Sınıf Uygulamasının Olumsuz Yönleri

Birleştirilmiş sınıf uygulaması küçük yerleşim birimlerine özgü bir uygulamadır Eğitim-öğretim şartlarının elverişsiz olduğu bölgelerde ihtiyacı gidermektedir. Yukarıda saydığımız olumlu yönlerin yanı sıra olumsuz yönleri de bulunmaktadır. Birleştirilmiş sınıflı okulların yapı, fonksiyon, programın uygulanışı, idari yapı ve işleyiş biçimlerine ilişkin kendilerine has bazı özellikleri vardır. Bu özellikler, bazı olumsuzlukları da beraberinde getirmiştir. Birleştirilmiş sınıf uygulaması sonucunda ortaya çıkabilecek olumsuzlukları (Köksal,2002; Köklü, 2000; Erdem, 2002; Mihçı, 1983; ve Doğan, 2000) şu şekildedir:

● Öğretmenin görev, yetki ve sorumluluklarının boyutu artmaktadır. Beş sınıflı bir arada okutan öğretmen aynı zamanda müdür yetkilidir. Bağımsız sınıflarda uygulanan program, 2000-2001 eğitim öğretim yılından itibaren aynen birleştirilmiş sınıflarda da uygulanmaya başlanmıştır. Tek bir sınıflı (bağımsız sınıf) okutan bir öğretmenle, beş sınıflı bir arada okutan müdür yetkili bir öğretmenin görev, yetki ve sorumluluklarının boyutu tartışılmaz.

● Sınıfların kalabalık olarak eğitim faaliyetlerinin yürütülmesi sorun teşkil eder. Beş sınıflı bir arada okutan öğretmen, öğrencilerin seviye ve hazır bulunuşluklarını dikkate alıp, bireyselleştirilmiş eğitim uygulayamaz.

● Birleştirilmiş sınıflı okullarda, öğretmen 40 dk'lık bir ders süresinin tamamını doğrudan doğruya meşgul olacağı sınıfa ayırma imkanı bulamaz. Bu süre zarfında, sınıf yönetimi konusunda problemlerle karşı karşıya kalır. Bütün bunlar 40 dk'lık süreyi azaltıp yaklaşık 25-30 dk'ya indirecektir. Hedef ve kazanımlara ulaşma da noksanlıklar da kaçınılmaz olacaktır.

● Sınıf öğretmenliği yapan öğretmenlerin tamamı, birleştirilmiş sınıflarda öğretim konusunda yeterli birikime sahip değillerdir. Öğretmen okulu, eğitim enstitüsü, eğitim fakültesi ve pedagojik formasyonu olan değişik fakülte mezunları arasında yetişen sınıf öğretmenlerinin bir kısmı, uygulama konusunda bilgi sahibi olmadıkları için sıkıntılar yaşamaktadırlar.

☉ Deneyimsiz öğretmen, bir sınıfla ders işlerken diğer sınıflarla ne yapacağını bilememekte, kuramsal olarak bilse dahi uygulamada eksikleri olmaktadır. Bu gibi durumlar da, daha mesleğinin ilk yıllarında onu meslekten soğutmaktadır. Denetim sisteminin yetersizliğinden kaynaklanabilecek sebeplerle öğretmenlere, birleştirilmiş sınıflarda öğretimle ilgili yeterince rehberlik yapılmayabilir.

☉ Kırsal alanda açılan birleştirilmiş sınıflı okullar, araç-gereç ve materyaller boyutunda yetersiz kalmaktadır. Bu tür okulların binaları küçük ve maddi kaynakları sınırlıdır. Uzun yıllar kullanılmak zorunda kalınan bu araçlar eski, kırık-dökük ve birçoğu da işe yaramaz vaziyettedir. Öğretmenler, basit ders araçlarını kendileri yapmak ya da temin etmek zorundadırlar.

☉ Birleştirilmiş sınıf öğretmeni, okulun boya ve badana işleri, çatı, kapı ve pencerelerin bakım ve onarımı, tuvaletlerin temizliği, su, kanalizasyon, okulun ısınma problemi, yakacak ihtiyacı, bacaların temizliği vb. problemlerle uğraşmak zorundadır. Birleştirilmiş sınıfların çoğunda yardımcı hizmetli, köy veya vatandaş imkânlarıyla tutulmuş özel temizlik işçisi bulunmaz. Okul binasının tadilatı, onarımı, boyası, badanası ve boyası her yeni öğretim yılının başında öğretmen, öğrenciler ve köy halkı tarafından yapılır.

☉ Birleştirilmiş sınıflı okulların mali açıdan kaynakları kısıtlıdır. İlköğretim kurumlarının gelir kaynakları, 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu'nda yer almıştır. Buna göre, köy bütçesinden en az %10 oranında bir ödeneğin ayrılması öngörülmüştür. Fakat okullar çoğu kez bu ödeneği alamamakta ve köy yönetimi ile bu konuda sorun yaşamaktadır.

☉ İl ve İlçe merkezlerine çok uzak olan birleştirilmiş sınıflı okullarda resmi yazı ve belgelerin gönderilmesi ve getirilmesi büyük bir sorundur. Hava ve yol şartlarının imkânsızlığı nedeniyle, idari görevi üstlenen müdür yetkili öğretmenler, evrak ve belgeleri zamanında ilgili birime göndermekte sıkıntı yaşarlar.

☉ Öğretmenin derse hazırlık için harcadığı zaman ve enerji artmaktadır. Özellikle ödevli ders saatlerinde, öğrencileri kendi kendilerine çalışmaya yönlendirmek ve bunu etkili biçimde gerçekleştirmek için yapılacak hazırlık çok zaman almaktadır.

☉ Yeterli imkânlar sağlanmadığı ve şartlar oluşmadığı zaman, öğretmen

dikkatini ve enerjisini başka yönler e dağıtmakta, zaman yetmemekte ve böylelikle İlköğretim programında belirtilen hedeflerin tamamına ulaşmak zor olmaktadır.

● Okul çevresinin okula karşı duyarsızlıkları bulunabilir. Ailelerin kültürel düzeyi düşük olduğu için, çocuğa evde yardım edecek, yol gösterecek ve ilgilenecek birileri olmaz. Ailenin kültürel gelişmişliği, okul öncesinde olduğu gibi, okul döneminde de çocuklara yansımakta ve sirayet etmektedir.

● Birleştirilmiş sınıf öğretmenleri genellikle köylerde görev yaptıkları için, öğretmenler uyum ve alışma sorunu yaşarlar. Bir an önce köyden kurtulmanın yolunu ararlar. Bu nedenle birleştirilmiş sınıflarda çok sık öğretmen değişikliği ile karşılaşılır.

● Köy okullarına çoğu kez genç, yeni mezun öğretmenler verilmektedir. Sırf zorunlu hizmetini tamamlamak amacıyla köye gelen ve birleştirilmiş sınıflı okulda görev alan öğretmen köye alışmış olsa da, köyde kan davaları ve etnik ayrımcılık gibi bazı sorunlarla karşılaşır.

● Birleştirilmiş sınıflarda uygulanan program köyün, köy çocuğunun ve köy halkının ihtiyaçlarına cevap vermekten uzaktır. Şehirdeki sosyal yaşamla köydeki sosyal yaşam eş değerde görülemez. Şehir okulları için ayrı, köy okulları için ayrı program olması, şehirlerle kırsal kesim arasındaki farklı yapıdan kaynaklanmaktadır.

● Birleştirilmiş sınıflı köy okullarında öğrencilerin çeşitli tesirler altında okula muntazaman devam etmeyişleri, onların derslerde ve okul çalışmalarında geri kalmalarına sebep olur.

Türkiye’de Birleştirilmiş Sınıf Uygulamaları

Daha önce de açıklandığı üzere Türkiye de 2004-2005 yılı verilerine göre toplam ilköğretim okullarının % 46.9’unda birleştirilmiş sınıf uygulaması yapılmaktadır. Birleştirilmiş sınıf uygulaması bütün illerde bulunmakla birlikte en yaygın olan beş il Şanlıurfa (954), Samsun (808), Erzurum (746), Diyarbakır (658) ve Ağrı (456) dır. Bölgeler bazında birleştirilmiş sınıfların bölgelerdeki toplam ilköğretim okulları içindeki oranı ise şöyledir: Güney Doğu Anadolu % 63, Doğu Anadolu % 62, Karadeniz % 56, İç Anadolu % 36, Ege ve Akdeniz % 35, Marmara % 18 (MEB, 2005). Birleştirilmiş sınıflı

okulların bölgeler bazında yaygınlığı ile bölgelerdeki ortalama eğitim süresi de paralellik göstermektedir. Ortalama eğitim süresi Marmara’da 5.8 yıl, Ege’de 5.3 yıl, Akdeniz’de 5.1 yıl, İç Anadolu’da 5.6 yıl, Karadeniz’de 4.8 yıl, Doğu Anadolu’da 4.1 yıl ve Güney Doğu’da da 3.1 yıldır. (Eğitim Sen, 2005:39). Bu verilere göre birleştirilmiş sınıflı okulların sosyal, kültürel, eğitim ve coğrafi açıdan “dezavantajlı” bölgelerde yaygın olduğu görülmektedir.

Türkiye eğitim sisteminde bazı batı ülkelerinde olduğu gibi “pedagojik bir tercih” olarak değil, öğrenci, öğretmen, derslik sayısındaki yetersizliklerin bir sonucunda “zorunlu” olarak uygulanan birleştirilmiş sınıfların binlerce çocuk-özellikle aileleri tarafından yerleşim yerinin dışında bir okula gönderilmeyen kız çocukları- ve yerel topluluk için getirileri üzerinde yeterince durulmadığı gibi en kısa sürede sonlandırılması gereken bir uygulama olarak algılanmaktadır (Aksoy,2008:5). Hatta Milli Eğitim Bakanlığı’nın hazırladığı brifing dosyalarında ve hükümet programlarında birleştirilmiş sınıf uygulamaları, mevcut sistemin “kamburu” olarak algılanmaktadır ve yapılan bir değerlendirmede “Kırsal yerleşim birimlerinde yaygın biçimde sürdürülen Birleştirilmiş Sınıf Uygulaması eğitimi olumsuz yönde etkileyen en önemli etmenlerden biridir” denilmektedir (Karasar ve Platteau, 1998:166). Ergüneş ve Altunsaray da (1998) ilköğretimde sistemin ayrılmaz bir modeli olan birleştirilmiş sınıf uygulamasının belirlenen hedeflerin gerçekleşmesinde hala bir engel olarak görüldüğünü, hem hükümet programlarında hem de kalkınma planlarında birleştirilmiş sınıf uygulamasına ilişkin kalıcı çözümler üretilemediğini belirtmektedirler.

Alanla İlgili Araştırmalar

Buğday (2003), “Birleştirilmiş Sınıflarda Sosyal Bilgiler Öğretiminin İncelenmesi” adlı çalışmada; birleştirilmiş sınıflarda öğretmenlerin görev ve sorumluluklarının arttığını, sınıf yönetiminin, derslerin planlanması ve yapılacak etkinliklerin normal sınıflara göre daha zor olduğunu, ayrıca öğrencilere de kendi kendine çalışma konusunda sorumluluk yüklendiğini açıklamıştır.

Oran’ın (2003), “Birleştirilmiş ve Bağımsız Sınıflarda Öğrenim Gören Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersi Bilişsel Hedeflerine

Ulaşma Düzeyi” konulu araştırmasında; bağımsız sınıflı okullarda öğrenim gören 5. sınıf öğrencilerinin, birleştirilmiş sınıflı okullarda öğrenim gören 5. sınıf öğrencilerine oranla Sosyal Bilgiler dersi bilgi düzeyi hedeflerine ulaşma seviyelerinde daha başarılı oldukları görülmektedir. Bu başarının bir sınıf içerisinde aynı olgunlaşma seviyesine sahip öğrencilerin bulunmasından, bu öğrencilerin derse olan hazır bulunuşluk seviyesinden ve öğretim yılı boyunca uygulanan eğitim-öğretim etkinliklerinden kaynaklandığı belirtilmiştir.

Şahin (2003), “Birleştirilmiş Sınıflar Uygulamasına İlişkin Öğretmen Görüşleri (Ankara ili örneği)” adlı çalışmasında öğretmenlere yönelik anket uygulamasında şu sonuca ulaşmıştır. Öğretmenlerin % 40’ı birleştirilmiş sınıfların mesleki şevk ve motivasyonları üzerindeki olumsuz etkilerinden söz etmişlerdir. Araştırmaya katılan 75 öğretmenin 72’si (% 96) müstakil sınıfta öğretmenliği tercih etmiş, sadece 3 öğretmen (% 4) tercihini birleştirilmiş sınıflardan yana yapmıştır.

Aynı çalışmada “Birleştirilmiş sınıflarda yaşanan güçlükler nelerdir?” sorusuna öğretmenler şöyle yanıt vermiştir.

- Sınıf yönetiminin zor olması,
- Planlamanın uzun ve can sıkıcı olması,
- Kendi kendine çalışma saatlerinin verimsiz geçmesi,
- Yeterli zamanın olmaması,
- Mesleki yalnızlık ve yardım alamama,
- Sınıfla yaş ve düzeyin farklı olması,
- Çevrenin okula ilgisizliği,
- Materyal eksikliği
- İdari işleri de yürütme zorluğu.

Çınar’ın (2004), “Birleştirilmiş Sınıflı İlköğretim Okullarında İlk Okuma Yazma Öğretimi” ne ilişkin araştırmasında, şu tespitlerde bulunmuştur.

- Öğretmenlik mesleğinin ilk yıllarında köyde bulunmanın yarattığı yalnızlık duygusu öğretmen başarısını azalttığını,
- Köydeki öğretmen zaman içinde mesleki erozyona uğradığını,
- Birleştirilmiş sınıf okutan öğretmenlere gereken rehberlik yapılmadığı,
- Birleştirilmiş sınıflı köy okullarında öğrencilerin okula düzenli devam etmediği gerçeğini ortaya koymuştur.

Akpınar, Turan ve Gözler (2004)'in yapmış olduğu “Birleştirilmiş Sınıflarda Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Yeni İlköğretim Müfredatına İlişkin Görüş ve Önerileri” başlıklı çalışmalarında öğretmenlerin:

- Yeni müfredatın gerçek yaşam ile bağlantısı olmadığı
- Müfredattaki derslerin öğrencilerin gerçek yaşamla ilgisi olmadığına
- Rehber ve kılavuz kitapların ve okullarda bulunan araç-gereç ve öğretim materyallerinin yeterli olmadığını
- Yeni ilköğretim müfredatının birleştirilmiş sınıflara göre tekrardan yapılması gerektiğini
- Yeni ilköğretim müfredatının ezberci değil üretici olduğunu, amaç ve hedeflerin kazanım olarak adlandırılmasının daha uygun olduğunu
- Ses temelli cümle yönteminin birleştirilmiş sınıflara uygun olduğunu
- Birleştirilmiş sınıflarda zaman konusunun problem olduğunu ve zamanı yetiştiremediklerini, öğretmenli ve öğretmensiz ders işlemede en çok matematik ve Türkçe dersinde zorlandıklarını
- Etkinlik uygulama ve araç-gereç temin etme konusunda en çok Fen Bilgisi ve matematik dersinde zorlandıklarını ifade etmişlerdir.

Erdem, Kamacı ve Aydemir (2005) Denizlide 62 birleştirilmiş sınıf okutan öğretmenlerle yaptığı araştırmada; öğretmenlerin % 93 düzeyinde “kısmen” sorun yasadıklarını ve bu sorunların cinsiyete, öğrenci sayısına, mezun olunan okula, göreve, mesleki kıdeme, birlikte görev yapılan öğretmen sayısına, okutulan birleştirilmiş sınıf grubuna, birleştirilmiş sınıfı okuttuğu yıla, ikametgâha göre farklılık gösterdiği belirtilmiştir.

Gültekin (2005) çalışmasında ilköğretimde yaygın olarak uygulanan birleştirilmiş sınıflarda öğretime ilişkin araştırma sonuçları dikkate alındığında, normal ilköğretim okullarında öğrenim görme olanağı olmayan öğrencilerin öncelikle taşınalı eğitimle öğrenim görmesi, değilse YDBO ya da PĐO'lara alınması ve birleştirilmiş sınıflarda öğretim uygulamasına zamanla son verilmesi gerektiği ortaya konulmuştur.

Kılınç (2005) tarafından yapılan; “Birleştirilmiş ve Normal Sınıflarda Okuyan 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe ve Matematik Derslerindeki Başarılarının Karşılaştırılması” adlı çalışmada 2003–2004 öğretim yılında Gaziantep ili merkez ilçelerinde yer alan birleştirilmiş ve normal sınıflarda okuyan 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin, Türkçe ve matematik derslerindeki başarıları arasındaki fark belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonu-

cunda normal öğretim yapan okullardaki 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin birleştirilmiş sınıf öğrencilerine göre Türkçe ve matematik dersinde daha başarılı oldukları ortaya çıkmıştır.

Dalka, S. (2006) birleştirilmiş sınıflarda görev yapan 95 adet öğretmenle yaptığı çalışmada yeni programın birleştirilmiş sınıflı okullarda uygulanması ve başarı elde edilmesi, bu okulların bugünkü halleriyle imkânsız olduğunu, yapılandırmacı yaklaşım için okullarda olması gereken asgari fiziki imkânların okullarda bulundurulması gerektiği ifade edilmiştir.

Dursun (2006)'un yapmış olduğu "Birleştirilmiş Sınıflarda Eğitim Sorunları ve Çözüm Önerileri" isimli çalışmasında şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- Birleştirilmiş sınıf öğretimi yapan öğretmen görüşlerine göre; ağırlıklı olarak geleneksel öğretim yöntemlerini kullanmaya devam ettikleri, ayrıca birleştirilmiş sınıflarda öğretimde kullanılan; küme çalışması, büyüklerin rehberliği, seviye grupları ve bireysel çalışma yöntemi gibi yöntemlerinde en az kullanılan yöntemler arasında olduğu,
- Öğretmenlerin kullandığı araç-gereçler içerisinde en çok ders kitabı, tepegöz, bilgisayar, gibi araçlar olduğu,
- Birleştirilmiş sınıflarda öğretim konusundaki sorunların; öğrencilere bireysel ilgi gösterilemediği, veliler ilgisiz, zaman yetmediği, hedeflere tam ulaşılmadığı,
- Ayrıca öğretmenler bu uygulama biçiminin daha çok yardımlaşma paylaşma ve öğrencilerin sosyalleşmesini artırması açısından faydalı olduğunu tespit etmiştir.
- Zamanın yetersiz kalması, büyüklerin küçükler üzerinde hâkimiyet kurması, tekrar ve pekiştirmenin yapılamaması, ödevli grubun dikkat eksikliğinden gerekli verimin alınamaması gibi noktalarda yoğunlaştığını, çözümün; bu uygulamanın mümkün olduğunca kaldırılmasıyla, programın ve etkinliklerin bu uygulamaya göre düzenlenmesiyle olacağını ifade etmişlerdir.

Aksoy (2008) yapmış olduğu "Birleştirilmiş Sınıflarda Eğitim-Öğretim: Genç ve Deneyimsiz Öğretmenlerin Görüşlerine Dayalı Bir Araştırma" başlıklı çalışmasında şu sonuçlara ulaşılmıştır:

☉ Araştırma grubunda yer alan öğretmenlerin ifadeleri görev yaptıkları birleştirilmiş sınıflı okulların koşullarının nitelikli bir eğitim öğretim yapmak için hem fiziki açıdan hem de temel araç gereçler açısından büyük bir yoksunluk içinde olduklarını göstermektedir.

☉ Öğretmenlerin tamamının hem okulların bakım, onarım ve donanımı hem de öğrencileri için (defter, kalem, boya malzemeleri vb. nedenlerle) kişisel harcama yapıyor olmaları, mesleklerinde özverili bir yaklaşım içinde olduklarının da bir göstergesi olarak kabul edilebilir.

☉ Öğretmenlerin velilerden hem çocuklarının eğitimi hem de okulu ilgilendiren diğer konularda gerekli desteği alamadıklarını göstermektedir.

☉ Öğretmenlerin yarısının okulun bulunduğu köye şehirden geliş gidiş yapması da çevresel faktörler ve velilerin olumsuz davranış ve yargılarını ortadan kaldırmaya öğretmenlerin sağlayabilecekleri katkıyı da azaltmakta olduğu söylenebilir.

☉ Öğretmenlerin tamamının açıklamaları, kendilerine bağlı oldukları üst yönetimlerce gerek mali konularda gerekse pedagojik olarak yeterli bir bilgilendirme, yardım ve destek sağlanmadığını, kendilerini çaresiz, yalnız ve yetersiz hissettiklerini göstermektedir

☉ Katılımcıların tamamının ifadeleri öğretmenlerin hizmet öncesinde müstakil sınıflara göre aldıkları teorik temelli eğitimin birleştirilmiş sınıflı okullarda işlevsiz ve yetersiz hale geldiğini, yaptıkları çoğu şeyi deneme yanılma yoluyla ve kendileriyle benzer koşullar içerisinde bulunan meslektaşlarına sorarak informal yollarla öğrendiklerini ortaya koymaktadır.

☉ Öğretmenlerin hizmet öncesinde kazandıkları bilgi ve becerilerini tek sınıflı bir ortamda bile tecrübe etmeden çok sınıflı bir ortamda uygulamaya başlamaları, bir başka ifade ile deneyimsiz olmaları da aldıkları eğitimi yetersiz görmelerine neden olabilir.

Aksoy (2008) yapmış olduğu "Multigrade Schooling in Turkey: an Overview" başlıklı çalışmasında şu sonuçlara ulaşmıştır:

☉ Ülkemizde birleştirilmiş sınıfların çok köklü bir geçmişi vardır. Bundan dolayı da problemlerin temeli çok eskiye dayanmaktadır.

☉ Birleştirilmiş sınıflı okullar devletin vermiş olduğu temel eğitim hakkı kazanmak için birçok öğrencinin tek şansı olmasına rağmen Milli Eğitim Bakanlığı birleştirilmiş sınıflar işlevlerini düzenlemek için yeterince dikkat etmemektedir.

● Yönetim eksikliği, finansal destekler, öğretmen ve eğitim hizmeti eksikliği birleştirilmiş sınıfların temel problemlerindendir.

İzci (2008)'nin yapmış olduğu “İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Programı Öğrencilerinin Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretime İlişkin Görüşleri” başlıklı çalışmasında şu sonuçlara ulaşmıştır:

● Öğretmen adaylarının birleştirilmiş sınıflar ile ilgili bilgi ve becerilerinin yeterli olmadığını ortaya koymaktadır.

● Öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu sınıf öğretmenliği programında görmüş oldukları birleştirilmiş sınıflarda öğretim dersinin bu alandaki bilgi ve becerilerinin belli bir düzeye ulaşmasına katkı sağlamayacağı yönündedir.

● Sınıf öğretmenliği programındaki okullarda yapılan okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerinin mezuniyet sonrası birleştirilmiş sınıf uygulamalarına katkısı oldukça sınırlıdır. Bu nedenle öğretmen adayları, öğretmenlik uygulaması dersinin bir bölümünün birleştirilmiş sınıflarda öğretim uygulaması yapan köy okullarında yapılmasının yararlı olacağına inanmaktadırlar.

● Sınıf öğretmenliği programında yer alan “birleştirilmiş sınıflarda öğretim” dersinin haftada iki saat olarak okutulması yeterli bulunmamıştır. Öğretmen adayları mezuniyet sonrası birleştirilmiş sınıflarda göreve başladıklarında öğrencilere nasıl davranılacağını bilmemektedirler. Sınıf öğretmeni adayları, birçok dezavantajına rağmen bu uygulamanın ülkemiz açısından yararlı olduğuna inanmaktadırlar.

Birleştirilmiş sınıflar, Türk Eğitim Sistemi'nin öğretmen, öğrenci ve fiziki mekan eksikliklerinden dolayı oluşmuş olan bir sınıf biçimidir. Birleştirilmiş sınıflı okullarla ilgili yapılan çalışmaların çoğunda öğretimin sağlanmasından kaynaklanan problemlere değinilmiştir. Birleştirilmiş sınıflı okullarda görev yapan öğretmenleri öğretimin yanı sıra okul yönetimiyle ilgilenmesi, okulun idari ve resmi işlemlerini sağlaması ve okulda bulunan maddi-manevi ve insan kaynaklarını milli eğitimin belirlediği amaçlar dahilinde kullanılması gerekmektedir. Eğitim fakültelerinin asli görevi yönetici değil öğretmen yetiştirmektir. Bu sebepten dolayı üniversitede lisans eğitiminde alınan derslerinde okulların yönetmeliklerini veya kanunları, idari işlerin nasıl yürütüleceğine dair herhangi bir ders verilmemektedir.

Bu araştırmanın genel amacı birleştirilmiş sınıflı okullarda öğretim yapan okullarda karşılaşılan yönetim problemlerini ortaya koymaktır. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır;

1. Birleştirilmiş sınıflı okullarda görev yapan müdür yetkili öğretmenler, öğrenci kayıtlarının yönetimi konusunda ne düzeyde problemler yaşamaktadırlar?
2. Birleştirilmiş sınıflı okullarda görev yapan müdür yetkili öğretmenler, öğretim hizmetlerinin yönetimi konusunda ne düzeyde problemler yaşamaktadırlar?
3. Birleştirilmiş sınıflı okullarda görev yapan müdür yetkili öğretmenler, okul-çevre ilişkilerinin yönetimi konusunda ne düzeyde problemler yaşamaktadırlar?
4. Birleştirilmiş sınıflı okullarda görev yapan müdür yetkili öğretmenler, Milli Eğitim'in mevzuatları konusunda ne düzeyde problemler yaşamaktadırlar?
5. Birleştirilmiş sınıflı okullarda görev yapan müdür yetkili öğretmenler, okulun fiziki mekânının yönetimi konusunda ne düzeyde problemler yaşamaktadırlar?
6. Birleştirilmiş sınıflı okullarda görev yapan müdür yetkili öğretmenler, eğitim denetimine konusunda ne düzeyde problemler yaşamaktadırlar?
7. Birleştirilmiş sınıflı okullarda görev yapan müdür yetkili öğretmenler, tüm bunları gerçekleştirirken kıdem, hizmetiçi eğitim alma durumu, cinsiyet gibi değişkenler arasında bir ilişki olmaktadır mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma müdür yetkili öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak birleştirilmiş sınıflı okulların yönetsel problemlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma tarama modelinde olup, betimsel bir nitelik arz etmektedir. Betimsel istatistik, bir örneklem üzerinde ya da ulaşılabilen durumlarda, evrenin tamamından araştırma yapılarak elde edilen verileri kullanarak, araştırmaya katılan bireylerin ya da objelerin özelliklerini betimlemeyi

amaçlayan süreçtir (Büyüköztürk, 2002: 5). Bunun için, araştırmacı tarafından konuyla ilgili çeşitli maddelerden oluşmuş anket formu oluşturulmuştur. Anket bizzat araştırmacı tarafından uygulanmıştır.

Evren

Araştırmanın evrenini, Elazığ il genelinde Birleştirilmiş sınıflı okullarda görev yapan 248 müdür yetkili öğretmen oluşturmaktadır.

Örnekleme

Araştırmada örneklem evrenin tamamıdır. Elazığ il genelindeki tüm birleştirilmiş sınıflı okullara ulaşılmaya çalışılmıştır. Toplam 248 birleştirilmiş sınıflı okul içinden 222'sine anket ulaşılmış ve geriye dönen anketlerden 209 tanesi değerlendirilmeye alınmıştır.

Tablo.1. Araştırmaya katılan Müdür Yetkili Öğretmenlerin farklı değişkenlere göre dağılımları

		<i>F</i>	<i>%</i>
<i>Cinsiyet</i>	<i>Erkek</i>	143	68
	<i>Kadın</i>	66	32
	<i>Toplam</i>	209	100
<i>Görev Süresi</i>	1-5 yıl	167	80
	6 ve yukarısı	42	20
	<i>Toplam</i>	209	100
<i>Öğretim şekli</i>	Normal	145	69
	İkili	64	31
	<i>Toplam</i>	209	100
<i>Hizmetiçi Eğitim durumları</i>	Almış	69	33
	Almamış	140	67
	<i>Toplam</i>	209	100

Araştırmaya katılan 209 müdür yetkili öğretmenin %68'inin erkek geriye kalan %32'lik bir bölümünün ise kadın olduğu görülmektedir. Erkek müdür yetkili öğretmenleri kadın müdür yetkili öğretmenlere oranla neredeyse 2 kat daha fazla oldukları söylenebilir. Araştırmaya katılan müdür yetkili öğretmenlerin görev sürelerine baktığımızda %80'lik bir oranının

1-5 yıl, %20'sinin ise 6 yıl ve yukarısı bir dilime sahip oldukları görülmektedir. Özellikle ilk yıllarında köylere atanan öğretmenlerin belli bir süre çalıştıktan sonra ekseriyetle merkezi ve dolayısıyla müstakil sınıflı okullara geçiş yaptıklarından dolayı böyle bir sayısal farkın oluştuğu gözlenmektedir. Tablo 5'te de görüldüğü gibi araştırmaya katılan müdür yetkili öğretmenlerin % 69'luk bir diliminin Normal öğretimi geriye kalan %31'lik bir diliminin ise ikili öğretim gerçekleştirdikleri görülmektedir. Araştırmaya katılan müdür yetkili öğretmenlerin %33'lük bir diliminin hizmetiçi eğitim aldıkları görülmektedir. Buna karşın %67'lik bir dilimin ise hizmetiçi eğitim almadıklarını belirtmişlerdir.

Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

Birleştirilmiş sınıflı okulların yönetim problemleri konusunda geliştirilen anket müdür yetkili öğretmenler tarafından cevaplanmıştır. Bu amaçla yerli ve yabancı literatür taranıp, uzman görüşleri de alınarak likert ölçekli anket formu hazırlanmıştır.

"Birleştirilmiş Sınıflı Okulların Yönetim Problemleri" başlıklı çalışmanın güvenilirlik-geçerlilik çalışması sonucunda Elazığ ili ve ilçelerinde toplam 122 müdür yetkili öğretmenin görüşleri alınmış ve döndürülmemiş temel bileşenler analizinden (Unrotated Factor Solution) yararlanılmıştır. Analiz sonuçlarına göre faktör yükü 0.35 ve üzeri olan maddeler işleme alınmış ve toplam 54 madde işler durumda gözükmüştür. Yapılan faktör analizi sonucunda ölçeğin KMO (Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy) değeri 0.558, Bartlett Testi 5322.107 olarak bulunmuştur. Ölçeğin güvenilirlik katsayısı, Cronbach Alpha .862 olarak bulunmuştur. Ayrıca ölçeğin geçerliliği için uzman kanısından da yararlanılmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırma için, Elazığ il genelinde ve ilçelerinde bulunan birleştirilmiş sınıflı okullara anketler araştırmacının şahsi olarak ulaşmasıyla gerçekleştirilmiştir. Elazığ ilinde bulunan toplam 248 birleştirilmiş sınıflı okuldan 222'sine ulaşılmış, bu anketlerden 209 tanesi değerlendirmeye alınmıştır.

Verilerin Analizi

Anket yoluyla elde edilen veriler, SPSS for Windows 16.0 paket programında analiz edilmek için bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Verilerin analizinde cinsiyet, hizmetiçi eğitim durumu gibi değişkenleri tanımlamak için, frekans ve yüzde alma teknikleri kullanılmıştır. Birleştirilmiş sınıflı okulların yönetim problemlerine ilişkin görüş maddelerinin analizinde ise, likert tipi ölçek kullanıldığından dolayı genel aritmetik ortalama alma tekniği kullanılmıştır. Veriler örneklem grubunun cinsiyet, hizmetiçi eğitim ve okuldaki öğretmen sayısı özellikleri açısından karşılaştırmalı olarak çözümlenmiş, bağımsız gruplar t testi ve ANOVA testi kullanılmıştır. Maddelerde değişkenlerin görüşleri arası anlamlılık düzeyi olarak 0,05 seçilmiştir.

Bulgular ve Yorumlar

Müdür yetkili öğretmenlerin birleştirilmiş sınıfların yönetsel problemlerine yönelik boyutlarına cinsiyet durumlarına göre farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla bağımsız gruplar için t testi analizi yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Müdür yetkili öğretmenlerin birleştirilmiş sınıfların yönetsel problemlerine yönelik boyutlarının cinsiyet durumlarına göre farklılaşma ilişkin t testi sonuçları.

Boyutlar	Cinsiyet	N	X	Std. Sapma	t	p
Öğrenci işleri boyutu	Kadın	66	3.24	.2552	-2.990	.00
	Erkek	143	3.41	.4269		
Öğretim işleri boyutu	Kadın	66	3.48	.1987	-1.282	.14
	Erkek	143	3.53	.2849		
Okul çevre ilişkileri boyutu	Kadın	66	3.93	.2978	1.030	.25
	Erkek	143	3.88	.4007		
Mevzuat bilgisi boyutu	Kadın	66	2.98	.3664	-3.650	.00
	Erkek	143	3.17	.3573		
Fiziksel yapı boyutu	Kadın	66	3.04	.4097	-.984	.31
	Erkek	143	3.10	.4372		
Denetim boyutu	Kadın	66	3.28	.5130	-1.298	.20
	Erkek	143	3.38	.4906		

p<.05

Tablo 2 incelendiğinde birleştirilmiş sınıflı okulların yönetsel problemlerin alt boyutları incelendiğinde “öğrenci işleri”, “mevzuat bilgisi” boyutlarında gruplar arasında anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir. Öğrenci işleri boyutunda erkek öğretmenlerin ($X=3.41$) kadın öğretmenlere ($X=3.24$) oranla daha yüksek düzeyde katıldıkları görülmüştür. Bu durum gruplar arasında anlamlı farklılık oluşmasına neden olmuştur ($t=-2.990$, $p<.05$).

Mevzuat bilgisi boyutunda da yine erkek öğretmenlerin ($X=3.17$) kadın öğretmenlere ($X=2.98$) oranla daha yüksek katılımında bulundukları tespit edilmiştir ($t=-3.650$, $p<.05$).

Tablo 3. Müdür yetkili öğretmenlerin birleştirilmiş sınıfların yönetsel problemlerine yönelik boyutlarının kıdem durumlarına göre farklılaşma ilişkin t testi sonuçları.

Boyutlar	Stajyerlik	N	X	Std. Sapma	t	p
Öğrenci işleri boyutu	Stajyer	31	3.24	.2600	-1.911	.01
	Stajı kalkmış	178	3.38	.4036		
Öğretim işleri boyutu	Stajyer	31	3.43	.2381	-2.043	.03
	Stajı kalkmış	178	3.53	.2628		
Okul çevre ilişkileri boyutu	Stajyer	31	4.05	.3882	2.564	.01
	Stajı kalkmış	178	3.87	.3628		
Mevzuat bilgisi boyutu	Stajyer	31	2.93	.3547	-2.920	.00
	Stajı kalkmış	178	3.14	.3635		
Fiziksel yapı boyutu	Stajyer	31	2.99	.3773	-1.212	.18
	Stajı kalkmış	178	3.09	.4363		
Denetim boyutu	Stajyer	31	3.36	.3168	.157	.82
	Stajı kalkmış	178	3.34	.5245		

$p<.05$

Tablo 3 incelendiğinde birleştirilmiş sınıflı okulların yönetsel problemlerin alt boyutları stajyerlik durumuna göre incelendiğinde “öğrenci işleri”, “öğretim işleri”, “okul-çevre ilişkileri” ve “mevzuat bilgisi” boyutlarında gruplar arasında anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir. Okul çevre ilişkileri boyutunda ise stajyer öğretmenlerin diğer öğretmenlere oranla daha yüksek düzeyde katılımında bulundukları görülmüştür. Göreve yeni başlayan öğretmenlerin diğer öğretmenlere göre daha fazla problem yaşadıkları ve bu problemleri çözmek için dışarıya yöneldikleri söylenebilir.

Tablo 4. Müdür yetkili öğretmenlerin birleştirilmiş sınıfların yönetsel problemlerine yönelik boyutlarının kıdem durumlarına göre farklılaşma ilişkin t testi sonuçları

Boyutlar	Hizmetiçi Eğitimi	N	X	Std. Sapma	t	p
Öğrenci işleri boyutu	Evet	69	3,32	,3902	-1.044	.29
	Hayır	140	3,38	,3877		
Öğretim işleri boyutu	Evet	69	3,50	,3053	-.504	.64
	Hayır	140	3,52	,2376		
Okul çevre ilişkileri boyutu	Evet	69	4,01	,3868	3.328	.00
	Hayır	140	3,83	,3505		
Mevzuat bilgisi boyutu	Evet	69	3,24	,3911	3.791	.00
	Hayır	140	3,04	,3427		
Fiziksel yapı boyutu	Evet	69	3,08	,5006	.143	.89
	Hayır	140	3,08	,3901		
Denetim boyutu	Evet	69	3,30	,6588	-.889	.45
	Hayır	140	3,37	,3978		

p<.05

Tablo 4’te birleştirilmiş sınıflı okulların yönetsel problemlerin alt boyutları hizmetiçi eğitim alma durumuna göre incelendiğinde “okul çevre ilişkileri” ve “mevzuat bilgisi” boyutlarında anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Hizmetiçi eğitim alan müdür yetkili öğretmenlerin almayan öğretmenlere oranla daha yüksek düzeyde katılımda bulundukları tespit edilmiştir.

Birleştirilmiş sınıflı okullarda görev yapan müdür yetkili öğretmen görüşlerinin öğretmen sayısı değişkene göre vermiş olduğu cevaplar tabloda 5’te gösterilmiştir.

Öğrenci işleri boyutunda en düşük katılım bir öğretmenli okullarda gerçekleşmiştir (X=3.20). Bu durum üç (X=3.57) ve dört öğretmenli (X=3.44) birleştirilmiş sınıflı okullar ile arasında anlamlı farklılık oluşmasına neden olmuştur. Öğretim boyutunda ise en düşük katılım bir öğretmenli okulda gerçekleşmiştir (X=3.36). Bu boyutta da üç öğretmenli (X=3.64) okul ile aralarında anlamlı farklılık oluşmasına neden olmuştur.

Tablo 5. Öğretmenlerin Branşlarına Göre Kurum İçi İletişim Düzeyleri Puanlarına İlişkin n, x ve ss. Değerleri.

Boyut	Öğretmen Sayısı	X	Std. Sapma
Öğrenci işleri boyutu	70	3,20	,4176
	60	3,33	,3583
	50	3,57	,3184
	29	3,44	,3016
Öğretim işleri boyutu	70	3,43	,3886
	60	3,49	,2435
	50	3,64	,1774
	29	3,54	,2665
Okul-çevre ilişkileri boyutu	70	3,93	,3495
	60	3,84	,2613
	50	3,99	,4114
	29	3,74	,3516
Mevzuat bilgisi boyutu	70	3,10	,3315
	60	3,03	,3261
	50	3,30	,3715
	29	2,96	,3963
Fiziksel yapı boyutu	70	3,10	,2470
	60	3,08	,3241
	50	3,22	,4703
	29	2,77	,3707
Denetim boyutu	70	3,35	,4682
	60	3,37	,3678
	50	3,33	,2855
	29	3,30	,5107

Okul-çevre ilişkileri boyutunda ise dört öğretmenli okul en düşük katılımında bulunan okul olmuştur ($X=3.74$), en yüksek katılım ise üç öğretmenli birleştirilmiş sınıflı okulda gerçekleşmiştir($X=3.99$). Her iki okul arasında anlamlı farklılık oluşmuştur. Mevzuat bilgisi boyutunda ise dört öğretmenli okullarda en düşük katılım olmuştur($X=2.96$). Dört öğretmenli okul ile bir ($X=3.10$) ve üç ($X=3.30$) öğretmenli okullarda görüş farklılığı nedeni ile anlamlı farklılık oluşmuştur. Fiziksel yapı boyutunda ise dört öğretmenli okullar en düşük katılımı göstermiştir ($X=2.77$). Diğer tüm okul türleri ile aralarında anlamlı farklılık oluşmasına neden olmuştur. Denetim

boyutunda ise her okulda birbirine yakın cevaplar verildiğinden dolayı gruplar arasında herhangi bir anlamlı farklılık oluşmasına sebebiyet vermemiştir.

Müdür yetkili öğretmenlerin öğretmen sayısına göre birleştirilmiş sınıflı okulların yönetsel problemlerinin farklılaşmasına ilişkin varyans analizi sonuçları tablo 5.1’de verilmiştir.

Tablo 5.1. Müdür yetkili öğretmenlerin okuldaki öğretmen sayısına göre vermiş oldukları cevaplara ilişkin varyans analizi sonuçları.

Boyutlar	Branş	KT	sd	KO	F	p
Öğrenci işleri boyutu	Gruplar Arası	4,283	3	1,428	10,787	.00
	Grup İçi	27,131	205	,132		
	Toplam	31,413	208			
Öğretim boyutu	Gruplar Arası	1,354	3	,451	7,199	.00
	Grup İçi	12,854	205	,063		
	Toplam	14,208	208			
Okul çevre ilişkileri boyutu	Gruplar Arası	1,369	3	,456	3,421	.01
	Grup İçi	27,343	205	,133		
	Toplam	28,711	208			
Mevzuat bilgisi boyutu	Gruplar Arası	2,807	3	,936	7,440	.00
	Grup İçi	25,782	205	,126		
	Toplam	28,589	208			
Fiziksel yapı boyutu	Gruplar Arası	3,796	3	1,265	7,537	.00
	Grup İçi	34,413	205	,168		
	Toplam	38,208	208			
Denetim boyutu	Gruplar Arası	,103	3	,034	,137	.93
	Grup İçi	51,608	205	,252		
	Toplam	51,712	208			

Tablo 5.1 incelendiğinde müdür yetkili öğretmenlerin okuldaki öğretmen sayısı değişkeni açısından birleştirilmiş sınıflı okulların yönetsel alt boyutlarından sadece denetim boyutunda anlamlı farklılık çıkmadığı tespit edilmiştir.

Sonuç

1. Birleştirilmiş sınıflı okullarda müdür yetkili öğretmenlik yapanların cinsiyet dağılımına göre vermiş olduğu cevaplar incelendiğinde kadın öğretmenler ile erkek öğretmenler arasında öğrenci işleri ve mevzuat bilgisi boyutlarında farklılıklar çıkmıştır. Kadın öğretmenlerin özellikle fiziksel yapı ya da okul çevre ilişkilerinde zorlanması beklenirken bunların dışındaki iki boyutta farklılık ortaya çıkmıştır.
2. Müdür yetkili öğretmenlerin en az fiziksel mekan boyutuna katılımda bulundukları tespit edilmiştir. En yüksek katılım ise okul çevre ilişkilerinde olmuştur.
3. Stajyer müdür yetkili öğretmenlerin okul çevre ilişkilerinde stajyerliği kalkmış öğretmenlere oranla daha yüksek katılımda bulundukları tespit edilmiştir. Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin okul problemlerini çözmek için dışarıya daha fazla açıldıklarını ya da destek beklediklerini söyleyebiliriz.
4. Stajyerliği kalkmamış öğretmenler ile kalkmamış öğretmenler arasında öğrenci boyutu, öğretim boyutu, okul çevre ilişkileri ve mevzuat boyutunda anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Okul çevre ilişkilerinde stajyer öğretmenler daha üst düzeyde katılımda bulunurken diğer boyutlarda stajyerliği kalkmış öğretmenlerin daha üst düzeyde katılımda bulundukları tespit edilmiştir.
5. Müdür yetkili öğretmenlerin özellikle mevzuat bilgisi ve okul çevre ilişkileri boyutunda daha fazla katılımda bulundukları tespit edilmiştir. Birleştirilmiş sınıflarla ilgili hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin de diğer öğretmenlere oranla daha az olmaları üzücü bir durumdur.
6. Okuldaki öğretmen sayısı arttıkça özellikle öğrenci işleri ve öğretim işleri boyutunda öğretmenlerin problemlerinin azaldığı görülmektedir. Tek öğretmenli okullarda öğretmenlerin öğrenci işleri ve öğretim işlerinde zorlansıkları tespit edilmiştir.

Öneriler

1. Görev başındaki öğretmenlerin daha iyi şekilde yararlanabilmeleri için hizmetiçi eğitim kurslarının içerikleri tekrar gözden geçirilmeli ve bu kritik bölgelerde çalışan öğretmenlerin hepsinin hizmetiçi eğitim kurslarına alınması gerekmektedir.
2. Birleştirilmiş sınıflı okullardaki eğitimin daha kaliteli ve verimli bir hale gelmesi için Milli Eğitim Bakanlığı tarafından komisyonlar oluşturulup bu alan dahilinde çalışan öğretmen, müdür yetkili öğretmen ve müfettişlerce hazırlanan çözüm önerileri hazırlanmalıdır.
3. Hizmetiçi eğitim kurslarında müfettişler denetim problemleri konusunda müdür yetkili öğretmenlere kurslar vermelidir. Özellikle göreve yeni başlayan öğretmenler denetim konularında çok stres yaşayıp zorlanmaktadırlar. Meslek içi ve meslek öncesinde öğretmenlere eğitimler verilmelidir.
4. Öğretmenlerin lisans eğitimlerinde mevzuat ve yazışmalar konusunda donanıma sahiplendirilmeleri gerekmektedir. Özellikle resmi yazışmalar konusunda eksiklikleri öğretmenlerde stres oluşturmaktadır.

Kaynakça

- Akpınar, B., Turan, M. & Gözler, A. (2006) Birleştirilmiş Sınıflarda Görev Yapan Öğretmenlerin Yeni İlköğretim Müfredatına İlişkin Görüş ve Önerileri, Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi, (Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi 14–16/Nisan/2006, Ankara) Bildiri Kitabı 2. Cilt, 403–414, Kök Yayıncılık, Ankara
- Aksoy, N. (2008) Multigrade Schooling in Turkey: An Overview. *International Journal of Educational Development* 28 (2008) 218–228
- Aksoy, N. (2008). Birleştirilmiş Sınıflarda Eğitim-Öğretim: Genç ve Deneyimsiz Öğretmenlerin Görüşlerine Dayalı Bir Araştırma. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*. Cilt 6, Sayı 21, Kış 2007-2008
- Binbaşıoğlu, C. (1999). Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim, Ankara: Anı Yayıncılık

- Buğday, M. (2003). Birleştirilmiş Sınıflarda Sosyal Bilgiler Öğretiminin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum
- Çınar, İ. (2004). Birleştirilmiş Sınıflı İlköğretim Okullarında İlkokuma Yazma Öğretimine İlişkin Bir Araştırma, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı:7
- Dalka, S. (2006). Birleştirilmiş Sınıflı Köy Okullarının Problemleri ve Durum Tespiti: (Doğu Beyazıt Örneği) Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi, (Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi 14-16/Nisan/2006, Ankara). Bildiri Kitabı 2. Cilt, 415-420, Ankara, Kök Yayıncılık.
- Doğan, A. R. (2000). Birleştirilmiş Sınıflarda Eğitim Öğretim, Trabzon, Selim Ofset
- DPT. (2001). Beş Yıllık Kalkınma Planı, Devlet Planlama Teşkilatı Yayınları Ankara
- Erdem, A. R. (2002). Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim. Ankara, Anı Yayıncılık
- Erdem, A. R., Kamacı, S. & Aydemir, T. (2005). Birleştirilmiş Sınıfları Okutan Öğretmenlerin Karşılaştıkları Sorunlar (Denizli Örneği). Eğitimde Kuram ve Uygulama, 1 (1-2): 3-13.
- İzci, E. (2008). İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Programı Öğrencilerinin Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretime İlişkin Görüşleri, Electronic Journal of Social Sciences. Summer-2008 (111-122) V.7 N.25 ISSN:1304-0278
- Köklü, M. (2000). Birleştirilmiş Sınıfların Yönetimi ve Öğretim, Beta Basım, İstanbul
- Köksal, K. (2002). Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim, Ankara, Pegem A Yayıncılık
- Mıhçı, C. (1983). Birleştirilmiş Sınıf Uygulamalarını Olumsuz Yönde Etkileyen Durumlar. Çağdaş Eğitim Dergisi, Sayı:74, Tekışık Matbaası.
- Oğuzkan, F. (1987). Eğitim Terimleri Sözlüğü. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları
- Özben, K. (1997). Birleştirilmiş Sınıf Uygulamasında Karşılaşılan Sorunlar. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli

Öztürk, H.İ. (2005). Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim. İstanbul: Lisans Yayıncılık

Şahin, A. (2003). Birleştirilmiş Sınıf Uygulamasına İlişkin Öğretmen Görüşleri, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25:166-175

İnternet adresleri

<http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001038/103817e.pdf> 06.03.2008 tarihinde indirildi

<http://granite.medlib.iupui.edu/bam/?cat=97> 05.03.2008 tarihinde indirildi

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Gözler, A. & Çelik, V. (2013). Birleştirilmiş Sınıflı Okulların Yönetim Problemleri, *OPUS-Türkiye Sosyal Politika ve Çalışma Hayatı Araştırmaları Dergisi*, 3(4) s.157-182