

EĞİTİM BİLİMLERİ

ALANINDA AKADEMİK ÇALIŞMALAR - I

2024 /1

Editör:

Prof. Dr. Mustafa USLU

ARTİKEL AKADEMİ: 292

Eğitim Bilimleri Alanında Akademik Çalışmalar - I (2024/1)

Editör:

Prof. Dr. Mustafa USLU

ISBN 978-625-6627-32-1

Birinci Basım Temmuz - 2024

Ofset Hazırlık: Artikel Akademi

Baskı ve Cilt: Baskı ve Cilt: Reprobir Matbaacılık Tasarım Ltd. Şti.
İvedik Organize Sanayi Bölgesi Matbaacılar Sanayi Sitesi 1514. Cad. No:23/25
Pk:06105 Yenimahalle - Yenimahalle / Ankara
Matbaa Sertifika No: 47381

Artikel Akademi bir Karadeniz Kitap Ltd. Şti. markasıdır.

©Karadeniz Kitap - 2024

Akademik etik kurallara
bağlı kalınarak yapılacak olan alıntılar ve tanıtım maksadıyla yapılacak
olan kısa alıntılar dışında, yazılı izni alınmadan, tümünün veya bir
kısımının elektronik, mekanik ya da fotokopi yoluyla, basımı, yayımı,
kopyalanması, çoğaltımı veya dağıtımı yapılamaz.

KARADENİZ KİTAP LTD. ŞTİ.
Koşuyolu Mah. Mehmet Akfan Sok. No:67/3 Kadıköy-İstanbul
Tel: 0 216 428 06 54 // 0530 076 94 90

Yayıncı Sertifika No: 19708
mail: info@artikelakademi.com
www.artikelakademi.com

EĞİTİM BİLİMLERİ

ALANINDA AKADEMİK ÇALIŞMALAR - I

2024 /1

Editör:

Prof. Dr. Mustafa USLU

YAZARLAR

Prof. Dr. Neriman ARAL

Doç. Dr. Fatih PALA

Doç. Dr. Semih ÇAYAK

Arş. Gör. Dr. Selim TOSUN

Didem ÜNSAL

Ece BAKİ

Mürsel Serdar ALTINOK

İÇİNDEKİLER

Önsöz.....	7
------------	---

1. Bölüm

OKUL MÜDÜRLERİNİN KULLANDIKLARI MOTİVASYONEL DİLE İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ	9
-Didem ÜNSAL Doç. Dr. Semih ÇAYAK	

2. Bölüm

ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİNİN OKULLARINDAKİ DİSİPLİN SORUNLARINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ	29
-Ece BAKİ & Doç. Dr. Semih ÇAYAK	

3. Bölüm

DESTEK EĞİTİM ODALARINDA SOSYAL BİLGİLER EĞİTİM.....	53
-Doç. Dr. Fatih PALA	

4. Bölüm

İLKÖĞRETİM BEŞİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNE ISI VE SICAKLIK KONUSUNUN LABORATUVAR YÖNTEMİYLE ÖĞRETİLMESİNİN BAŞARIYA ETKİSİ	73
- Mürsel Serdar ALTINOK	

5. Bölüm

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN AİLE YAPISI, BAĞLANMA STİLLERİ VE ROMANTİK İLİŞKİLERİNİN İNCELENMESİ	119
- Arş. Gör. Dr. Selim TOSUN & Prof. Dr. Neriman ARAL	

ÖNSÖZ

Eğitim, bireylerin potansiyellerini en üst düzeye çıkarmak için vazgeçilmez bir alandır. Bu çerçevede, eğitim bilimleri alanında yapılan araştırmalar, eğitim süreçlerini daha etkin ve verimli kılmak adına hayati bir önem arzeder. Bu çalışma, eğitim bilimlerinin farklı yönlerini ele alan, çeşitli konularda derinlikli analizler sunan, farklı akademisyenlerin çalışmalarından oluşan akademik bir kitaptır.

Bu kitapta yer alan bölümler, eğitim süreçlerinin farklı aşamalarını ve araçlarını incelerken, aynı zamanda eğitim sistemlerinin geliştirilmesine yönelik önemli bulgular ortaya koymaktadır. “Okul Müdürlerinin Kullandıkları Motivasyonel Dile İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi” ve “Ortaokul Öğretmenlerinin Okullarındaki Disiplin Sorunlarına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi” başlıklı bölümler, okul yönetimi ve sınıf içi disiplin konularında derinlemesine içgörüler sunmaktadır. Diğer yandan, “Destek Eğitim Odalarında Sosyal Bilgiler Eğitim” ve “İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerine Isı ve Sıcaklık Konusunun Laboratuvar Yöntemiyle Öğretilmesinin Başarıya Etkisi” gibi bölümler, eğitimde uygulama ve yönetime dair önemli katkılar sunmaktadır. Son olarak, “Üniversite Öğrencilerinin Aile Yapısı, Bağlanma Stilleri ve Romantik İlişkilerinin İncelenmesi” başlıklı bölüm, öğrencilerin duygusal ve sosyal gelişimlerine dair değerli bulgular ortaya koymaktadır.

Bu eserin, eğitim bilimleri alanında çalışan araştırmacılar, akademisyenler, öğretmenler ve eğitim politikası yapıcılar için önemli bir kaynak teşkil edeceğine inanıyorum. Eğitimdeki çeşitli zorlukların üstesinden gelmek ve daha etkili öğretim yöntemleri geliştirmek için bu kitapta sunulan bilgi ve bulguların yol gösterici olmasını umut ediyoruz.

Kitabın hazırlanmasında emeği geçen tüm yazarlara ve Artikel Akademi çalışanlarına en içten teşekkürlerimi sunuyorum. Bu kitabın, eğitim bilimleri alanında çalışan tüm profesyoneller için ilham verici ve faydalı olmasını diliyorum.

-Prof. Dr. Mustafa Uslu

1. BÖLÜM

OKUL MÜDÜRLERİNİN KULLANDIKLARI MOTİVASYONEL DİLE İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ¹

Didem ÜNSAL

*Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı,
didemunsalll@gmail.com*

Doç. Dr. Semih ÇAYAK

*Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi,
Eğitim Bilimleri Bölümü,
semihcayak@gmail.com,
<https://orcid.org/0000-0003-4360-4288>.*

GİRİŞ

Günümüzün ekonomik ve teknolojik gelişmeleri toplumun belirli bir bilgi seviyesine ulaşmasını zorunlu kılmakta ve böylece insanların ihtiyaçları da zamanla değişmektedir. Hızla değişen dünyada bir toplumun değişime ayak uydurabilmesi ve varlığını sürdürebilmesi için en etkili kaynaklardan biri de toplumsal amaçlar doğrultusunda eğitilmiş bireylerdir (Aksoy, 2006). Değişen ilgi ve ihtiyaçlar doğrultusunda eğitimsel amaçların da sürekli gözden geçirilmesi ve okulla ilgili tüm paydaşların desteğiyle bu amaçların yeniden tanımlanması şarttır (Yılmaz, 2010). Çünkü toplumun beklentisini karşılayamayan bir okulun, etkili bir okul olması oldukça güçtür. Kurumun etkili ve işlevsel olabilmesi ise

¹ Bu çalışma birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında hazırlamış olduğu bitirme projesinden üretilmiştir.

yönetici ve çalışanların istekli, profesyonel, özverili, güdülenmiş ve birbirlerini destekleyici çalışmalarıyla mümkündür (Kurt, 2013).

Motivasyon eğitim kurumlarında çok önemli bir konudur. Çünkü eğitim kurumları belli hedeflere ulaşabilmek için insanları geleceğe ve hayata hazırlar. Eğitim yoluyla insanların umutları, idealleri ve beklentileri öğretmenler, yöneticiler ve okullar tarafından şekillendirilir. Eğitim örgütlerinin belirlenen hedeflere ulaşabilmesi, değişim ve gelişimleri yakından takip edebilmesi, işlevlerini tam olarak yerine getirebilmesi ise eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin mutlu ve motive olmalarına bağlıdır. Dolayısıyla bu örgütlerde örgütsel amaçlara ulaşmak için iş göreni motive etmek etkili bir yönetim işlevidir.

Motivasyon, bireyi harekete geçiren ve bireyin hareketlerinin yönünü tayin eden umutları ve inançlarıdır (Çakır , 2019). Bu açıdan motivasyon; kişinin hareketinin önceliğini, yönünü ve gücünü belirleyen iç ve dış dürtülerle ilgilidir. Okul yöneticisinin liderlik gücü ile öğretmenlerin motive olmaları, iş doyumu ve performansları arasında yakın bir ilişki söz konusudur. İhtiyaçları giderilen, beklentileri karşılanan öğretmenler işlerine ve örgütün amaçlarına karşı daha fazla motive olup daha özverili bir çalışma içerisine girerler. Görev yaptığı okulun amaçlarını gerçekleştirme noktasında motive olmamış bir öğretmen ise bu amaçların gerçekleştirilmesinde örgüte duraklamalar yaşatacaktır (Ergen, 2019). Bunların yaşanmaması için insan kaynaklarının motive edilmesi ve eş-güdümlü çalışmanın sağlanması gerekir. Zira yapılan araştırmalar okulların yönetim biçimi ile okulların başarıları arasında önemli bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Okul müdürlerinin günümüz şartları gereği toplum ile sürekli iş birliği içinde, toplumun isteklerini karşılayacak plan ve programları hazırlayıp uygulamaları gerekmektedir. Bunun yanında okulların örgüt ve yönetim yapısını da sürekli güncellemeleri, öğrenci başarısını merkeze alıp çalışmalarında etik ilkelerle birlikte yasal mevzuatı da kendilerine rehber edinmeleri beklenmektedir (Gümüşeli, 2001).

Korkmaz'a (2005) göre okul başarısı okul müdürlerinin, öğretmenlerin, velilerin ve öğrencilerin birlikte paylaşacakları bir sorumluluk alanı iken günümüzde bu sorumluluğun büyük bir kısmı aslında okul müdürlerine bırakılmıştır. Bu sebeple eski yöneticilik anlayışı ile okulun ihtiyaçlarının karşılanması mümkün görünmemektedir. Okul müdürlerinin yöneticilikten ziyade liderlik rolleri ön plana çıktığı gibi yönetim becerileri de ön plana çıkmaktadır. Nitekim girdisi ve çıktısı insan olan ve insan ilişkilerinin büyük önem taşıdığı eğitim örgütlerinde

(Çelik, 2009) okulların yönetiminde koordinatörlük ve denetmenlik rolleri bulunan (Doğan, Çetin ve Koçak, 2016) okul yöneticilerinin okul yönetimlerinde iletişim becerilerinin ön plana çıktığı söylenebilir. Dolayısıyla öğretmenlerin; okul müdürlerinin yönetim ve iletişim becerilerine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi ve böylece okul müdürlerinin görev ve sorumluluklarını ne derece yerine getirdiklerinin belirlenmesi oldukça önemlidir. Bu bilgilerden hareketle bu araştırmanın amacı okul müdürlerinin kullandıkları motivasyonel dile ilişkin öğretmen görüşlerini incelemektir. Bu genel amaç doğrultusunda araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin, okul müdürlerinin motivasyonel dil özelliklerine ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Öğretmenlerin etkili iletişim sağlamak için okul müdürleri ile yaptığı iletişim şekilleri nasıldır?
3. Okul yöneticilerinin öğretmenlere karşı kullandıkları motivasyonel dilin öğretmenlerin mesleki başarılarına yansımaları nelerdir?
4. Okul yöneticilerinin öğretmenlerine olan yaklaşımının, öğretmenin kendi öğrencileriyle arasındaki iletişimine yansımaları nelerdir?
5. Okul yöneticisinin öğretmenlerine karşı kullandıkları dilin öğretmenin içsel motivasyonuna yansımaları nelerdir?

1. YÖNTEM

1.1. Araştırma Deseni

Bu araştırma nitel araştırma desenlerinden olgubilim deseninde tasarlanmıştır. Olgubilim, günlük yaşamımızda karşılaştığımız farklı olguları incelemeyi amaçlayan bir araştırma desendir. Bu desen; deneyimler, olaylar, yönelimler, algılar, durumlar ve kavramlar gibi türlü biçimlerde ortaya çıkabilen fenomenleri ele almaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu araştırmada da incelenen olgu okul müdürlerinin kullandıkları motivasyonel dildir.

1.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, İstanbul ilinin Tuzla ilçesindeki liselerde görev yapmakta olan 10 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışma grubunun

belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Creswell (2021) maksimum çeşitlilik örnekleme yönteminin nitel araştırmalarda en sık kullanılan örnekleme yöntemlerinden biri olduğunu belirtmektedir. Bu yaklaşım, yapılan araştırmada maksimum farklılık sağlanmak istediğinde seçilmekte ve ideal bir nitel araştırmada bulguların farklı bakış açılarını yansıtmaya olasığını artırmaktadır. Bu bilgilerden hareketle bu araştırmada maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılarak farklı branşlardaki öğretmenler araştırmaya dahil edilmiştir. Araştırmanın katılımcı bilgileri Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Katılımcılara Ait Demografik Bilgiler

Katılımcı Kodu	Yaş	Branş	Öğrenim Durumu	Mesleki Kıdem (Yıl)	Çalıştığı Okul Türü
Ö1	36	Türk Dili ve Edebiyatı	Lisans	12	Ç.P. Anadolu Lisesi
Ö2	34	Türk Dili ve Edebiyatı	Lisans	10	Anadolu Lisesi
Ö3	38	Kimya	Yüksek Lisans	14	Ç.P. Anadolu Lisesi
Ö4	40	Coğrafya	Lisans	11	Meslek Lisesi
Ö5	36	İngilizce	Lisans	10	Ç.P. Anadolu Lisesi
Ö6	40	Matematik	Lisans	12	Anadolu Lisesi
Ö7	41	Biyoloji	Lisans	13	Ç.P. Anadolu Lisesi
Ö8	42	Tarih	Yüksek Lisans	15	Meslek Lisesi
Ö9	40	Matematik	Lisans	10	Ç.P. Anadolu Lisesi
Ö10	40	Matematik	Lisans	15	Ç.P. Anadolu Lisesi

1.3. Veri Toplama Aracı ve Veri Toplanması

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu hazırlanmadan önce ilgili literatür taranmış araştırmacının alt amaçlarına paralel olarak konuyla ilgili görüşme soruları hazırlanmış ve bir soru havuzu oluşturulmuştur. Daha sonra uzman görüşleri de alınarak soru havuzundan seçilen sorular kullanılarak bir görüşme formu taslağı oluşturulmuştur. Görüşme öncesi katılımcılara araştırmacının amacı ve genel olarak soruların kapsamıyla ilgili gerekli bilgilendirme yapılmış ve yarı yapılandırılmış görüşme soruları 10 öğretmene telefon, görüntülü konuşma ve yüz yüze görüşme ile yöneltilmiştir.

2. VERİLERİN ANALİZİ

Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme ile toplanan verileri analiz etmek için içerik analizi yönteminden faydalanılmıştır. İçerik analizinde temel amaç toplanan verilerden yola çıkarak araştırma sonucunda ulaşılan bulguları alternatif veri düzenleme ve sonuç yazma yollarıyla açıklamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Olgubilim araştırmalarında yapılan analizler yaşantıları ve kavramları ortaya çıkarmaya yöneliktir. Bu amaçla yapılan içerik analizlerinde olguyu tanımlayabilecek tema ve kavramların ortaya çıkarılması gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Yapılan içerik analizi dört aşamadan oluşmaktadır. İlk olarak katılımcılarla yapılan görüşmeler yazılı hale getirilmiş, sonrasında veriler incelenmiş ve benzer ifadeler bir araya getirilip kodlanmıştır. Üçüncü aşamada ise yapılan kodlamalar temalar kapsamında gruplandırılmıştır. Son aşamada ise elde edilen temalar yorumlanmıştır. Araştırmanın geçerliliğinin sağlanmasında katılımcı teyidi esas alınmıştır. Veriler çözümlendikten sonra katılımcılara dosyalar e-posta ile iletilerek katılımcı teyidi alınmıştır. Araştırmanın güvenilirliğinde Yıldırım ve Şimşek'in (2018) belirttiği üzere doğrudan alıntılara ve betimlemelere yer verilmiştir. Veriler analiz edilirken aynı sorulara cevap veren tüm katılımcıların cevapları alt alta yazılmış ve bu cevaplardan çeşitli kodlar ve kodlardan hareketle de temalara ulaşılmıştır.

3. BULGULAR

Okul müdürlerinin kullandıkları motivasyonel dile ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi amacı ile yapılan bu çalışma sonucunda “motivasyonel dil özellikleri”, “etkili iletişim şekilleri”, “motivasyonel dil ile mesleki başarı ilişkisi”, “öğrenci ile olan iletişime yansımalar” ve “içsel motivasyona yansımalar” olmak üzere beş tema oluşturulmuştur.

3.1. Motivasyonel Dil Özellikleri

Yapılan görüşmelerde öğretmenlere, okul müdürlerinin motivasyonel dil özelliklerine ilişkin sorular sorulmuştur. Katılımcılardan elde edilen verilerle okul müdürlerinin motivasyonel dil özellikleri ortaya konularak Tablo 2 oluşturulmuştur.

Tablo 2. Öğretmenlerin Müdürlerinin Motivasyonel Dil Özelliklerine İlişkin Görüşleri

Tema	Alt Tema	Kodlar	Frekans (f)
Müdürlerin Motivasyonel Dil Özellikleri	Olumlu ve Teşvik Edici Dil Kullanımı	Olumlu ifade kullanımı	6
		Teşvik edici sözler	5
		Başarıları vurgulama	4
	Destekleyici ve Empatik Yaklaşım	Empati gösterme	5
		Destekleyici iletişim	4
		Bireysel ihtiyaçlara duyarlılık	4
	Açık ve Şeffaf İletişim	Açık iletişim	5
		Hedef belirleme ve Vizyon	4
		Bilgi paylaşımı	3
		Dinleyici tavır sergileme	3
	Adil ve Güven Verici Yönetim	Adil yönetim	3
		Güven duygusunu pekiştirme	3
		Güven veren dil kullanımı	2

Olumlu ve Teşvik Edici Dil Kullanımı

Yapılan analizler sonucunda Tablo 2’de görüldüğü üzere bu alt tema altında yer alan kodlar incelendiğinde katılımcıların en çok belirttikleri kod “olumlu ifade kullanımı” (f=6) kodudur. Bu kodu “teşvik edici sözler” (f=5) ve “başarıları vurgulama” (f=4) kodları takip etmektedir. Bu alt tema altında yer alan kodlara ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur:

“Öğretmenlerin müdürleriyle daha iyi bir bağ kurmalarına ve hedeflere ulaşmalarına yardımcı olabilecek bazı yaygın motivasyonel dil özellikleri elbette bulunmakta. Örneğin, olumlu ve inandırıcı ifade kullanımı...”
(Ö1)

“Müdürümün güven veren bir dil kullanarak bize yaklaştığı zaman, işime olan bağlılığım artar.”(Ö5)

“Yöneticilerin olumlu bir dil kullanması ve başarıları vurgulaması, öğretmenlerin kendilerine olan güvenini artırabilir.”(Ö9)

“Olumlu bir dil, başarılarımın farkında olmamı sağlar ve bu da öğrencilerime daha iyi rehberlik etme konusundaki özgüvenimi artırır.”(Ö2)

Destekleyici ve Empatik Yaklaşım

Yapılan analizler sonucunda Tablo 2’de görüldüğü üzere bu alt tema altında yer alan kodlar incelendiğinde katılımcıların en çok belirttikleri kod “empati gösterme” (f=5) kodudur. Bu kodu “destekleyici iletişim” (f=4) ve “bireysel ihtiyaçlara duyarlılık” (f=4) kodları takip etmektedir. Bu alt tema altında yer alan kodlara ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur:

“Destek ve ilgi gösteren bir yönetim tarzı, kendimi değerli hissetmeme yardımcı oluyor.”(Ö3)

“Destekleyici bir tutum sergilemeleri, beni öğrencilere karşı daha empatik ve saygılı bir tutum benimsemeye yönlendirir.”(Ö2)

“Yöneticilerimin destekleyici ve anlayışlı bir tutum sergilemesi, beni motive eder ve mesleki sorumluluklarımı daha etkili bir şekilde yerine getirmeme olanak tanır.”(Ö9)

“Destekleyici bir tutum sergilemeleri, beni kendi sınıfımda daha güvende hissettirir ve bu da öğrencilerle aramdaki ilişkiyi olumlu bir şekilde etkiler.”(Ö5)

Açık ve Şeffaf İletişim

Yapılan analizler sonucunda Tablo 2’de görüldüğü üzere bu alt tema altında yer alan kodlar incelendiğinde katılımcıların en çok belirttikleri kod “açık iletişim” (f=5) kodudur. Bu kodu “hedef belirleme ve vizyon” (f=4), “bilgi paylaşımı” (f=3) ve “dinleyici tavır sergileme” kodları izlemektedir. Bu alt tema altında yer alan kodlara ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur:

“Müdürlerin açık ve şeffaf bir iletişimle hedefleri paylaşması, öğretmenleri ortak bir vizyon etrafında birleştirmeye epey yardımcı oluyor.” (Ö2)

“Yöneticilerimin sağladığı olumlu geri bildirimler, beni kendi öğrencilerimle ilgili daha bilinçli ve gelişime açık hale getirir.” (Ö5)

“Yöneticilerimle düzenli olarak iletişim kurabilmem, sorularımı sormam ve deneyimlerimi paylaşmam, sınıf içinde karşılaştığım zorlukları aşma konusunda beni destekler.” (Ö8)

“Öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik yönetici tarafından sağlanan destek ve teşvik, bizleri sürekli olarak yenilemelerine ve güncel pedagojik yöntemleri benimsememize yardımcı oluyor.” (Ö6)

Adil ve Güven Verici Yönetim

Yapılan analizler sonucunda Tablo 2’de görüldüğü üzere bu alt tema altında yer alan kodlar incelendiğinde katılımcıların en çok belirttikleri kod “adil yönetim” (f=3) kodudur. Bu kodu “güven duygusunu pekiştirme” (f=3) ve “güven veren dil kullanımı” (f=2) kodları takip etmektedir. Bu alt tema altında yer alan kodlara ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur:

“Adil ve şeffaf bir yönetim ise güven duygusunu pekiştiriyor. Sonuç olarak, etkili bir motivasyonel iletişim, yöneticilerin öğretmenlerin çeşitli ihtiyaçlarına duyarlı bir şekilde yaklaşmalarını gerektiriyor.” (Ö3)

“Güven, motivasyon ve sürekli destek, öğretmenleri daha etkili ve tatmin edici bir meslek yaşamına fazlasıyla yönlendiriyor.” (Ö10)

“Yöneticilerimin sağladığı olumlu geri bildirimler, beni kendi öğrencilerimle ilgili daha bilinçli ve gelişime açık hale getirir.” (Ö5)

3.2. Etkili İletişim Şekilleri

Yapılan görüşmelerde öğretmenlere etkili iletişim sağlamak için okul müdürleri ile olan iletişim şekillerine ilişkin sorular sorulmuştur. Katılımcılardan elde edilen verilerle öğretmenlerin etkili iletişim sağlamak için okul müdürleri ile olan iletişim şekilleri ortaya konularak Tablo 3 oluşturulmuştur.

Tablo 3. Öğretmenlerin Etkili İletişim Sağlamak İçin Okul Müdürleri ile Olan İletişim Şekilleri

Tema	Alt Tema	Kodlar	Frekans (f)
Okul Yöneticileriyle Etkili İletişim	Motivasyonel Dil Kullanımı	Olumlu ve teşvik edici dil	8
		Destekleyici ve anlayışlı tutum	6
		Açık ve Şeffaf İletişim	4
	Performans Değerlendirmesi	Geri bildirim	3
	Toplantılar ve Geri Bildirim Formları	Düzenli toplantılar ve anketler	3

Motivasyonel Dil Kullanımı

Yapılan analizler sonucunda Tablo 3’te görüldüğü üzere bu alt tema altında yer alan kodlar incelendiğinde katılımcıların en çok belirttikleri kod “olumlu ve teşvik edici dil” (f=8) kodudur. Bu kodu “destekleyici ve anlayışlı tutum” (f=6) kodu takip etmektedir. Bu alt tema altında yer alan kodlara ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur:

“Öğretmenlerin müdürleriyle daha iyi bir bağ kurmalarına ve hedeflere ulaşmalarına yardımcı olabilecek bazı yaygın motivasyonel dil özellikleri bulunmakta. Örneğin, olumlu ve inandırıcı ifade kullanımı, destekleyici ve teşvik edici sözlerle öğretmenleri motive etmek.” (Ö1)

“Öğretmenler olarak, müdürlerinden olumlu, teşvik edici bir dil duymayı ve destekleyici bir iletişimle motive edilmeyi beklemekteyiz. Müdürlerin açık ve şeffaf bir iletişimle hedefleri paylaşması, öğretmenleri ortak bir vizyon

etrafında birleştirmeye epey yardımcı oluyor. Duyarlılık ve empati, müdürlerin öğretmenlerin bireysel ihtiyaçlarına daha iyi cevap vermesine katkı sağlıyor. Bunları yaptıkları zaman kendimizi iyi hissediyoruz.” (Ö2)

Açık ve Şeffaf İletişim

Yapılan analizler sonucunda Tablo 3’te görüldüğü üzere bu alt tema altında “açık iletişim” (f=4) kodu yer almaktadır. Bu alt tema altında yer alan koda ilişkin katılımcı görüşlerinden birisi aşağıda sunulmuştur:

“Bence okulumuzda okul yöneticileri ile etkili iletişim kurmak için temel stratejilerden biri, düzenli öğretmen toplantıları düzenlemek olmalıdır. Bu toplantılarda, öğretmenlerin günlük sorunlarını paylaşımlarına ve çözüm önerileri sunmalarına olanak tanınabilir. Aynı zamanda, okulumuzun genel hedefleri, politikaları ve değişiklikleri hakkında şeffaf bir iletişim sağlarız.” (Ö1)

Performans Değerlendirmesi

Yapılan analizler sonucunda Tablo 3’te görüldüğü üzere bu alt tema altında “geri bildirim” (f=3) kodu yer almaktadır. Bu alt tema altında yer alan koda ilişkin katılımcı görüşlerinden birisi aşağıda sunulmuştur:

“Yöneticimin olumlu geri bildirimleri, yaptığım işin değerli olduğunu hissettirir. Bu da beni içsel olarak motive eder ve kendimi sürekli geliştirmeye teşvik eder. Olumlu bir dil, başarılarımın farkında olmamı sağlar ve bu da öğrencilerime daha iyi rehberlik etme konusundaki özgüvenimi artırır. (Ö2)

Toplantılar ve Geri Bildirim Formları

Yapılan analizler sonucunda Tablo 3’te görüldüğü üzere bu alt tema altında “düzenli toplantılar ve anketler” (f=3) kodu yer almaktadır. Bu alt tema altında yer alan koda ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur:

“Bence okulumuzda okul yöneticileri ile etkili iletişim kurmak için temel stratejilerden biri, düzenli öğretmen toplantıları düzenlemek olmalıdır. Bu toplantılarda, öğretmenlerin günlük sorunlarını paylaşımlarına ve çözüm önerileri sunmalarına olanak tanınabilir. Aynı zamanda, okulumuzun genel hedefleri, politikaları ve değişiklikleri hakkında şeffaf bir

iletişim sağlarız .”(Ö1)

“Okul yöneticimiz iletişimi değerlendirmek ve geliştirmek amacıyla dü-zenli anketler ve geri bildirim formları kullanıyor. Bu anketlerde, bizlerin yönetimden beklentilerini, memnuniyet seviyelerini ve önerilerini toplu-yorlar.” (Ö6)

3.3. Motivasyonel Dil ile Mesleki Başarı İlişkisi

Yapılan görüşmelerde öğretmenlere okul müdürlerinin kullandıkları moti-vasyonel dilin öğretmenlerin mesleki başarılarına yansımaları ilişkin sorular so-rulmuştur. Katılımcılardan elde edilen verilerle okul müdürlerinin öğretmenlere karşı kullandıkları motivasyonel dilin öğretmenlerin mesleki başarılarına yansımaları ortaya konularak Tablo 4 oluşturulmuştur.

Tablo 4. Okul Müdürlerinin Öğretmenlere Karşı Kullandıkları Motivasyonel Dilin Öğretmenlerin Mesleki Başarılarına Yansımaları

Tema	Alt Tema	Kodlar	Frekans (f)
Motivasyonel Dil ile Mesleki Başarı İlişkisi		Olumlu ve inandırıcı ifade kullanımı	6
	Olumlu Dil ve İletişim	Destekleyici ve teşvik edici sözler	5
		Hedef belirleme ve vizyon paylaşma	2
		Olumsuz Dilin Etkisi	2
		Eleştirel veya olumsuz dil kullanımı	

Olumlu Dil ve İletişim

Yapılan analizler sonucunda Tablo 4’te görüldüğü üzere bu alt tema altında yer alan kodlar incelendiğinde katılımcıların en çok belirttikleri kod “olumlu ve inandırıcı ifade kullanımı” (f=6) kodudur. Bu kodu “destekleyici ve teşvik edici sözler” (f=5) kodu ile “hedef belirleme ve vizyon paylaşma” (f=2) kodları takip etmektedir. Bu alt tema altında yer alan kodlara ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur:

“Öğretmenler olarak, müdürlerinden olumlu, teşvik edici bir dil duymayı

ve destekleyici bir iletişimle motive edilmeyi beklemekteyiz. Müdürlerin açık ve şeffaf bir iletişimle hedefleri paylaşması, öğretmenleri ortak bir vizyon etrafında birleştirmeye epey yardımcı oluyor. Duyarlılık ve empati, müdürlerin öğretmenlerin bireysel ihtiyaçlarına daha iyi cevap vermesine katkı sağlıyor. Bunları yaptıkları zaman kendimizi iyi hissediyoruz.” (Ö2)

“Destek ve ilgi gösteren bir yönetim tarzı, kendimi değerli hissetmeme yardımcı oluyor. Ayrıca, yöneticilerin açık iletişim kurmaları ve bilgi paylaşmaları, okuldaki süreçlere daha iyi dahil olmamı sağlıyor.” (Ö3)

“Pozitif, destekleyici bir iletişim ortamı, öğretmenlerin daha iyi performans göstermelerine, öğrencilere etkili bir şekilde öğretim sunmalarına ve genel olarak okulun başarısına olumlu bir katkı sağlıyor.” (Ö6)

Olumsuz Dilin Etkisi

Yapılan analizler sonucunda Tablo 4’te görüldüğü üzere bu alt tema altında “eleştirel veya olumsuz dil kullanımı” (f=2) kodu yer almaktadır. Bu alt tema altında yer alan koda ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur:

“Ancak, eleştirel ya da olumsuz bir dilin, içsel motivasyonumu olumsuz yönde etkileyebileceğini de söylemeliyim. Olumsuz bir dil, motivasyonumu düşürebilir ve işime olan bağlılığımı azaltabilir. Bu nedenle, yöneticimin kullanmış olduğu dilin pozitif ve destekleyici olması, benim içsel motivasyonumu artırmak adına kritik bir faktördür.” (Ö4)

“Olumsuz bir dilin ya da olumsuz bir tonun, motivasyonumu düşürebileceğini söylemeliyim. Eleştiri ya da geri bildirimlerin yapıcı olmaması, işime karşı duyduğum içsel motivasyonu olumsuz etkileyebilir. Bu nedenle, yöneticimin iletişimi sadece olumlu değil, aynı zamanda dengeli ve adil bir şekilde yönetmesi, içsel motivasyonumu sürdürmem açısından önemlidir.” (Ö7)

Katılımcı görüşleri de göstermektedir ki öğretmenler yöneticilerinin olumlu, destekleyici ve teşvik edici bir dil kullanmalarının, mesleki bağlılıklarını ve motivasyonlarını artırdığını vurgulamaktadır. Özellikle, yöneticilerin açık iletişim kurmaları, empati göstermeleri ve hedef belirleme süreçlerinde öğretmenlerle iş birliği yapmaları, öğretmenlerin işlerine olan bağlılıklarını pekiştirmekte ve mesleki gelişimlerini desteklemektedir. Olumsuz veya eleştirel bir dilin ise motivasyonlarını olumsuz yönde etkileyebileceği belirtilmiştir.

Ayrıca, düzenli toplantılar ve geri bildirim mekanizmaları, öğretmenlerin sorunlarını dile getirmelerine ve çözüm önerileri sunmalarına olanak tanıyarak, okul ortamında daha etkili bir iletişim ağı kurulmasına yardımcı olmaktadır. Sonuç olarak, okul yöneticilerinin motivasyonel dil kullanımı, öğretmenlerin mesleki tatminini ve performansını olumlu yönde etkileyerek, daha verimli bir öğrenme ortamının oluşmasına katkı sağlamaktadır.

3.4. Öğrenci ile Olan İletişime Yansımalar

Yapılan görüşmelerde öğretmenlere okul müdürlerinin kendilerine yönelik yaklaşımlarının öğrencileriyle aralarındaki iletişimlerine yansımalarına ilişkin sorular sorulmuştur. Katılımcılardan elde edilen verilerle okul müdürlerinin öğretmenlere yönelik yaklaşımlarının onların öğrencileriyle aralarındaki iletişimlerine yansımaları ortaya konularak Tablo 5 oluşturulmuştur.

Tablo 5. Okul Müdürlerinin Öğretmenlerine Olan Yaklaşımının, Öğretmenin Kendi Öğrencileriyle Arasındaki İletişimine Yansımaları

Tema	Alt Tema	Kodlar	Frekans (f)
Öğrenci ile Olan İletişime Yansımalar	Enerjik ve Empatik Atmosfer	Enerjik ve etkileşimli öğrenme ortamı	3
	Öğrencilere Daha İyi Hizmet	Etkili öğretim stratejileri geliştirme	3
	Güçlü öğretmen-öğrenci ilişkisi	Öğrencilere daha iyi rehberlik etme	2

Enerjik ve Empatik Atmosfer

Yapılan analizler sonucunda Tablo 5’te görüldüğü üzere bu alt tema altında “enerjik ve etkileşimli öğrenme ortamı” (f=3) kodu yer almaktadır. Bu alt tema altında yer alan koda ilişkin katılımcı görüşlerinden birisi aşağıda sunulmuştur:

“Müdürlerin açık ve şeffaf bir iletişimle hedefleri paylaşması, öğretmenleri ortak bir vizyon etrafında birleştirmeye epey yardımcı oluyor. Duyarlılık ve empati, müdürlerin öğretmenlerin bireysel ihtiyaçlarına daha iyi cevap vermesine katkı sağlıyor. Bunları yaptıkları zaman kendimizi iyi

hissediyoruz ve bu da sınıf ortamında öğrencilerimizle olan iletişimize pozitif yansiyarak, öğrenme ortamını etkileşimli hale getiriyor.” (Ö2)

Öğrencilere Daha İyi Hizmet

Yapılan analizler sonucunda Tablo 5’te görüldüğü üzere bu alt tema altında “etkili öğretim stratejileri geliştirme” (f=3) kodu yer almaktadır. Bu alt tema altında yer alan koda ilişkin katılımcı görüşlerinden birisi aşağıda sunulmuştur:

“Okul yöneticilerinin öğretmenlere olan olumlu yaklaşımının, sınıf içindeki öğrencilerle kurulan iletişimden öğretmenin genel iş performansına kadar bir dizi etkisi vardır. Benim için, yöneticilerimin motive edici bir tutum sergilemeleri sadece mesleki bağlılığımla artırmakla kalmaz, aynı zamanda sınıf içinde daha enerjik ve etkileşimli bir öğrenme ortamı yaratmama da yardımcı olur. Yöneticilerimin destekleyici bir tutum sergilemeleri, öğrencilerimle kurduğum ilişkide de belirgin bir etki yaratır. Kendi liderlerimin öğretmenlere yönelik destekleyici bir tavır sergilemesi, beni daha empatik ve anlayışlı bir öğretmen olmaya yönlendirir. Bu da öğrencilerle daha güçlü bir bağ kurmama ve onların bireysel ihtiyaçlarına daha duyarlı bir şekilde yanıt verme yeteneğimi artırır.” (Ö10)

Güçlü Öğretmen – Öğrenci İlişkisi :

Yapılan analizler sonucunda Tablo 5’te görüldüğü üzere bu alt tema altında “öğrencilere daha iyi rehberlik etme” (f=2) kodu yer almaktadır. Bu alt tema altında yer alan koda ilişkin katılımcı görüşlerinden birisi aşağıda sunulmuştur:

“Ayrıca, müdürlerin pozitif ve teşvik edici bir dil kullanarak başarıları uygulamaları, zorluklara karşı cesaretlendirici bir tutum sergilemeleri motivasyonu artırır. Kendi deneyimlerimde, müdürümün bu tarz bir liderlik yaklaşımı, öğrencilere daha iyi hizmet verme konusundaki kararlılığımla artırmıştır ve öğrencilerime daha iyi bir rehberlik ortamı sağlamıştır. Sonuç olarak, müdürlerin motivasyonel dil kullanımı, öğretmenlerin işlerine duydukları memnuniyeti artırarak daha etkili bir öğrenme ortamı yaratmalarına katkı sağlar.” (Ö5)

3.5. İçsel Motivasyona Yansımalar

Yapılan görüşmelerde öğretmenlere okul müdürlerinin kullandıkları motivasyonel dilin öğretmenlerin içsel motivasyonlarına olan yansımalarına ilişkin sorular sorulmuştur. Katılımcılardan elde edilen verilerle okul müdürlerinin öğretmenlere karşı kullandıkları motivasyonel dilin öğretmenlerin içsel motivasyonlarına yansımaları ortaya konularak Tablo 6 oluşturulmuştur.

Tablo 6. Okul Yöneticisinin Öğretmenlerine Karşı Kullandığı Dilin Öğretmenin İçsel Motivasyonuna Yansımaları

Tema	Alt Tema	Kodlar	Frekans (f)
Okul Müdürünün Öğretmenlerine Karşı Kullandığı Dilin Öğretmenin İçsel Motivasyonuna Yansımaları	Mesleki Motivasyon	Olumlu ifade kullanımı	4
		Destek ve teşvik	3
		Pozitif geri bildirim	2
		Performans değerlendirme	2
	Gelişime Teşvik	Gelişim alanlarını belirleme	1
		Bireysel gelişim planları	1
		İşine bağlanma	2
	Bağlılık	Değerli hissetme	2

Mesleki Motivasyon

Yapılan analizler sonucunda Tablo 6’da görüldüğü üzere bu alt tema altında yer alan kodlar incelendiğinde katılımcıların en çok belirttikleri kod “olumlu ifade kullanımı” (f=4) kodudur. Bu kodu “destekleyici ve teşvik edici sözler” (f=3) kodu ile “pozitif geri bildirim” (f=2) kodları takip etmektedir. Bu alt tema altında yer alan kodlara ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur:

“Yöneticilerin motivasyonel iletişimi benim için oldukça önemli. Olumlu

ve teşvik edici bir dil, işime bağlanmamı sağlıyor. Destek ve ilgi gösteren bir yönetim tarzı, kendimi değerli hissetmeme yardımcı oluyor.” (Ö3)

“Örneğin, olumlu ve inandırıcı ifade kullanımı, destekleyici ve teşvik edici sözlerle öğretmenleri motive etmek, açık iletişim kurmak, hedef belirleme ve vizyon paylaşma, ilgi ve empati gösterme gibi unsurlar, etkili bir motivasyon sağlamada bize karşı önemli rol oynuyor.” (Ö1)

“Öncelikle, yöneticimin olumlu ve destekleyici bir dil kullanması, beni işime karşı daha tutkulu hissettirir. Bu tutku, sınıf içinde daha etkili bir öğretmen olma çabalarımı artırır. Yöneticimin pozitif geri bildirimleri, benim için bir teşvik kaynağı olur ve işime olan bağlılığımı pekiştirir.” (Ö6)

Gelişime Teşvik

Yapılan analizler sonucunda Tablo 6’da görüldüğü üzere bu alt tema altında yer alan kodlar incelendiğinde katılımcıların en çok belirttikleri kod “performans değerlendirme” (f=2) kodudur. Bu kodu “gelişim alanlarını belirleme” (f=1) kodu ile “bireysel gelişim planları” (f=1) kodları takip etmektedir. Bu alt tema altında yer alan kodlara ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur:

“Adil ve şeffaf bir yönetim ise güven duygusunu pekiştiriyor.” (Ö3)

“Yöneticimin kullandığı dilin adil ve şeffaf olması da önemlidir. Eğer başarılarım ve gelişim alanlarım konusunda açık ve dürüst bir iletişim sağlanıyorsa, bu da beni daha fazla çaba harcamaya yönlendirir”. (Ö6)

Mesleki Bağlılık

Yapılan analizler sonucunda Tablo 6’da görüldüğü üzere bu alt tema altında yer alan kodlar incelendiğinde katılımcıların belirttikleri kodlar “İşine bağlanma” (f=2) ve “değerli hissetme” (f=2) şeklindedir. Bu alt tema altında yer alan kodlara ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur:

“Her ay gerçekleştirdiğimiz yönetim-öğretmen buluşmaları, okul yöneticileri ile daha yakın bir ilişki kurabilmek için önemli bir platform sağlar. Bu toplantılarda, öğretmenlerin karşılaştığı zorlukları anlatma imkânı sunuluyor. Ayrıca, bu toplantılarda öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarını belirleyip, bu doğrultuda destek sağlıyor yöneticilerimiz.” (Ö2)

SONUÇ VE TARTIŞMA

Okul müdürlerinin kullandıkları motivasyonel dile ilişkin öğretmen görüşlerini incelemek amacıyla gerçekleştirilen bu araştırma sonucunda müdürlerin motivasyonel dil özellikleri dört ana tema altında incelenmiştir. Bunlar; olumlu ve teşvik edici dil kullanımı, destekleyici ve empatik yaklaşım, açık ve şeffaf iletişim ve adil ve güven verici yönetim. Bu tema ve alt temalar, öğretmenlerin müdürlerinin motivasyonel diline ilişkin görüşleri doğrultusunda belirlenmiştir. Araştırmanın bu bulgusu literatürde yer alan benzer araştırma sonuçları ile uyumludur (Bıçak & Gündüz, 2021; Ergüven, 2020).

Araştırmada öğretmenlerin okul yöneticileriyle etkili iletişimde motivasyonel dil kullanımına dair beklentileri ve bu dilin özellikleri incelenmiştir. Bulgular, öğretmenlerin yöneticilerden olumlu, destekleyici, açık ve şeffaf bir iletişim dili beklediklerini göstermektedir. Ayrıca, geri bildirimlerin yapıcı olması ve düzenli toplantılarla iletişimin güçlendirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Yöneticilerin etkili iletişimde motivasyonel dil kullanımlarına yönelik yapılan araştırma sonuçlarında araştırmanın bu bulgusunu desteklemektedir (Latifoğlu, 2015; Yeke, 2021).

Araştırmada incelenen bir diğer konu okul yöneticilerinin öğretmenlere karşı kullandıkları motivasyonel dilin, öğretmenlerin mesleki başarıları üzerindeki yansımalarıdır. Elde edilen bulgular motivasyonel dilin öğretmenlerin mesleki bağlılıklarını ve motivasyonlarını artırmada önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Öğretmenler, yöneticilerinin olumlu, destekleyici ve teşvik edici bir dil kullanmalarının, mesleki bağlılıklarını ve motivasyonlarını artırdığını vurgulamaktadır. Özellikle, yöneticilerin açık iletişim kurmaları, empati göstermeleri ve hedef belirleme süreçlerinde öğretmenlerle iş birliği yapmaları, öğretmenlerin işlerine olan bağlılıklarını pekiştirmekte ve mesleki gelişimlerini desteklemektedir. Öte yandan öğretmenler olumsuz veya eleştirel bir dilin ise motivasyonlarını olumsuz yönde etkileyebileceğini belirtmiştir. Araştırmanın bu bulgusu yapılan benzer araştırmaların bulgularıyla da örtüşmektedir (Brandt, vd., 2021; Syed, vd., 2022).

Araştırmadan elde edilen bir diğer bulguya göre okul yöneticilerinin öğretmenlere karşı kullandıkları motivasyonel dil, öğretmenlerin sınıf içindeki öğrenci iletişimlerini ve genel iş performanslarını olumlu yönde etkilemektedir. Enerjik ve empatik bir atmosferin yaratılması, öğretmenlerin öğrencileriyle daha etkileşimli ve enerjik bir öğrenme ortamı kurmasına olanak tanımakta-

dır. Ayrıca, etkili öğretim stratejilerinin geliştirilmesi ve öğrencilerle daha güçlü ilişkilerin kurulması, yöneticilerin pozitif ve destekleyici dil kullanımları sayesinde mümkün olmaktadır. Bu bulgular, okul yöneticilerinin motivasyonel dil kullanımının, öğretmenlerin mesleki memnuniyetini artırarak daha etkili bir öğrenme ortamı yaratmalarına katkı sağladığını göstermektedir. Araştırmada son olarak okul yöneticisinin öğretmenlere karşı kullandığı dilin öğretmenin içsel motivasyonuna olan etkileri incelenmiştir. Özellikle olumlu ifade kullanımı, destek ve teşvik, pozitif geri bildirim gibi unsurların öğretmenlerin motivasyonunu artırdığı ve mesleki bağlılığı güçlendirdiği görülmektedir.

Sonuç olarak araştırmadan elde edilen sonuçlar bir bütün olarak değerlendirildiğinde okul yöneticilerinin öğretmenlere karşı kullandıkları dilin, öğretmenlerin içsel motivasyonunu artırarak daha etkili bir öğrenme ortamı yaratmalarına katkı sağladığı görülmektedir. Özellikle pozitif, destekleyici ve teşvik edici bir iletişim ortamının önemi vurgulanmakta ve bu unsurların öğretmenlerin mesleki gelişimini desteklediği ifade edilmektedir.

ÖNERİLER

Araştırmadan elde edilen sonuçlar çerçevesinde birtakım öneriler geliştirilmiştir. Okul yöneticileri için motivasyonel dil kullanma önerileri şunlardır: Olumlu ve inandırıcı bir dil kullanarak, geleceğe dair hedefleri belirlemeli ve bu hedeflere ulaşma yollarını açıklamalıdır. İnsanların duygularını anlamak ve empati göstermek önemlidir; bu, personelin ve öğrencilerin kendilerini motive hissetmelerine yardımcı olur. Güçlü bağlantılar kurarak ve ilişkileri güçlendirerek okul içinde birlik ve dayanışma atmosferi oluşturmalarıdır. Ayrıca, okulun amaçlarını ve vizyonunu sürekli vurgulayarak, çalışanların bir amacı olduğunu ve birlikte çaba sarf ettiklerini hatırlatmalıdır. Bireysel ve grup hedefleri belirleyerek, herkesin kendisini geliştirmesi ve başarıya ulaşması teşvik edilebilir. Çalışanlara sorumluluklar vererek onların güven kazanmalarına ve kendilerini değerli hissetmelerine yardımcı olabilir. Son olarak, mizahın kullanılması, stresi azaltabilir ve çalışanların morallerini yükseltebilir.

KAYNAKÇA

- Aksoy, E. (2006). *İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rolleri*. Yüksek lisans tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Bıçak, H., & Gündüz, Y. (2021). Okul yöneticilerinin kullandıkları motivasyonel dil ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(86), 391-424.
- Brandt, N. D., Israel, A., Becker, M., & Wagner, J. (2021). The joint power of personality and motivation dynamics for occupational success: Bridging two largely separated fields. *European Journal of Personality*, 35(4), 480-509.
- Creswell, J. W. (2017). Araştırma deseni nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları (S.B. Demir, Çev.Ed.). Ankara: Eğiten Kitap.
- Çelik, V. (2009). *Eğitimsel liderlik*. Pegem A Yayınları, Ankara
- Çakır, H. (2019). *Hayat boyu öğrenme kurum müdürlerinin öğretimsel liderlik rolleri: Bir karma yöntem araştırması*. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize
- Doğan, S., ve Koçak, O. (2014). Okul yöneticilerinin sosyal iletişim becerileri ile öğretmenlerin motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 20(2), 191-216.
- Ergen, H. ve Günay, T. (2019). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çalıştığı Kurumlarda Yaşadığı Yönetimsel Sorunlar ile İlgili Görüşleri. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 63-89.
- Ergüven, H. (2020). Okul müdürlerinin kullandıkları güdüleyici dil ile öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeyleri arasındaki ilişki. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Kültür Üniversitesi.
- Gümüşeli, A. İ. (1996). *İstanbul ilindeki ilköğretim okulu müdürlerinin eğitim liderliği davranışları*. Yıldız Teknik Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Yayınlanmış Araştırma, İstanbul.
- Korkmaz, M. (2005). Duyguların ve liderlik stillerinin öğretmenlerin performansı üzerinde etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 11(43), 401-422.
- Kurt, B. (2013). *İlkokul ve ortaokul yöneticilerinin eğitim liderliği davranışlarının öğretmen motivasyonuna etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Latifoğlu, N. (2015). *Motivasyonel dil kullanımının örgütsel bağlılık üzerindeki etkisi: Çaykur 'da bir uygulama*. Yüksek Lisans Tezi. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi.
- Syed, F., Naseer, S., Bashir, F., & Fatima, T. (2022). Positive affective tone as an underlying mechanism between leader's motivating language and career outcomes. *Management Decision*, 60(11), 3019-3041.
- Yeke, S. (2021). Liderlerin motivasyonel dil kullanımına yönelik bir araştırma: İşletmecilik alanındaki e-dergilerde yer alan söyleşilere yönelik betimsel analiz. *Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 463-483.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, E. (2010). *İlköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderlik rolleri ile etkili okul arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi*. Yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara

2. BÖLÜM

ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİNİN OKULLARINDAKİ DİSİPLİN SORUNLARINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

Ece BAKİ

*Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı,
ecebaki90@gmail.com*

Doç. Dr. Semih ÇAYAK

*Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi,
Eğitim Bilimleri Bölümü,
semihcayak@gmail.com,
<https://orcid.org/0000-0003-4360-4288>.*

GİRİŞ

İnsan sosyal bir varlık olup varlığını sürdürebilmek için çevresindekilerle sürekli etkileşim halindedir. Bu etkileşim sırasında çatışmaların meydana gelmesi kaçınılmazdır. Bu bağlamda eğitim sistemleri de okullar aracılığıyla toplumu oluşturan bireylerin eğitimini ve birlikte yaşamının gerektirdiği belirli bazı olumlu davranışları kazanmalarını sağlamayı hedeflemektedir. Eğitim; bireyin sosyal, fiziksel, zihinsel ve duygusal yeteneklerinin ve davranışlarının istenen yönde geliştirilmesi ya da ona belirli hedeflere yönelik çeşitli yetenekler, davranışlar ve bilgiler kazandırılması sürecidir. Eğitimde temel hedef, öğrencilerde istenilen davranış değişikliklerini sağlamaktır. Bu istenilen özellikler, önceden planlanmış bir program doğrultusunda sınıf ortamında gerçekleştirilen eğitsel deneyimler aracılığıyla kazandırılır ancak

eğitim sürecini aksatabilecek istenmeyen durumların oluşmasını önlemek veya ortaya çıkabilecek disiplin sorunlarını çözmek amacıyla okullardaki süreçleri düzenleyecek kurallara ve yaptırımlara ihtiyaç vardır. Dolayısıyla eğitim-öğretim sürecinin etkili ve verimli olabilmesi için bu süreçlerin iyi yönetilmesi ve güçlü bir kurumsal kültürün varlığı da gereklidir (Pehlivan ve Demirtaş, 2019; İşbilir vd., 2023).

İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'nin 26. maddesi, eğitimi temel bir insan hakkı olarak niteler. Bu maddeye göre herkes, eğitim hakkına sahiptir ve en azından ilk ve temel öğrenim aşamaları parasız olmalıdır. Ayrıca eğitim tüm uluslar, ırklar ve dinsel gruplar arasında anlayış, hoşgörü ve dostluğun geliştirilmesine barışı koruma faaliyetlerinin desteklenmesine yönelik olmalıdır. (Öztürk, 2016). Öte yandan eğitim alma herkesin hakkı olduğu gibi ülkelerin kalkınması ve gelişmesi için de çok önemlidir. Bu nedenle eğitimin kalitesi günümüz ihtiyaçlarını da karşılayabiliyor olmalıdır (Karadağlı, 2020).

Kaliteli bir eğitim herkes için bir temel haktır ancak okullardaki eğitim kalitesini birçok faktör olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Bunlardan biri de disiplin sorunlarıdır. Disiplin kavramı, bireyin doğru davranışları yapması için önlem alınması, olumsuz davranışların düzeltilmesi, bireyin kendi davranışlarını denetleyip sorumlu olması ve bir örgütteki düzenin sağlanması şeklinde ifade edilir (Sarpkaya, 2005). Türk Dil Kurumu (2024)'na göre disiplin, bir topluluğun yazılı ya da yazılı olmayan kurallara ve düzenlemelere dikkatle uyması anlamına gelir. Başka bir deyişle disiplin, bireylerin bulundukları topluluğun genel düşünce ve davranış normlarına uyum sağlaması amacıyla alınan tedbirlerdir (Can ve Ermeydan, 2017). Okullarda disiplin sorunlarının yaşanmasında öğrencilerin bulunduğu dönemin onlara yaşattığı bedensel ve ruhsal olarak değişimler de bulundukları yerlerde uyum sorunlarına sebep olabilmektedir. Ayrıca okullardaki öğrenci sayısının artışı ve öğretmen sayısının yetersizliği de okullardaki disiplin sorunlarının artmasına yol açabilen faktörlerdendir (Karahan, 2020; Öztürk, 2016).

Disiplin, eğitim bağlamında ele alındığında öğretmen ve öğrenci kaynaklı istenmeyen sorunlar olarak ifade edilebilir. Dolayısıyla istenmeyen her davranış kurumun amaçlarını etkiler ve öğretmen ve yöneticiler disiplin kurallarını okullardaki sorunları çözmek için kullanır (Gümüş, 2013). Ancak eğitimciler disiplin kurarken öğrencinin gelişimini mutlaka göz önünde bulundurmalı ve baskıdan çok ona yol göstermelidir (Akar, 2006). Öğrenci disiplin sorunlarının

çözümü açısından çok sayıda görüş bulunmaktadır (Sarpkaya, 2005). Disiplin sorunları hem öğretmen kaynaklı hem de öğrenci kaynaklı olabilir. Öğretmen kaynaklı disiplin sorunları öğretmenin derse hazırlıksız gelmesi, öğrenciye karşı sevgi, hoşgörölü ve anlayışlı bir tutum sergilememesi, sınıf ve zaman yönetimi eksikliği şeklinde sıralanabilmektedir. Disiplin sorunlarının ortaya çıkmasında öğrenci kaynaklı sorunlar ise öğrencinin bir birey olarak algılanmaması ve ailede yaşadığı birçok olumsuz durum olarak sıralanabilir (Ertekin vd., 2023).

Disiplin sorunlarının çözümü konusunda öğretmenlere ve yöneticilere büyük görev ve sorumluk düşmektedir. Ancak etkili bir disiplin sorunu çözümü ancak ve ancak öğrencinin iç denetimi sayesinde olur. Dolayısıyla öncelikle öğretmenler ve yöneticiler nasıl bir disiplin sağlaması gerektiğini kendi davranışlarıyla örnek olarak bunu öğrencilere benimsetmelidir (Boyras,2007). Zira, disiplinin amacı öğrencileri baskı altına alarak onun çocuk olduğunu unutarak davranmasını beklemek değildir. Aksi halde bir tutum öğrencinin okuldan ve eğitimden uzaklaşmasına yol açabilir. Bunun için öğretmenin iyi bir rehber olması ve hoşgörölü, anlayışlı bir tutum sergilemesi gerekmektedir (Karaboğa, 2014). Disiplin sorunları her eğitim kademesinde görülebilmektedir ancak özellikle ergenlik döneminin başında olan ortaokul öğrencileri açısından okullarda karşılaşılan disiplin sorunları hem öğrenciler hem de öğretmenler için önemli olumsuz sonuçlar doğurabilen bir konudur. Nitekim çocukluk ve yetişkinlik arasındaki bir dönemde olan bu yaştaki öğrencilerin yaşadıkları kimlik karmaşası ve karşılaştıkları bazı iletişim sorunları nedeniyle ortaya çıkan disiplin problemleri, onların hem eğitim-öğretim sürecini aksatmakta hem de öğretmenlerinin motivasyonunu düşürmekte ve böylece de akademik başarılarını olumsuz etkileyebilmektedir. Bu nedenle, öğretmenlerin disiplin sorunları karşısında etkili çözümler ortaya koyabilmeleri ve kapsayıcı bir tutum geliştirmeleri oldukça önemli görülmektedir. Bu düşüncelerden hareketle bu çalışmanın amacı, öğretmenlerin okullarındaki disiplin sorunlarına ve bu sorunlarla başa çıkmada kullandıkları stratejilere ilişkin görüşlerini belirlemektir. Bu genel amaç doğrultusunda araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Ortaokul öğretmenlerinin okullarında en çok karşılaştıkları disiplin sorunlarına ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Ortaokul öğretmenlerinin okullarında karşılaştıkları disiplin sorunlarının altında yatan nedenlere ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Ortaokul öğretmenlerinin okullarında karşılaştıkları disiplin sorunlarıyla

başta çıkmada kullandıkları yöntem ve stratejilere ilişkin görüşleri nelerdir?

4. Ortaokul öğretmenlerinin okullarındaki disiplin sorunlarının çözümü konusunda ihtiyaç duydukları desteklere ve kaynaklara yönelik önerileri nelerdir?

1. YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu araştırma nitel araştırma desenlerinden biri olan olgubilim deseninde tasarlanmıştır. Olgubilim çalışmalarında genellikle bir olguya ilişkin bireysel algıların belirlenmesi ve yorumlanması amaçlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu çalışmada da incelenen olgu ortaokullardaki disiplin sorunlarıdır. Araştırma verileri, ortaokullarda görev yapmakta olan öğretmenlerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu kolayda örnekleme yöntemi kullanılarak seçilen 12 ortaokul öğretmeni oluşturmaktadır. Katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özellikleri

Değişken	f
Cinsiyet	Kadın 8
	Erkek 4
Yaş	20-30 8
	31-40 3
	41-50 1
	1-5 5
Mesleki Kıdem	6-10 6
	11-15 1

Branş	İngilizce	2
	Sosyal Bilgiler	2
	Fen Bilimleri	2
	Matematik	3
	Türkçe	2
	Müzik	1
Okulda Çalışma süresi	1-5	9
	6-10	3

Tablo 1’de görüldüğü üzere katılımcıların 8’i kadın 4’ü erkektir. Katılımcıların 8’i 20-30 yaş aralığında, 3’ü 31-40 yaş aralığında 1’i de 41-50 yaş aralığındadır. 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip katılımcı sayısı 5, 6-10 yıl kıdeme sahip katılımcı sayısı 6 ve 11-15 yıl kıdeme sahip katılımcı sayısı ise 1’dir.

Veri Toplama Aracı ve Veri Toplanması

Araştırmada katılımcıların demografik bilgilerini tespit etmek amacıyla “Kişisel Bilgi Formu” ve “Yarı yapılandırılmış Görüşme Formu” kullanılmıştır. Yapılan görüşmeler, araştırmanın alt sorularıyla uyumlu açık uçlu sorular kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Buradaki amaç, öğretmenlerin disiplin sorunlarına ilişkin deneyimlerini, düşüncelerini ve çözüm önerilerini detaylı bir şekilde anlamaktır. Bu bağlamda araştırmanın odak noktasına uygun veriler toplanmış ve analiz için temel oluşturulmuştur.

Verilerin Çözümlemesi ve Değerlendirilmesi

Araştırma kapsamında katılımcılarla görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmeler yüz yüze yapılmış ve katılımcılarla görüşme öncesinde rahatsız edilmeyecekleri, sessiz ve konforlu bir ortamda olacakları belirtilmiştir. Ayrıca katılımcıların yönlendirilmesinden kaçınılmış ve doğal bir ortam sağlamak için pilot görüşme yapılarak olası eksiklikler giderilmiştir.

Verilerin analizinde, nitel veri analizi yöntemlerinden biri olan betimsel analiz kullanılmıştır. Bu yaklaşımda, elde edilen veriler önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Veriler, belirlenen temalara göre düzenlenirken aynı zamanda görüşme ve gözlem süreçlerinde kullanılan sorular veya boyutlar da dikkate alınarak sunulabilmektedir. Ek olarak betimsel analizde, katılımcıların görüşlerini vurgulamak amacıyla doğrudan alıntılara da sık sık

yer verilebilmektedir (Öztürk, 2016). Bu çalışmada da yüz yüze gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerde katılımcıların ses kayıtları alınmış ve her bir görüşme yazıya dökülmüştür. Katılımcıların ifadelerinde sıkça geçen kelimeler ve terimler belirlenerek betimsel kodlama yöntemiyle katılımcıların araştırma konusu hakkındaki görüşleri ortaya çıkarılmış ve bu kodlar üzerinden temalar oluşturulmuştur. Temalar görüşme sorularına dayalı olarak; “okullarda karşılaşılan disiplin sorunları”, “disiplin sorunlarının altında yatan nedenler”, “öğretmenin disiplin sorunlarıyla başa çıkma yöntemleri ve stratejileri”, “disiplin sorunlarının çözümü için yapılması gereken destek çalışmaları” olarak belirlenmiştir. Bu süreç, öğretmenlerin deneyimlerini, bakış açılarını ve disiplin sorunlarıyla başa çıkma yöntemlerini anlamayı ve keşfetmeyi hedeflemiştir.

2. BULGULAR

Ortaokul öğretmenlerinin okullarındaki disiplin sorunlarına ilişkin görüşlerini incelemek amacı ile yapılan bu çalışma sonucunda “okullarda en çok karşılaşılan disiplin sorunları”, “disiplin sorunlarının altında yatan nedenler”, “öğretmenin disiplin sorunlarıyla başa çıkma yöntem ve stratejileri” ve “disiplin sorunlarının çözümü için yapılması gereken destek çalışması” olmak üzere dört tema oluşturulmuştur.

Okullarda En Çok Karşılaşılan Disiplin Sorunları

Yapılan görüşmelerde öğretmenlere okul ortamında en çok karşılaştıkları disiplin sorunlarına ilişkin sorular sorulmuştur. Katılımcılardan elde edilen verilerle okuldaki disiplin sorunları ortaya konularak Tablo 2 oluşturulmuştur.

Tablo 2. Okullarda En Çok Karşılaşılan Disiplin Sorunları

Alt Temalar	Kodlar	f
Okullarda En Çok Karşılaşılan Disiplin Sorunları	Dersten kaçma	2
	Öğrenme-Öğretme	
	Derse zamanında gelmeme	2
	Sürecine Yönelik	
	Ders dışı etkinliklerle ilgilenme	1
	Sorunlar	
	Öğretmen otoritesini kabul etmeme	1
	Argo kelimeler kullanma	3
	Etkili İletişim Kurmada	
	Üslup açısından sorunlar	2
	Yaşanan Sorunlar	
	İletişim sorunu yaşama	2
	Kavga	4
	Şiddet Kaynaklı Yaşanan	
	Akran zorbalığı	4
	Sorunlar	
	Diğer arkadaşlarına zarar verme	2
	Saygısız davranışlar sergileme	2
Kişilik Özelliklerinden Kaynaklı Sorunlar	Disiplinli ve düzenli olmama	1
	Uyarıları dikkate almama	1
	Sosyal medyada edildiği olumsuz davranışları okul ortamına aktarma	1
	Okul araç gereçlerine zarar verme	
	Okula yasaklı maddeler getirme	3
	Kılık kıyafet kurallarına uygun davranmama	2
	Diğer Sorunlar	
		2

Öğrenme-Öğretme Sürecine Yönelik Sorunlar

Yapılan analizler sonucunda Tablo 2’de görüldüğü üzere bu alt tema altında yer alan kodlar incelendiğinde, öğrencilerin derslerle ilgili çeşitli zorluklar yaşadığı söylenebilir. Katılımcılar, öğrencilerin sıkça dersten kaçtığını (f=2), derse zamanında gelmediklerini (f=2), ders dışı etkinliklere daha fazla ilgi gösterdiklerini (f=1) ve öğretmen otoritesini kabul etmediklerini (f=1) belirtmiştir. Dolayısıyla bu durumlar öğrenme-öğretme sürecinde aksamalara neden olabilmektedir. Bu alt tema altında yer alan kodlara ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları şöyledir:

“Tabi ki her okulda olduğu gibi kavga en başta geliyor. Onun dışında dersten kaçmalar, derse girmemeler, öğrencilerin başta gelen disiplin sorunlarıdır. Bu disiplin sorunları her geçen gün azalmaktan ziyade

artmaya devam ediyor. Çünkü caydırıcı cezalar verilmediği için öğrenci rahat davranıyor ve bu yanlış davranışını sürdürmeye devam ediyor” (Ö1)

“Derse girmeyen bir öğrenci var. Bakıyor ki kimse bir şey demiyor. Ailesine de haber verilmiyor. Çocuk bundan cesaret alıyor. İdare tarafından bir ceza verilmediği için öğrenci bunu fırsat biliyor ve sevmediği derslere artık girmeme davranışını sürekli tekrarlıyor” (Ö2)

“Öğrenciler derslere zamanında gelme konusunda sorun yaşıyorlar, sabahları uyanamadıklarını dile getiriyorlar” (Ö8)

“Öğrencilerin ders dışı etkinliklerle uğraşıp dikkat dağıtması... Gün geçtikçe bu sorun daha da artıyor” (Ö7)

Etkili İletişim Kurmada Yaşanan Sorunlar

Yapılan analizler sonucunda bu alt tema altında yer alan kodlar incelendiğinde iletişim sorunlarının ön plana çıktığı ve öğrencilerin argo kelimeler kullandığı (f=3), iletişimde üslup sorunları yaşadığı (f=2) ve bazen iletişim konusunda sorunlar (f=2) yaşadıkları belirlenmiştir. Bu alt tema altında yer alan kodlara ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları şöyledir:

“Okulumuzda çok sık aralıklarla disiplin sorunlarıyla karşılaşyoruz. Öğrencilerimiz birbiriyle iletişim sorunları yaşıyorlar. Oyunları şiddet içerikli, birbirlerine ve öğretmenlerine küfredabiliyorlar.” (Ö11)

“Kullandıkları argo kelimeleri bizim yanımızda da gerek isteyerek gerek istemeyerek söyleyebiliyorlar.” (Ö12)

“Akranları ile iletişimde kaba ve hakarete varan uygunsuz konuşmalar örnek gösterilebilir. Sıklığının ve şiddetinin öğretmenin alabileceği tedbirlerle yetersiz kaldığını, yaptırım yetkisinin dışına çıktığını düşünüyorum.” (Ö6)

Bu ifadeler bir bütün olarak değerlendirildiğinde etkili iletişimde yaşanan disiplin sorunları arasında öne çıkan konulardan birinin üslup açısından sorunlar olduğunu göstermektedir. Ayrıca, özellikle kaba ve hakaret içeren konuşmaların ve öğretmenin yaptırım yetkisinin yetersiz olduğu gibi sorunları beraberinde getirdiği ifade edilmektedir. Bu durum, disiplin sorunlarının sadece öğrenciler arasındaki değil, aynı zamanda öğretmenleri ile olan iletişimi de içerdiğini göstermektedir.

Şiddet Kaynaklı Yaşanan Sorunlar

Yapılan analizler sonucunda bu alt tema altında yer alan kodlar incelendiğinde, öğrenciler arasında kavga (f=4), akran zorbalığı (f=4) ve diğer arkadaşlarına zarar verme (f=2) gibi olumsuz bazı durumların önemli bir yer tuttuğu ortaya konmuştur. Bu alt tema altında yer alan kodlara ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları şöyledir:

“Okulda en sık karşılaştığımız disiplin sorunu akran zorbalığı bence. Öğrenciler herhangi bir sorunla karşılaştıklarında bunu fiziki veya psikolojik şiddet yöntemiyle çözmeye çalışıyorlar. Bu da okul içinde kavgalara sebep oluyor.” (Ö8)

“Tabi ki her okulda olduğu gibi kavga en başta geliyor.” Ö1

“Kavga disiplin sorunlarında öncelikli olarak yer almakta.” Ö2

Katılımcılar özellikle kavganın disiplin sorunlarının önemli bir bileşeni olduğunu belirtmişlerdir. Bu durum kavga olgusunun disiplin sorunlarının içinde yaygın olduğunu göstermektedir.

“Okulda en sık karşılaştığımız disiplin sorunu akran zorbalığı bence. Öğrenciler herhangi bir sorunla karşılaştıklarında bunu fiziki veya psikolojik şiddet yöntemiyle çözmeye çalışıyorlar.” Ö8

“Okul ortamında en sık karşılaştığım disiplin sorunu öğrencilerin okulun eşya, araç ve gereçlerine ya da birbirlerine kasıtlı olarak zarar verme davranışı.” Ö3

“Arkadaşlarına karşı hiç acıması olmadan vurup daha sonra hiçbir şey olmamış gibi davranıyorlar ve onlar için gayet normal bir durum bu.” Ö4

Ayrıca yukarıdaki katılımcı görüşleri de akran zorbalığı ve diğer arkadaşlarına zarar verme davranışlarının yaygın bir disiplin sorunu olarak varlığını sürdürdüğünü göstermektedir.

Kişilik Özelliklerinden Kaynaklı Yaşanan Sorunlar

Yapılan analizler sonucunda bu alt tema altında yer alan kodlar incelendiğinde saygısız davranışlar sergileme (f=2), disiplinli ve düzenli olmama (f=1), uyarıları dikkate almama (f=1), sosyal medyadan edinilen olumsuz davranışları okul ortamına aktarma (f=1) gibi kişisel özelliklerden kaynaklanan bazı olumsuz davranışların disiplin sorunlarına yol açtığı ortaya konmuştur. Bu alt tema altında yer alan kodlara ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları şöyledir:

“Okulda en çok karşılaştığım sıkıntı, öğrencilerin iletişim kurarken kendilerine sınır koymamaları. Sosyal medya ve mesajlaşma uygulamalarında yüz yüze bir iletişim olmadığı için çocuklar birbirleriyle daha rahat konuşabiliyorlar, normalde söylemeye çekinebilecekleri şeyleri yapay dünyada rahatlıkla söyleyebiliyorlar. Bu da çocukların günlük hayatına yansıyor haliyle. Kullandıkları argo kelimeleri bizim yanımızda da gerek isteyerek gerek istemeyerek söyleyebiliyorlar, biz uyardığımızda ise yaptıkları yanlışın farkında bile olmuyorlar.” Ö12

“Öncelikle öğrenciler de disiplin ya da saygı çok azalmış durumda” Ö4

“Okulda disiplin sorunlarından biri de saygısızlık diyebilirim.” Ö9

Katılımcılardan elde edilen veriler doğrultusunda öğrencilerde disiplin ve saygının azaldığı düşüncesi genel olarak öğrenci davranışlarındaki olumsuz değişikliklere ve okul içinde saygı kurallarının daha az takip edilmesine işaret edebilmektedir. Bu durum, disiplin sorunlarının artmasına ve okul ortamındaki düzenin zayıflamasına yol açabilmektedir.

“Tertipli düzenli olmaları için velilerle iletişim halindeyim. Fakat okul ortamında diğer öğrenciler bu duruma uymadığı için benim sınıfımı da kontrol etmek zorlaşıyor ne yazık ki. Bu durumu kontrol etmek için gerekli yaptırım gücü de olmadığı için okullar da bu disiplin sorunu her geçen gün artıyor maalesef.” Ö10

“Sosyal medya ve mesajlaşma uygulamalarında yüz yüze bir iletişim olmadığı için çocuklar birbirleriyle daha rahat konuşabiliyorlar, normalde söylemeye çekinebilecekleri şeyleri yapay dünyada rahatlıkla söyleyebiliyorlar. Bu da çocukların günlük hayatına yansıyor haliyle.” Ö12

Katılımcılar, velilerle iletişim kurarak öğrencilerin düzenli olmaları için çaba sarf ettiğini ancak diğer bazı öğrencilerin bu düzeni bozduğunu ifade etmektedir. Ayrıca kontrolün zorlaştığı bir ortamda yeterli yaptırım gücünün olmamasının disiplin sorunlarının artmasına sebep olduğu belirtilmiş olup bu durumun sınıf düzeninin sağlanmasının genel bir sorunu haline geldiğini ve etkili bir disiplin politikasının eksikliğinin bu sorunu artırdığını bildirmişlerdir.

Diğer Sorunlar

Yapılan analizler sonucunda bu alt tema altında yer alan kodlar incelendiğinde öğretmenler; öğrencilerin okula yasaklı maddeler getirmesi (f=3), okul araç

gereçlerine zarar vermesi (f=2) ve kılık kıyafet kurallarına uygun davranmaması (f=2) gibi genel disiplin kurallarına uyma konusunda sorunlar yaşadıkları belirlenmiştir. Bu alt tema altında yer alan kodlara ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları şöyledir:

“Okul ortamında karşılaştığım en sık disiplin sorunu kılık kıyafet sorunu. Ayrıca bir diğer sorunumuz ki bence en önemli sorun bu. Öğrenciler bu tuf tuf dedikleri elektronik, meyveli sigaralardan içiyorlar. Bunu yapan ortaokul 6,7 ve 8.sınıf öğrencileri.” Ö10

“Okul ortamında en sık karşılaştığım disiplin sorunu öğrencilerin okulun eşya, araç ve gereçlerine ya da birbirlerine kasıtlı olarak zarar verme davranışı.” Ö3

“Okul ortamında en sık karşılaşılan disiplin sorununun okul kurallarının çiğnenmesi, okul mallarına zarar verilmesi olduğunu düşünüyorum.” Ö5

“Okula getirilmemesi gereken yasaklı maddeleri yanlarında bulunduruyorlar.” Ö8

Katılımcı görüşleri, okul disipliniindeki zorlukları ve öğrencilerin yasaklı maddelerle ilgili tutumlarını gösteren önemli bilgiler sunmakta ve öğrencilerin okulun belirlediği kılık kıyafet kurallarına karşı tutumlarına ve disiplin konusundaki duyarsızlıklarını ortaya koymaktadır. Ayrıca öğrencilerin okul mülkiyetine saygı göstermeme eğilimleri de katılımcı görüşlerinde belirtilmiştir. Öğrencilerin bu tür davranışları, okulun fiziksel varlıklarına karşı sorumluluklarını yerine getirme konusundaki zorlukları ve potansiyel disiplin sorunlarını ortaya koymaktadır.

Disiplin Sorunlarının Altında Yatan Nedenler

Yapılan görüşmelerde öğretmenlere disiplin sorunlarının altında yatan nedenlere ilişkin sorular sorulmuştur. Katılımcılardan elde edilen verilerle disiplin sorunlarının altında yatan nedenler ortaya konularak Tablo 3 oluşturulmuştur.

Tablo 3. Disiplin Sorunlarının Altında Yatan Nedenler

Tema	Alt Temalar	Kod	f
Disiplin Sorunlarının Altında Yatan Nedenler	Aileden kaynaklı sebepler	Aile içi faktörler	5
		Caydırıcı yaptırımların olmaması	4
	Sistem kaynaklı sebepler	Ölçme değerlendirme problemleri	3
		Yabancıların adaptasyon problemleri	1
		Yaşadığı çevre	1
	Diğer sebepler	İzlediği film ve videolar	1
		Ergenlik	1

Aileden Kaynaklı Sebepler

Yapılan analizler sonucunda Tablo 3’te de görüldüğü üzere bu alt tema altında yer alan kod incelendiğinde disiplin sorunlarının temelinde aile içi faktörlerin (f=5) oldukça etkili olduğu görülmektedir. Öğrencilerin aile içindeki dinamikleri ve ilişkileri genel davranış kalıplarını etkileyebilmektedir. Nitekim araştırmanın bulgularına göre aile içinde sağlanan ortamın öğrencilerin disiplinle ilgili davranışları üzerinde belirleyici bir rol oynadığı katılımcılar tarafından vurgulanmıştır. Aile içindeki olumlu veya olumsuz faktörler öğrencilerin disiplin sorunlarına eğilim göstermelerine neden olabilir. Bu nedenle disiplin sorunlarının çözümüne yönelik stratejiler geliştirilirken aile içi dinamiklerin dikkate alınması önemlidir. Bu alt tema altında yer alan koda ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları şöyledir:

“Aslında karşılaştığımız sorunların çoğu ailevi kaynaklı oluyor. Ailenin yetiştirme tarzı, maddi imkânsızlıklar, ailesel çevre, sevgi yetersizliği gibi nedenleri bu sorunların oluşmasına örnek olarak gösterebiliriz.” Ö12

“Bana göre en büyük nedeni ailedir. Çünkü bu zamanın anne babaları çocuklarını fazlası ile şımartmışlar. Çocuk da her girdiği ortamda bu şımarık hareketlerini sürdürüyor.” Ö1

“Ailelerin çocukların eğitimine olan ilgisizliği, aile içi sorunlar, ailelerin çocuklarına karşı olumsuz tutum ve davranışları.” Ö2

“Disiplin sorununun altında yatan sebepler öncelikle aileler bence. Çünkü aileler çocuklarına onların birer prens ve prenses olduklarını

hissettirme çabasına giriyorlar. Bu durum çocukları önlenemez durumlara sevk ediyor.” Ö10

Araştırmada özellikle aile içi dinamikler, eğitime yönelik ilgisizlik, olumsuz tutum ve davranışlar, çocukları şımartma eğilimleri, aile içi sorunlar ve maddi imkansızlıklar gibi faktörler disiplin sorunlarının temelini oluşturmaktadır. Bu çıkarımlar, ailenin çocuğun gelişimine ve davranışlarına etkisinin disiplin sorunlarını anlamada kritik olduğunu göstermektedir.

Sistemden Kaynaklı Sebepler

Yapılan analizler sonucunda bu alt tema altında yer alan kodlar incelendiğinde caydırıcı yaptırımların olmaması (f=4), ölçme değerlendirmede problemleri (f=3) ve yabancıların adaptasyon problemleri (f=1) olarak belirlenmiştir. Bu alt tema altında yer alan kodlara ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları şöyledir:

“Temel nedenler ölçme değerlendirmenin düzgün uygulanmamasıdır. Ayrıca sınıf tekrarının olmaması da disiplin sorunların altında yatan başlıca nedenleri arasında sayılır. İlk öğretimde disiplin yönetmeliğinin olmaması da etkilidir.” Ö6

“Disiplin sorunlarının altında yatan durum bana göre caydırıcı yaptırımların olmaması.” Ö3

“Devamsızlık kaygısının olmaması hangi durum olursa olsun geçeceklerini bildiklerinden dolayı okulu sadece sosyalleşmek, dedikodu yapmak ve oyun oynamak için kullanılan bir yer olarak görüyorlar. Bundan kaynaklı öğrenci olsun yetişkin bir birey olsun. Bir görevi bir uğraşı olmayan birey taşkınlık çıkarır.” Ö9

“Öğrenciler ve veliler okullarda verilen eğitime gerekli önemi vermiyorlar bence. Dünyada yaşanan pandemi süreciyle beraber de hazır not almaya alıştıklarını düşünüyorum. Öğrenciler öğretmenlerin ve idarenin kendilerini her türlü idare edeceklerini ve not konusunda vicdanlı davranacaklarını düşünüyorlar ve bu disiplini önemsememelerine sebep oluyor.” Ö8

Bu ifadeler disiplin sorunlarının çözümünde etkili ve caydırıcı yaptırımların önemini vurgulamakta, eğitim kurumlarındaki yönetmeliklerin ve disiplin politikalarının etkili bir şekilde uygulanmasının öğrenciler üzerinde olumlu bir etki yaratabileceğini göstermektedir. Ayrıca katılımcı görüşleri, öğrencilerin

değerlendirme süreçlerine ve not sistemine yönelik tutumlarının disiplin sorunlarını etkileyebileceğini işaret etmektedir.

Diğer Sebepler

Yapılan analizler sonucunda bu alt tema altında yer alan kodlar incelendiğinde disiplin sorunlarının temelinde öğrencinin yaşadığı çevre (f=1), izlediği film ve videolar (f=1) ile ergenlik süreci (f=1) gibi etkenlerin etkili olabileceği ortaya konmuştur. Katılımcılara göre bu faktörler öğrencilerin davranışlarını derinlemesine etkileyebilmekte ve disiplin sorunlarının kökenlerini oluşturabilmektedir. Bu alt tema altında yer alan kodlara ilişkin görüşlerden bazıları şöyledir:

“Disiplin sorununun başlıca nedeni çevre ve bulundukları ortam.” Ö4

“Bu sorunların sebebi olarak öncelikle ergenlik sürecinin etkisi olduğunu düşünüyorum. Öğrencilerin özgür olma istekleri, herhangi bir otorite fikrini reddetmelerine sebep oluyor.” Ö5

“Ayrıca izledikleri filmlerden ya da videolardan etkilenen öğrenciler aynı hareketleri sınıfta arkadaşlarına yapıyorlar.” Ö4

Bu ifadeler öğrencilerin çevresel faktörlerden ve bulundukları ortamdan etkilendiklerini göstermektedir. Disiplin sorunlarının sıklığı veya şiddeti öğrencilerin maruz kaldığı çevresel etkenlerle ilişkilendirilebilir. Öğrencilerin yaşadıkları sosyal çevre, aile ortamı, arkadaş grupları ve genel olarak bulundukları ortam, onların davranışlarını etkileyebilir. Ayrıca öğrencilerin medya içeriklerinden etkilenecek benzer davranışları sınıfta sergiledikleri katılımcılar tarafından ifade edilmiştir. Nitekim medyanın özellikle gençler üzerindeki etkisi öğrencilerin tutumları ve davranışları üzerinde belirleyici olabilmektedir. Öte yandan ergenlik süreci bireyin kimlik arayışını, bağımsızlık isteğini ve otoriteyle ilişki kurma şeklini etkilemektedir. Bu dönemde öğrencilerin duygusal dalgalanmaları, risk alma eğilimleri ve kurallara karşı gelme istekleri artabilmektedir. Bu nedenle okullarda disiplin sorunlarına yaklaşırken öğrencilerin ergenlik sürecindeki özellikleri göz önünde bulundurulmalı ve onlara uygun destek ve rehberlik sağlanmalıdır.

Öğretmenlerin Disiplin Sorunlarıyla Başa Çıkma Yöntem ve Stratejileri

Yapılan görüşmelerde öğretmenlere disiplin sorunları ile başa çıkmada

kullandıkları yöntem ve stratejilere ilişkin sorular sorulmuştur. Katılımcılardan elde edilen verilerle öğretmenlerin disiplin sorunlarıyla başa çıkmada kullandıkları yöntem ve stratejiler ortaya konularak Tablo 4 oluşturulmuştur.

Tablo 4. Öğretmenlerin Disiplin Sorunlarıyla Başa Çıkma Yöntem ve Stratejileri

Tema	Alt Tema	Kod	f
Öğretmenlerin Disiplin Sorunlarıyla Başa Çıkma Yöntem ve Stratejileri	Geleneksel Yöntemler	Ceza Verme	2
		Notla tehdit etme	2
		Sindirmek	1
		Bağırarak	1
		Görmezden gelme	1
	Modern Yöntemler	Veli-öğrenci görüşmeleri	6
		İdare öğretmen iş birliği	4
		Sorumluluk verme	3
		Veli-öğrenci-öğretmen-idare antlaşması	2
			1
		Rol Model Olma	1
		Örnek öğrenci	1
		Öğrenci tanıma	

Geleneksel Yöntemler

Yapılan analizler sonucunda bazı öğretmenlerin disiplin sorunlarıyla başa çıkma yöntem ve stratejilerinden geleneksel yöntemleri tercih ettiği görülmüştür. Bu alt tema altında yer alan kodlar incelendiğinde ceza vermeme (f=2), notla tehdit etme (f=2), sindirme (f=1), bağırma (f=1) ve görmezden gelme (f=1) olarak belirlenmiştir. Bu konudaki katılımcı görüşlerinden bazıları şöyledir:

“Yani tabi ki her öğretmenin stratejisi farklıdır. Öğretmen daha çok sınıf içinde disiplini sağlamaya çalıştığı için çok bir bilgim yok. Ama ara ara konuştuğumuzda not ile tehdit ettiklerini söylüyorlar. Öğretmenlerden bazıları ise bağırma yöntemiyle öğrencilerin korktuklarını az da olsa o davranışı yapmadıklarını söylüyorlar. Ama tabi bağırarak kızmak kalıcı bir çözüm değil. Diğer bir yöntem olarak öğrencilere ceza verme, kural

koyma gibi caydırıcı nedenler ortaya koyulabilir tabi bu da bazı sınıflarda etkili iken bazı sınıflarda hiçbir fayda sağlamıyor.” Ö1

“Diğer öğretmen arkadaşlarımda genelde 3-5 aynı yöntemleri uyguluyoruz. Tabi ki farklı yöntemler deneyen öğretmen arkadaşlarımda var. Ders esnasında dersi engelleyen bir olay olduğunda kronometre ile öğrencilerin görebileceği şekilde süre tutup geçen süre kadar teneffüste işleyen öğretmen arkadaşımı gördüm ve iki dersten sonra işe yaradığını gördüm.” Ö9

“Diğer öğretmen arkadaşlarım da disiplin sorununu ortadan kaldırmak için çaba sarf ediyorlar ama elimize herhangi bir yaptırım olmadığı için yetersiz kalıyorlar. Sınıfın düzenini bozan öğrenciler notlarla tehdit etsek dahi aynı şeye devam ettikleri için şimdiye kadar herhangi bir kalıcı çözüm bulunamadı.” Ö4

“...korkutmak, sindirmek gibi ilkel kalan yöntemleri uyguluyorlar” Ö6

“Diğer öğretmen arkadaşlarımdan bazıları benim gibi veli iş birliği yapsa da benim gibi bir yol izlese de bazıları görmezden gelme yöntemine başvuruyorlar.” Ö11

Bu ifadelerden yola çıkarak geleneksel yöntemlerin öğrencilerin olumlu davranışlar kazanmalarında zaman zaman yetersiz kaldığı söylenebilir. Dolayısıyla bu durum disiplin sorunlarıyla başa çıkmada geleneksel yöntemlerin yanında daha etkili yöntemlere ihtiyaç duyulduğunu düşündürmektedir. Zira daha etkili yöntemlerin kullanılması öğrenci ile öğretmen arasındaki iletişimi güçlendirmek ve disiplin sorunlarını daha sürdürülebilir bir şekilde çözmek için önemlidir

Modern Yöntemler

Yapılan analizler sonucunda öğretmenlerden bazılarının disiplin sorunlarıyla başa çıkma yöntem ve stratejilerinde modern yöntemleri tercih ettiği tespit edilmiştir. Bu alt tema altında yer alan kodlar veli-öğrenci görüşmeleri (f=6), idare-öğretmen iş birliği (f=4), sorumluluk verme (f=3), veli-öğrenci-öğretmen-idare antlaşması (f=1), rol model olma (f=1), örnek öğrenci uygulaması (f=1) ve öğrenci tanıma etkinliği (f=1) olarak belirlenmiştir. Bu alt tema altında yer alan kodlara ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları şöyledir:

“Burada birbirinden farklı yaklaşımları görmemiz mümkün. Bazıları

benim kullandığım yönteme benzer yöntemleri, veliyle iletişime geçmeyi hiçbir sonuç alamazsa idare/rehberlik ile iş birliğini tercih edebiliyor. Bunu düzenli ve sistematik h le getirmek mümkün.”  3

“Aile görüşmeleri yapıyorum. Aile içi durumlarını da görünce insan üzülüyor. Kendim disiplin sorunlarının önüne geçebilmek için ailelerle iletişim halinde oluyorum.”  10

“ ncelikle ortaklaşa belirlediğimiz kurallara tüm öğretmenler ve idareciler aynı hassasiyeti göstermeli ve çocuklara bu davranışları kazandırmak için uğraşmalı.”  3

“Tabii ki bu tarz iş birliklerin sürdürülebilir olması gerekiyor. İdare ve öğretmenlerin alınan ya da alınabilecek kararlarda ağız birliği yapması lazım. Fakat  ğretmen ve  ğrenci sayısının fazla olduğu okullarda bu uyum pek mümkün olmuyor.”  12

“ ğrencilere görev ve sorumluluklar vererek süreç içerisine dahil etmeye çalışıyorum.”  11

“Veli  ğretmen  ğrenci idare süreç içerisinde hep birlikte hareket edip bu uyumu sağlayabilirse, yapılan kötü davranış sonucunda ne tür cezalar alacağı baştan belli olup özellikle tutarlı ve istikrarlı olunursa disiplin sorunları bitmese bile azalabileceğini düşünüyorum.”  11

“ ncelikle sorunu çözebilmek adına önce çocuğu daha yakından tanımaya sonra aile yapısını öğrenmeye çalışıyorum. Örneğin ebeveynler ayrı mı ya da sağ mı gibi sorular soruyorum. Bu şekilde öğrencinin kendini değerli hissetmesini sağlıyorum.”  2

Katılımcı görüşlerinden de anlaşılacağı üzere disiplin sorunlarıyla başa çıkmada modern yöntemleri kullanmak öğrenciler üzerinde olumlu, yapıcı ve uzun vadeli çözümler sunabilmektedir. Ayrıca  ğretmenler disiplin sorunlarına karşı daha b t nl k  ve işbirlikçi yaklaşımlar benimsemeyi tercih etmekte ve bu sorunları çözmek için veli- ğrenci iletişiminin önemine inanmaktadır. Ancak katılımcılar disiplin sorunlarına karşı kurulan iş birliği stratejilerinin planlı ve ortak hareket edilmesi gereken bir süreç olduğuna ve bu konuda büyük okullarda karşılaşılan birtakım özel zorluklara dikkat çekmişlerdir. Buradan yola çıkararak disiplin sorunlarına karşı bir iş birliği ve anlaşma stratejisinin taraflar arasında açık iletişimi, tutarlılığı ve sorunların gerçekçi bir şekilde ele alınmasını içerdiği söylenebilir.

Disiplin Sorunlarının Çözümü İçin Yapılması Gereken Destek Çalışması

Yapılan görüşmelerde öğretmenlere disiplin sorunlarının çözümü için yapılması gereken destek çalışmalarına ilişkin sorular sorulmuştur. Katılımcılardan elde edilen verilerle okuldaki disiplin sorunlarının çözümü için yapılması gereken destek çalışmaları ortaya konularak Tablo 5 oluşturulmuştur.

Tablo 5. Disiplin Sorunlarının Çözümü İçin Yapılması Gereken Destek Çalışması

Tema	Alt Temalar	Kod	f
Disiplin Sorunlarının Çözümü İçin Yapılması Gereken Destek Çalışması	Eğitim Seminerleri	Veli Eğitim Seminerleri	7
		Öğrenci Eğitim Seminerleri	3
	Disiplin Yönetimi	Disiplin Kurulunun Aktif Olması	4
		Öğrencilerin İlgi Alanlarına ve Yeteneklerine Göre Eğitim Verilmesi Okulda Öğrencileri Sanatsal ve Sportif Etkinliklere Yöneltilme	1 1

Eğitim Seminerleri

Yapılan analizler sonucunda disiplin sorunların çözümünde öğretmenler en çok eğitim seminerlerinin etkili olabileceğini bildirmiştir. Bu alt tema altında yer alan kodlar incelendiğinde veli eğitim seminerleri (f=7) ve öğrenci eğitim seminerleri (f=3) olarak belirlenmiştir. Bu alt tema altında yer alan kodlara ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları şöyledir:

“Velilerin çocuklardan önce eğitilmesi gerekiyor. Veliler için seminerler ve atölyeler, rehberlik hizmetleri gibi çalışmalar yapılabilir.” Ö10

“İlk önce velilerin bir eğitimden geçmesi lazım. Çünkü öğrencisinin ne yaşadığından ya da okuldaki çevresinin nasıl olduğundan haberi yok

kendi yaşantısına çocuk üzerinde de yaptırmaya çalışıyor ve bu yüzden kuşak farkı ortaya çıkıyor öğrenci evde gördüğünü ve işittiğini birebir yansıttığı için okulda da şiddet ve küfür olayları oluyor, eğitimi evde almadığı için okulda da belli bir yere kadar görgü ve nezaket öğreniyor bu da ona pek etki etmiyor.” Ö4

“Veliyi de bu sürecin içine düzenli bir şekilde katarak kazandırılmak istenen olumlu davranışların alışkanlık hâline dönüştürülmesi sağlanabilir. Ama tabi öncelikle velilere seminerler vermeliyiz ki bilinçli velilerle yola koyulalım.” Ö3

“Öğrencilere disiplin sorunları hakkında eğitimler verilmeli hatta müfredata ders bile konulmalı.” Ö6

Katılımcı görüşlerinden de anlaşılacağı üzere disiplin sorunlarının çözümünde velilere yönelik bilinçlendirme ve eğitim çalışmalarının önemli bir rol oynayabileceği yönündedir. Zira velilerin çocuk eğitimi konusundaki bilinç düzeyinin artırılması, sorunların azalmasına ve daha sağlıklı bir okul ortamının oluşturulmasına katkı sağlayabilir. Ayrıca katılımcılar velilerin yanında öğrencilere yönelik düzenlenecek seminerlerin ve eğitimlerin de disiplin sorunlarının önlenmesi ve çözümü için etkili bir strateji olabileceğini belirtmiştir.

Disiplin Yönetimi

Yapılan analizler sonucunda disiplin sorunların çözümünde öğretmenler disiplin yönetiminin etkili olabileceğini bildirmiştir. Bu alt tema altında yer alan kod disiplin kurulunun aktif olması (f=4) olarak belirlenmiştir. Bu alt tema altında yer alan kodlara ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları şöyledir:

“Aile ile iş birliği içinde olmalıdır. Aileden yana bir destek almıyorsa disiplin cezaları verilmelidir. Bunun için disiplin kurulu kurulmalı, her sınıfa girip bu kurulun faaliyetlerinden bahsedilmelidir ki öğrenci işin ciddiyetinin farkına varsın. Birkaç öğrenciye de yaptığı yanlış davranışların cezası verilirse çocuk bundan ders alabilir.” Ö1

“Disiplin kurulunun aktif çalışması gerektiğini düşünüyorum.” Ö7

“Caydırıcı önlemler alınmalı. Disiplin kurulu aktif olmalı.” Ö5

Katılımcı görüşlerinden de anlaşılacağı üzere öğretmenler disiplin sorunlarıyla mücadelede daha etkili bir strateji benimsemek adına disiplin

kurullarının rolünün güçlendirilmesi ve ciddi yaptırımların uygulanması gerektiği konusunda ortak bir görüşe sahiptirler.

Kişileştirilmiş Eğitim

Yapılan analizler sonucunda disiplin sorunların çözümünde öğretmenler kişiselleştirilmiş eğitimin etkili olabileceğini bildirmiştir. Bu alt tema altında yer alan kodlar incelendiğinde öğrencilerin ilgi alanlarına ve yeteneklerine göre eğitim verilmesi (f=1) ve okulda öğrencileri sanatsal ve sportif etkinliklere yönlendirme (f=1) olarak belirlenmiştir. Bu alt tema altında yer alan kodlara ilişkin katılımcı görüşlerinden biri şöyledir:

“Öncelikle çocukların ilgi alanlarına ve yeteneklerine göre eğitim verilmesi gerekir. Bu disiplin sorunların çözümü için etkili bir yöntemdir. İkinci olarak okulun sportif ve sanatsal etkinlikleri verebilecek koşullara uygun olması gerekiyor.” Ö12

Katılımcı görüşü de göstermektedir ki disiplin sorunların çözümünde destek çalışmasına yönelik çocukların ilgi alanlarına ve yeteneklerine göre eğitim verilmesi önerilmektedir ayrıca okulların sportif ve sanatsal etkinliklere uygun bir ortama sahip olması da disiplin sorunlarının çözümüne katkıda bulunabilecek olumlu bir faktör olarak görülmektedir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Ortaokul öğretmenlerinin okullarındaki disiplin sorunlarına ve bu sorunlarla başa çıkmada kullandıkları stratejilere ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bu araştırma sonucunda elde edilen veriler “okullarda en çok karşılaşılan disiplin sorunları”, “disiplin sorunlarının altında yatan nedenler”, “öğretmenlerin disiplin sorunlarıyla başa çıkma yöntem ve stratejileri” ve “disiplin sorunlarının çözümü için yapılması gereken destek çalışmaları” temaları altında incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre disiplin sorunları; öğrenme-öğretme sürecine yönelik sorunlar, etkili iletişim kurmada yaşanan sorunlar, şiddet kaynaklı yaşanan sorunlar, kişilik özelliklerinden kaynaklı sorunlar şeklinde gerçekleşebilmektedir. Araştırma, öğretmenlerin en sık karşılaştığı disiplin sorunlarının genellikle davranışsal olduğunu ortaya koymaktadır. Sıklıkla rastlanan bu sorunlar arasında kavgâ, argo kelimeler ve öğrenciler

arası çatışmalar bulunmaktadır. Katılımcı görüşlerine göre bu sorunların, öğretmenlerin eğitim sürecindeki motivasyonunu ve öğrenci başarısını olumsuz yönde etkileyebileceği vurgulanmıştır. Ayrıca yapılan bu araştırmada disiplin sorunlarının her geçen gün arttığı öğretmen görüşleriyle bulunmuştur. Araştırmanın bu bulguları Güven (2020), tarafından yapılan araştırmanın bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Araştırmanın bu bulguları Öztürk (2016), tarafından yapılan araştırmanın bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Dolayısıyla bu çeşitlilik okul yönetimi ve öğretmenler için özelleşmiş çözümler geliştirmeyi gerektirebilir. Belirlenen bu sorunlara odaklanarak, öğretmenler ve okul yönetimleri özelleştirilmiş stratejiler ve destek programları geliştirebilir.

Araştırma bulguları disiplin sorunlarının birçok farklı nedenden kaynaklanabildiğini göstermiştir. Bu nedenlerin başında aile önemli bir yer tutmaktadır. Nitekim ailelerinin eğitim düzeyi öğrencilerin eğitim hayatlarını yakından etkilenmektedir (Aydoğan, 2019). Aileden kaynaklı sebepler arasında aile içi faktörlerin sıkça öne çıktığı görülmektedir. Özellikle öğrencilerin ailelerinden aldıkları eğitim disiplin sorunlarının temelinin oluşturmaktadır. Aile içindeki iletişim eksikliği çocuğun davranışlarını etkileyebilmekte ve bu durum okul ortamında disiplin sorunlarına yol açabilmektedir. Araştırmadan ulaşılan bu bulgu Aydoğan (2019) tarafından yapılan benzer bir araştırmanın bulgularıyla da örtüşmektedir. Öte yandan sistem kaynaklı sebepler arasında caydırıcı yaptırımların olmaması ve ölçme değerlendirme problemleri de katılımcılar tarafından belirtilmiştir. Bu durum okulların uyguladığı disiplin politikalarının yetersiz olduğuna veya öğrencilere etkili bir rehberlik sağlanmadığına işaret etmektedir. Aynı zamanda ölçme değerlendirme süreçlerinde yaşanan sorunlar da öğrencilerin disiplin sorunlarına yönlendirilmesine katkıda bulunabilmektedir. Disiplin sorunlarına yol açan diğer faktörler arasında öğrencilerin yaşadığı çevre, izlediği filmler ve videolar da önemli bir rol oynayabilmektedir. Bu faktörler, öğrencilerin davranışlarını etkileyerek disiplin sorunlarına neden olabilmektedir. Özellikle hızla değişen medya ortamının, öğrencilerin değer sistemlerini etkileme potansiyeli büyüktür. Araştırmanın bu bulguları Aktaş (2019), tarafından yapılan araştırmanın bulgularıyla paralellik arz etmektedir. Bu bulgular ışığında, okulların disiplin politikalarının gözden geçirilmesi, ailelerle iş birliği içinde olunması ve öğrencilere daha etkili rehberlik sağlanması önemli hale gelmektedir. Ayrıca, öğrencilerin medya kullanımına dikkat edilmesi ve eğitim süreçlerinde daha adil ve motive edici bir değerlendirme sisteminin oluşturulması, disiplin sorunlarının azaltılmasına katkı sağlayabilir.

Öğretmenlerin, istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı en çok tercih ettikleri çözüm stratejileri incelendiğinde bu stratejilerin genel olarak öğrenciyi derse katmaya çalışmaya yönelik stratejiler olduğu görülmüştür. Öğretmenler, öğrencilerin dikkatlerinin dağılmamasını ve derse odaklanmalarını isteyerek, istenmeyen davranış sergileyen öğrenciyi derse tekrar dahil etmeye yönelik önleyici bir disiplin yaklaşımı benimsemektedirler. Bunun yanı sıra, dersten sonra öğrenciyle birebir iletişime geçmek, öğretmenlerin sorunun kaynağını anlamak ve çözüm bulmak için zaman ayırma stratejilerinden biridir. Bu yöntem, öğrenci ile etkili iletişim kurarak sorunları çözmeye odaklanan bir yaklaşımı yansıtmaktadır (Güven,2020). Zira iletişim, her ortamda son derece önemlidir. Okul içindeki iletişim eksik veya etkisiz olduğunda bu tür sorunların ortaya çıkmasına zemin hazırlanmış olabilir (Aydoğan,2019). Öte yandan eğitimin temel yapı taşlarından olan okul, öğrenci ve veli arasındaki iletişim ve üçünün arasındaki iş birliği hayati bir önem taşımaktadır ve öğrenci başarısı, davranış ve tutumları bu ilişkiyle doğrudan ilişkilidir (Aydoğan,2019). Yapılan bu araştırmanın bulgularına göre öğretmenlerin disiplin sorunlarına karşı geleneksel ve modern yöntemleri kullanma eğilimlerini gösterdiği görülmüştür. Geleneksel yöntemlerde daha otoriter ve cezalandırıcı yaklaşımlar görülürken, modern yöntemlerde iş birliği, öğrenci merkezli yaklaşımlar ve iletişime dayalı stratejilere vurgu yapılmaktadır. Bu sonuçlar, eğitimde disiplin sorunlarıyla başa çıkma stratejilerinin çeşitlenmesi ve öğrenci odaklı yaklaşımların önemini vurgulamaktadır. Araştırmanın bu bulguları Güven (2020), tarafından yapılan araştırmanın bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

Araştırmanın bir diğer bulgusu disiplin sorunlarının çözümü için yapılması gereken destek çalışmalarına ilişkindir. Bu bulgu kapsamında öğretmenlerin disiplin sorunlarına çözüm arayışında iş birliği ve rehberlik hizmetlerine önem verdikleri bulunmuştur. Bu durum eğitimcilerin, öğrencilerin ve velilerin disiplin sorunlarına karşı daha etkili bir şekilde hazırlanmaları gerektiğini göstermektedir. Nitekim öğrenci eğitim seminerleri ve veli eğitim seminerleri gibi etkinlikler, katılımcılara sorunları daha iyi anlama ve çözme konusunda rehberlik etmeyi hedeflemektedir. Ayrıca, aktif bir disiplin kurulu oluşturmak ve eğitimi bireyselleştirmek de disiplin sorunlarının yönetimine katkı sağlayabilmektedir. Bu destek çalışmalarının uygulanmasıyla eğitim ortamlarında disiplin sorunlarına daha etkili bir şekilde müdahale edilebilecek ve çözümler bulunabilecektir. Aydoğan (2019) tarafından yapılan benzer bir araştırmanın sonuçları da araştırmanın bu bulgusunu destekler niteliktedir.

SINIRLILIKLAR VE ÖNERİLER

Ortaokul öğretmenlerinin okullarındaki disiplin sorunlarına ilişkin görüşlerini incelemek amacıyla gerçekleştirilen bu araştırmada nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılan veri toplama tekniklerinden biri olan yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Bu nedenle araştırma verileri katılımcıların görüşme sorularına verdikleri yanıtlarla sınırlıdır. Dolayısıyla daha büyük bir örneklemle nicel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı benzer bir araştırma yapılabilir ve araştırma sonuçlarının genellenebilirliği sağlanabilir. Öğretmenlere disiplin yönetimi konusunda daha fazla eğitim ve seminer düzenlenebilir. Okullarda paydaşlar arasındaki iş birliği mekanizmalarını güçlendirecek, özellikle de aile katılımını artırmaya yönelik programlar düzenlenebilir. Ayrıca okullarda rehberlik birimlerini güçlendirerek öğrencilere daha etkili bireysel rehberlik hizmeti ve davranışsal destek sağlanabilir.

KAYNAKÇA

- Akar, N. (2006). *Ortaöğretim kurumlarında karşılaşılan disiplin sorunları ve eğitim yöneticilerinin çözüm yaklaşımları (Denizli ili örneği)* (Yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Aktaş, A. (2019). *Sınıf yönetiminde sınıf içi disiplin sorunları ve çözüm yöntemleri konusunda yönetici ve öğretmen görüşleri*. (Yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aydoğan, Y. H. (2019). *Mesleki-teknik lise öğrencilerinin disiplin sorunlarının toplumsal kökenlerine ilişkin bir çözümleme* (Yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Boyraz, A. (2007). *İlköğretim okullarında görev yapan aday öğretmenlerin sınıfta karşılaştıkları disiplin sorunları*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Can, N., & Ermeýdan, M. (2017). Disiplin sorunları ve sınıf yönetimine ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 1(1), 38-58.
- Ertekin, H., Yüksel, M., Karakeçi, Ç., Polat, S. K., ve Yardımcı, R. (2023). Eğitim yönetiminde disiplin sorunlarının nedenleri ve çözümüne yönelik yaklaşımların incelenmesi. *Journal of Social Research and Behavioral Sciences*, 9(18).

- Gümüş, A. (2013). *Liselerde disiplin cezasına konu olan davranışların değerler perspektifinden incelenmesi (Üsküdar örneği/1980-2010)*. (Doktora tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Güven, E. S. (2020). *Ortaokul öğretmenlerinin sınıfta karşılaştığı disiplin sorunları ve bunlara çözüm bulma stratejileri* (Doktora tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Karaboğa, Y. (2014). *Yönetici ve öğretmenlerin ortaöğretim okullarındaki disiplin sorunlarına ilişkin görüşleri* (Yüksek lisans tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karadağlı, M. (2020). *Ortaöğretim okullarında yaşanan disiplin problemlerinin öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre incelenmesi* (Doktora tezi). Harran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Şanlıurfa.
- Karahan, B. (2020). *Ortaöğretim Kurumlarında Disiplin Uygulamaları: Bir Özel Okul ile Bir Devlet Okulunun Karşılaştırılması* (Yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- İşbilir, B., Bayrak, M., Kayaoğlu, F., Şakar, E., Bülbül, D., & Acar, B. (2023). Öğretmenlerin sınıf içinde karşılaştıkları disiplin sorunları. *Journal of European Education*, 13(1), 19-41.
- Öztürk, A. (2016). *Okul yöneticilerinin bakış açısından ilköğretim kurumlarında karşılaşılan disiplin sorunlarının incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Pehlivan, F., & Demirtaş, H. (2019). Ortaokul ve liselerde yaşanan disiplin problemlerinin çözümüne yönelik yönetsel uygulamalar. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 10(2), 31-50.
- Sarpkaya, P. (2005). *Resmi liselerde disiplin sorunları ve ilgili grupların (öğretmen, öğrenci, yönetici, veli) yaklaşımları: Aydın merkez ilçe örneği* (Doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Türk Dil Kurum (2024). Güncel Türkçe Sözlük. <https://sozluk.gov.tr/>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (11. baskı)*. Seçkin Yayıncılık.

3. BÖLÜM

DESTEK EĞİTİM ODALARINDA SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ

Doç. Dr. Fatih PALA

Oltu Bilim ve Sanat Merkezi

e-r-z-u-r-u-m-25@hotmail.com,

<https://orcid.org/0000-0003-1828-0461>

GİRİŞ

Günümüzde özel eğitim, eğitim alanında önemli bir konu olarak Milli Eğitim Bakanlığı'nın dikkatini çeken bir durum haline gelmiştir. Eğitimde fırsat eşitliği ilkesinin önem kazandığı son zamanda özel gereksinimli öğrencilerin de dikkate alınması göz ardı edilmemelidir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018; Özokçu, 2013). Özel gereksinimli öğrenciler için özel eğitim hizmetleri sunmak adına onlara özgü ortamlar oluşturulmaya çalışılmıştır. Bu durum destek eğitim odalarının okullarda daha aktif bir şekilde kullanılmasına olanak sağlamıştır (Batu & Kırcaali-İftar, 2010; Glomb & Morgan, 1991). Özel gereksinimli öğrencilerin akranlarından ayrı olarak almış olduğu eğitimin yanı sıra akranlarıyla birlikte aynı sınıfta eğitimin alması da amaçlanmıştır. Bireyin toplumun bir parçası olarak düşünülmesi açısından bu durum ilgili birimlerin üzerine düşen bir görev olarak görülmektedir (Özokçu, 2013). Toplumla bütünleşmeye ihtiyacı olan özel gereksinimli öğrencilere sosyal, kültürel ve eğitsel olarak yaşam etkinliklerinde fırsatlar verilmesi önemlidir (MEB, 2013). Bu bağlamda destek eğitim odaları, 20. yüzyılın ilk yarısından beri dünyada uygulanmaktadır. Destek eğitim odaları ilk olarak özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerden görme yetersizliği olan öğrencilere uygulanmıştır. Daha sonraki

süreçte zihinsel yetersizliği olan öğrencilere 20. Yüzyılın ikinci yarısından sonra uygulanmaya başlanmıştır (Hammill, 1972; McNamara, 1986; Wiederholt vd., 1983).

Destek eğitim odası üzerine birçok tanımı yapılmıştır. Fakat yapılan tanımlar büyük oranda benzerlik göstermektedir. Destek eğitim odası en genel ifadeyle; özel gereksinimli öğrencilerin özel bir odada özel ders materyaller ile ilgi öğretmenler tarafından işlenen dersler olarak tanımlanır (Glomb & Morgan, 1991). Bir başka tanımda ise destek eğitim odaları; özel gereksinimli öğrencinin eğitim gördüğü kurumda sınıfındaki ders saatinde ayrı bir yerde özel araç gereçlerle farklı bir öğretmenden ders alması olarak tanımlanır (Çevik & Yağcı, 2017; Özgür, 2015). Uluslararası literatürde (McNamara, 1986; Speece & Mandell, 1980; Vaughn & Schumm, 1998) kaynak oda olarak bilinen destek eğitim odaları, MEB tarafından ülkemizde destek eğitim odası olarak kullanılmıştır (MEB, 2013). Destek eğitim odaları, özel gereksinimli öğrencilerin normal ders işlediği sınıfın dışında farklı bir ortamda derslerin sunulduğu yerlerdir (Lott vd., 1975). Bir başka tanımda ise destek eğitim odası, özel gereksinimli öğrencilere eğitim sağlamak amacı ile özel bir çalışma alanı şeklinde oluşturulmuş sınıf ortamı olarak tanımlanmıştır (Tüfekçioğlu, 1992). Milli Eğitim Bakanlığı ise destek eğitim odasını, farklı yollarla eğitimini sürdüren özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilere ihtiyaçları çerçevesinde eğitimini devam ettirebilmek için oluşturulan ortamlar olarak tanımlamıştır (MEB, 2018).

Destek eğitim odalarında, kaynaştırma yoluyla öğrenciye, akademik, dil, sosyal ve psikolojik yönden destek vermek akranları ile birlikte eğitim gördüğü sınıf ortamında yaşadığı problemleri önlemek amaçlanmıştır (Glomb & Morgan, 1991). Destek eğitim odaları bu bağlamda genel sınıf ortamlarında eğitim gören kaynaştırma öğrencilerinin desteklenmesi için oluşturulmuş bir sistemdir. Destek eğitim odaları belli bir plan çerçevesinde yürütülmektedir. Destek eğitim olacak öğrenciye yönelik amaçların belirlenmesi, programın yapılması, gerekli destek eğitim danışmanlarının geliştirilmesi, öğrencinin takibi ve sonuçların değerlendirilmesi destek eğitim sürecinin parçaları olarak karşımıza çıkmaktadır (Black & Morris, 1974). Destek eğitim odası öğrencinin akranları ile birlikte eğitim gördüğü sınıf ortamında devamını kolaylaştırmak için ona eğitsel ve duygusal destek sağlayan ortamlardır (Rieth & Ocala, 1984). Destek eğitim odasında yapılan eğitimin öğrencinin normal sınıf ortamındaki eksikliğini giderecek düzeyde planlanmasına dikkat edilmelidir (Batu, 2000). Destek eğitim odası programı, kısa ve uzun vadede öğretim amaçlarına vurgu yapılarak

geliştirilmektedir (McNamara, 1986). Destek eğitim odaları normal sınıf eğitimi ile bütünleşerek planlanmaktadır. Destek eğitim odaları öğrenciye göre etkinliklerin üretildiği, daha basit çalışmaların yer aldığı ve ek yardımların fazla olduğu ortamlardır. Bu bağlamda öğrenciler, destek eğitim odalarını eğlenceli ve kendilerine uygun ortamlar oluşturularak gerekli eğitimlerin yapıldığı yer olarak algılamalıdır. Öğretmenler, destek eğitim odasını genel sınıf ortamından daha uygun ve gerekli başarının öğrenciye daha iyi verileceği yerler olarak bilmeli ve destek eğitim odası eğitim planını bu doğrultuda gerçekleştirmelidir (Vaughn & Klingner, 1998).

Destek eğitim odalarında, öğrenciler eksik kaldığı konuları eğitim gördükleri okullarda belli saatlerde ilgili öğretmenlerden destek alarak öğrenmektedirler. Destek eğitim odalarında eğitim alan öğrencilerin almış oldukları dersler akranlarıyla beraber aldığı ders saatlerinden fazla olamaz. Destek eğitim odalarında öğrencinin en fazla alacağı ders saati haftalık toplam ders saatinin yüzde 40 olabilmektedir. Okullarda destek eğitim odaları daha çok öğrenme güçlüğü çeken öğrencilere verilmektedir. Üstün yetenekli öğrencilere de destek eğitim odası açılmasına rağmen çok fazla tercih edilmemektedir (Erkan, 2018; MEB, 2018).

Alan yazına bakıldığında destek eğitim odaları üzerine birçok çalışma yapılmıştır. Öğrenci akademik başarısı, yazma becerisi, dil becerisi, motivasyon, tutum, iletişim ve davranış becerisi, öğretmen, yönetici veli görüşü gibi birçok alanda çalışma yapılmıştır. Bazı çalışmalarda destek eğitim odaları uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşleri incelenmiştir (Demir & Avcu, 2018; Lavric & Soponaru, 2023; Do Nascimento vd., 2023; Tortop & Dinçer, 2016; Yazıcıoğlu, 2020). Güven (2019) özel gereksinimli öğrencilerin destek eğitim odası hizmetine yönelik yapmış olduğu bir durum çalışmasında, destek eğitim odası hizmetlerinin istenilen düzeyde yürütülemediği ve destek eğitim yapan öğretmenlerin bu odalar hakkında yeterli bilgiye sahip olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Nar ve Tortop (2017) yılında yapmış oldukları çalışmada, destek eğitim odalarında görev alan öğretmenlerin çoğunun bu alanla ilgili hizmet içi eğitim almadığı sonucuna ulaşmıştır. Kaptan (2019) yılında yapmış olduğu çalışmada, destek eğitim odalarının fiziksel yetersizliği, materyal eksikliği ve bu durumun öğrencileri derse motive etmede zorladığı sonucuna ulaşmıştır. Kale ve Demir (2017) yılında ilkokullardaki destek eğitim odalarındaki eğitimin Türkçe ve matematik derslerindeki başarı üzerinde etkisini inceledikleri çalışmada, destek eğitim odalarında öğrenim gören özel gereksinimli öğrencilerin deney sonrası

Türkçe ve matematik başarı puanları diğer öğrencilerden fazla olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Tamas (2019) yılında yapmış olduğu çalışmada, öğretmenlerin çoğu görev yaptıkları kurumlarda kaynaştırma öğrencilerine yönelik destek eğitim odasının bulunmadığı, destek eğitim odalarından faydalanan öğrencilere daha çok matematik ve Türkçe dersleri bağlamında eğitim verildiği, öğretmenlerin genel olarak destek eğitim sürecinde düz anlatım yöntemini kullandığı ve destek eğitim odalarında görev alan öğretmenlerin bu konuda yeterince bilgiye sahip olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Taş (2021) yılında yapmış olduğu çalışmada, destek eğitim odalarında ders veren öğretmenlerin destek eğitim odalarında sınıf yönetimi bağlamında yeterli bilgiye sahip olmadığı, bilgi düzeylerinin çalışma ve sınıf yönetimi bağlamında eğitim durumlarına göre farklılık gösterdiği, eğitim aldıkları okul ve cinsiyet bağlamında ise farklılık göstermediğini sonucuna ulaşmıştır. Ülkemizde kaynaştırma öğrenci sayısı gittikçe artmaktadır. Bu durum okullarda destek eğitim odalarının yaygınlaşmasına olanak sağlamaktadır. Bu bağlamda destek eğitim odalarında verilen eğitimin önemini arttırmakta ve destek eğitim odalarındaki eğitimin planlanması, programların hazırlanması, hazırlanan programların uygulanması gibi süreçlerin daha işlevsel olması önemlidir. Bu süreçte destek eğitim odalarında görev alan öğretmenlerin rolü ve sorumlulukları büyüktür. Dolayısıyla destek eğitim odalarında görev yapan öğretmenlerin süreci iyi takip ederek öğrencileri gözlemlemesi ve bu doğrultuda öğrenci başarısına etki edecek yöntemleri belirlemesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir. İlgili literatür incelendiğinde destek eğitim odalarında sosyal bilgiler eğitimi uygulamaları üzerine çalışma bulunmamaktadır. Bu açıdan bakıldığında çalışma sonraki çalışmalara önemli derecede kaynak teşkil etmesi bakımından önemlidir. Çalışmada; destek eğitim odalarında sosyal bilgiler eğitimi uygulamalarının öğretmen gözü ile araştırılması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın problem cümlesi; destek eğitim odalarında yapılan sosyal bilgiler eğitimi uygulamalarına ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri nedir? Alt problemler ise:

1. “Sosyal bilgiler öğretmenleri destek eğitim odalarında yapılan sosyal bilgiler dersi öğretim planına yönelik nasıl bir uygulama yapmaktadır?”
2. “Sosyal bilgiler öğretmenleri destek eğitim odalarında yapılan sosyal bilgiler dersinde nasıl bir öğretim yöntemi uygulamaktadır?”
3. “Sosyal bilgiler öğretmenleri destek eğitim odalarında yapılan sosyal bilgiler dersinde hangi materyalleri uygulamaktadır?”

4. “Sosyal bilgiler öğretmenleri destek eğitim odalarında yapılan sosyal bilgiler dersinde beceri geliştirmeye yönelik nasıl bir uygulama yapmaktadır?”
5. “Sosyal bilgiler öğretmenleri destek eğitim odalarında yapılan sosyal bilgiler dersinde nasıl bir ödev uygulaması yapmaktadır?”
6. “Sosyal bilgiler öğretmenleri destek eğitim odalarında yapılan sosyal bilgiler dersinde nasıl bir davranış değiştirme uygulaması yapmaktadır?”
7. “Sosyal bilgiler öğretmenleri destek eğitim odalarında yapılan sosyal bilgiler dersinde nasıl bir ölçme değerlendirme uygulaması yapmaktadır?”

1. YÖNTEM

1.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, destek eğitim odalarında sosyal bilgiler dersine giren sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğretim uygulamalarını derinlemesine ve kapsamlı bir şekilde incelemek için nitel araştırma yöntemi iç içe geçmiş çoklu durum deseni tasarlanmıştır. Çoklu durum deseni, birden fazla veri toplama yöntemi kullanarak sistematik bir şekilde bilgi toplamayı ve analiz etmeyi sağlar. İç içe geçmiş çoklu durum deseni ise farklı birimlere ayrılmış durumları ayrıntılı olarak inceleyerek daha kapsamlı bir bakış açısı sunar. Öğretim planından öğretim materyallerine, öğretim yöntemlerinden öğrenci ölçme değerlendirmesine kadar birçok farklı birime odaklanarak, özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin sosyal bilgiler öğrenme süreçlerini anlamak için bu çoklu durum deseni oldukça faydalı olabilir. Bu desen, öğretim ortamlarının çeşitli yönlerini inceleyerek öğretmenlerin adaptasyonlarını ve öğrenci başarısını etkileyebilecek faktörleri keşfetmeye yardımcı olabilir. Bu tür derinlemesine çalışmalar, eğitim alanında önemli iç görüler sağlayabilir ve öğretim pratiğini geliştirmek için önemli bir temel oluşturabilir (Creswell, 2013; Merriam, 2013; Patton, 2014; Yıldırım & Şimşek, 2016).

1.2. Katılımcılar

Çalışma, 2022-2023 Eğitim-Öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Marmara Bölgesi’nde bulunan bir devlet okuldaki 5. sınıfta özel öğrenme güçlüğü

tanısı konulmuş kaynaştırma öğrencilerinin destek eğitim odası sosyal bilgiler dersine giren sosyal bilgiler öğretmenleri ile yürütülmüştür. Bu çalışmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğretim uygulamalarında öğrencilerin yaş ve sınıf seviyelerinden kaynaklanan problemler yaşanmaması için her sosyal bilgiler öğretmenin 5. sınıf destek eğitim odası sosyal bilgiler dersine girmiş olmasına dikkat edilmiştir. Çalışmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin destek eğitim odaları sosyal bilgiler dersi uygulamaları derinlemesine incelenmesi amaçlandığı için katılımcılar amaçlı örneklem yönteminde tipik durum örnekleme yoluna gidilerek seçilmiştir. Tipik durum örneklemesinde belirli ortalama durumlar göz önüne alınarak konu hakkında fikir sahibi olmak amaçlanır (Patton, 2014). Bu bağlamda sınıflarında destek eğitim odalarında sosyal bilgiler eğitimi veren üç sosyal bilgiler öğretmeni katılımcı olarak belirlenmiştir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin isimleri Katılımcı öğretmenlerin isimleri kendi isimlerinden farklı olarak Şeyma, Fatih ve Mehmet şeklinde kodlanmıştır. Çalışmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerine ait bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Katılımcılara Ait Bilgiler

Kişi	Cinsiyet	Yaş	Öğrenim Durumu	Kıdem Yılı	Özel Eğitim İle İlgili Eğitim Alma Durumu
1	Kadın	39	Lisans	15	Hayır
2	Erkek	32	Yüksek Lisans	8	Evet
3	Erkek	41	Lisans	17	Hayır

1.3. Veri Toplama Araçları ve Süreci

Veri toplama araçlarını geliştirmek amacıyla uzman görüşlerini dikkate alınmıştır. Araştırma problemleri doğrultusunda, destek eğitim odalarında sosyal bilgiler dersi alan kaynaştırma öğrencileri üzerine odaklanan bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Bu kapsamda, 2022 yılının Ekim ayında kaynaştırma öğrencileri ile ilgili araştırmalar yapan iki uzmandan görüş alınarak bir Kişisel Bilgi Formu geliştirilmiştir.

Kişisel Bilgi Formu, kişi bilgileri ve açık uçlu görüşme sorularını içeren iki bölümden oluşmaktadır. Kişisel bilgiler bölümü, katılımcıların yaş, cinsiyet,

öğrenim durumu, meslekteki kıdem yılı gibi temel bilgilerini içermektedir. Ayrıca, bu bölümde katılımcıların kaynaştırmaya dair eğitim geçmişleri ve destek eğitim uygulamalarına yönelik görüşleri de yer almaktadır.

Uzman görüşleri doğrultusunda, görüşme öncesinde katılımcılardan destek eğitime ilişkin veri toplanmasının önemli bir bilgi kaynağı olabileceği belirlenmiştir. Bu ön bilgiler, araştırmacının katılımcıların destek eğitim konusundaki deneyimleri, eğitim geçmişleri ve görüşleri hakkında derinlemesine bilgi sağlama imkanı tanımaktadır. Bu şekilde, araştırmacı, elde edilen verileri daha anlamlı bir bağlam içinde değerlendirme ve yorumlama şansına sahip olmuştur. Bu strateji, araştırmanın güvenilirliğini ve geçerliliğini artırarak daha kapsamlı ve etkili bir sonuca ulaşmaya yönelik bir yaklaşımı yansıtmaktadır. Açık uçlu soru örnekleri Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2: Kişisel Bilgi Formu Açık Uçlu Soru Örneği

Madde	Madde İçeriği
1	Daha önce destek eğitim odalarında derse girdiniz mi? Girdiyseniz destek eğitim odalarındaki yapmış olduğunuz dersler hakkında bilgi verir misiniz?
2	Destek eğitim odaları ile normal sınıflarda gerçekleştirilen sosyal bilgiler dersleri karşılaştırdığınızda ortaya çıkan farklılıkları paylaşabilir misiniz?

Kişisel bilgi formundaki verilerin analizi yapıldıktan sonra, destek eğitim odalarında sosyal bilgiler dersi ile ilgili daha derinlemesine bir bilgi elde etmek amacıyla yüz yüze görüşmeler için özel bir görüşme formu geliştirilmiştir. Geliştirilen bu görüşme formu, üç sosyal bilgiler eğitimi uzmanının görüşleri temel olarak oluşturulmuştur. Form, uzman görüşlerine dayanarak hazırlanan 7 ana maddenin yer aldığı açık uçlu sorulardan oluşmaktadır. Bu sorular, destek eğitim odalarında sosyal bilgiler dersi uygulamalarıyla ilgili kişisel bilgi formundaki soruları daha ayrıntılı bir şekilde ele almayı amaçlamaktadır. Görüşme formu, özellikle özel öğrenme güçlüğü tanısı konulmuş öğrencilerin yer aldığı destek eğitim odalarındaki sosyal bilgiler öğretimle ilgili uygulamaları açığa çıkarmak üzere tasarlanmıştır. Bu bağlamda, literatür ışığında hazırlanan kavramsal çerçeve, araştırmanın temelini oluşturmuştur. Scott vd., (1998) tarafından önerilen kavramsal çerçeve, araştırmanın yönlendirici prensiplerini belirlemiş ve

görüşme formundaki soruların odaklandığı alanlara rehberlik etmiştir. Benzer bir yaklaşım, literatürde belirli bir konuda var olan bilgiye dayanarak özel bir araştırma yapmanın etkili bir yoludur. Görüşme formunda yer alan sorular ve soru içeriklerine ait örnek Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3: Görüşme Formunda Yer Alan Soru Örneği

Soru	İçerik
Destek eğitim odalarında sosyal bilgiler derslerini işlerken hangi faaliyetleri kullanıyorsunuz?	Derslerde kullandığınız faaliyetler; • Öğrencilerin seviyesine, • Yaşama uygulamasına, • Özel gereksinimine engel olmasına, • Veli profiline, • Sosyal bilgiler dersine yönelik başarı, motivasyon ve tutumlarına uygun mudur? Açıklayabilir misiniz?

Bu duruma dayalı olarak, bir pilot çalışma yapılmış ve bu çalışma sonucunda görüşme formunda bazı düzenlemeler yapılmıştır. Geliştirilen görüşme formu, özel öğrenme güçlüğü tanısı konulmuş 5. sınıf kaynaştırma öğrencileri bulunan destek eğitim odalarındaki iki farklı alan öğretmenleri ile yapılan 14-15 dakikalık görüşmeler için kullanılmıştır. Pilot çalışmaların ardından, form üzerinde gerekli düzenlemeler yapılmış ve katılımcılar ile yüz yüze bireysel görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşme verileri, katılımcılardan alınan izinle ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Görüşmeler okul mesai saatleri içinde gerçekleştirilmiş, Katılımcı öğretmenlerle destek eğitim odasında ortalama 16-17 dakika süren görüşmeler yapılmıştır. Veriler toplandıktan sonra, 2023 yılının Mart ayında kaynaştırma öğrencileri ile ilgili araştırmalar yapan üç uzmanın görüşü alınarak Gözlem Formu geliştirilmiştir. Uzmanlar, gözlem formunda araştırmanın amacının açık bir şekilde belirtilmesi ve katılımcılara bu amacın açıklanması gerektiğini belirtmişlerdir. Gözlem formu, araştırmanın amacı çerçevesinde derse hazırlık, materyal, sınıf etkileşimi, sınıf içi faaliyet, derste süre kullanımı

ve öğretmen dosyaları olmak üzere 6 boyutta araştırma verileri toplamıştır. Form sorularına göre, öğretim ile ilgili uygulama ve uyarlamalara dair notlar alınmıştır. Katılımcıların ders saatleri şu şekildedir: Şeyma, Fatih ve Mehmet kodlu öğretmenlerin dersi iki farklı günde toplam 3 ders saati gözlemlenmiştir.

2. VERİ ANALİZİ

Literatürde, öğretmenlerin destek eğitim uygulamalarında çeşitli faktörlere yönelik yaptıkları uygulamalar detaylı bir şekilde açıklanmıştır. Bu faktörler arasında öğretim planı, öğretim yöntemleri, öğretim materyalleri, öğrenme becerileri, ödevler, davranışın geliştirilmesi ve ölçme ve değerlendirme gibi başlıklar bulunmaktadır. Bu bağlamda, bu yedi tema göz önüne alınarak betimsel analiz yöntemi kullanılarak katılımcıların destek eğitim odası sosyal bilgiler dersi öğretimle ilgili uygulamalarına ait veriler analiz edilmiştir. Betimsel analiz yöntemi, araştırmanın kavramsal yapısının önceden belirlendiği durumlarda kullanılan bir nitel veri analizi yöntemidir (Yıldırım & Şimşek, 2016). Bu yöntem, araştırmacının önceden belirlenmiş bir çerçeve içinde verileri betimleyerek anlamaya çalışmasına odaklanır. Bu analiz, katılımcıların belirli konularda nasıl uygulama ve uyarlama yaptıklarını anlamak, bu konulardaki detayları betimlemek ve araştırma sorularına yanıtlar bulmak amacıyla gerçekleştirilmiştir (Scott vd., 1998).

Kişisel veriler, kişisel bilgi formundan elde edilmiştir. Destek eğitim odalarındaki sosyal bilgiler dersi ile ilgili sorulara verilen cevaplar tematik çerçeveye göre incelenmiştir. Araştırmacı, katılımcılarla birebir yüz yüze görüşmeler yapmıştır. Görüşmeler ses kayıt cihazı ile kaydedilmiş ve kayıtlar güvence altına alınmıştır. Ses kayıtları yedeklenmiştir. Görüşmeler tamamlandıktan sonra katılımcıların söylemlerinde hiçbir değişiklik yapılmadan ses kayıtlarının dökümü yapılmıştır. Ses kayıtlarının her detayı, ses ve konuşma özellikleri dikkate alınarak yazılmıştır. Sınıf gözlemleri sırasında tutulan notlar bilgisayar ortamına aktararak veriler raporlaştırma aşamasına geçilmiştir. *Veri toplama yöntemlerinden elde edilen veriler, belirlenen tematik çerçeve doğrultusunda okunup analiz edilmiştir. Araştırmanın problem durumu ve amacı göz önünde bulundurularak veriler çözümlenmiş, açıklanmış, ilişkilendirilmiş ve anlamlandırılmıştır. İkinci bir kişi tarafından, ham verilerin %10'unu kodlamış ve bu kodlamaların %80'i oranında birinci araştırmacının kodlamalarıyla*

uyumlu bulunmuştur. Kodlamalarda uzlaşılmayan %20'lik kısım için ortak bir karar alınmıştır. Bu oran kodlayıcılar arası görüş birliği sayısının, tüm görüşlerin sayısına oranlanması ile elde edilmiştir (Miles & Huberman, 1994).

2.1. Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmanın geçerliğini sağlamak için araştırmacının eski görev yaptığı okuldan katılımcılar seçilmiş ve araştırma alanına yakınlık sağlamıştır. Bu, araştırmanın geçerliği için önemlidir çünkü araştırma, gerçek bir eğitim ortamında gerçekleşmiştir. Yüz yüze bireysel görüşmeler ve sınıf gözlemleri gibi çeşitli veri toplama yöntemleri kullanılarak araştırma kapsamlı ve derinlemesine bir şekilde yapılmıştır. Veriler, ayrıntılı bir şekilde rapor ve analiz edilmiştir. Bulgular, katılımcıların görüşlerini yansıtan doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Kişisel bilgi formu, görüşme formu ve gözlem formu gibi çeşitli veri toplama araçları kullanılmıştır. Bu, araştırmanın çoklu bakış açılarından veri toplamasına (Yıldırım & Şimşek, 2016) olanak tanımıştır.

Güvenirlikle ilgili olarak, araştırma problemi açık bir şekilde belirtilmiş ve araştırmanın ilk aşamasında güvenilirlik için belirli adımlar atılmıştır. Araştırma yöntemi ve aşamaları açık ve ayrıntılı bir şekilde tanımlanarak araştırmanın şeffaf bir şekilde yürütüldüğünü (Scott vd., 1998) kanıtlanmıştır. Elde edilen tüm veriler, incelenilecek şekilde saklanmıştır. Bu, araştırmanın tekrar edilebilirliğine ve başkalarının sonuçları değerlendirmesine olanak tanımaktadır. Veri toplama araçları geliştirilirken uzman görüşleri alınarak tutarlık incelemesi yapılmıştır.

3. BULGULAR

Bu bölümde, kişisel bilgi formu, görüşmeler ve sınıf gözlemleri gibi çeşitli veri toplama yöntemleri kullanılarak elde edilen bulgular çeşitli başlıklar altında sunulmaktadır. Bulgular; öğretim planı, öğretim yöntemine, öğretim materyallerine, öğrenme becerilerine, ödevlere, davranış geliştirmeye ve ölçme ve değerlendirmeye yönelik uygulama alanlarını içermektedir.

3.1. Öğretim Planına Yönelik Uygulama Bulguları

Katılımcılar destek eğitim odası sosyal bilgiler dersi için 5. sınıf seviyesi

öğrenci ihtiyacına yönelik Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı (BEP) hazırlayarak uygulamışlardır. Bu konuyla ilgili olarak;

Şeyma kodlu öğretmen görüşünü “...Destek eğitim odalarında sosyal bilgiler eğitimine başlamadan önce BEP birimi toplantıları yaparak ilgili kişilerin görüşleri doğrultusunda öğrenci rapor durumu ve seviyesini göz önünde bulundurarak BEP hazırlıyoruz...” cümleleriyle öğrencinin seviyesi ve ilgili kişilerin ortak kararı ile BEP hazırladığını belirtmiştir.

Mehmet kodlu öğretmen ise “...Destek eğitim odasında eğitim alan öğrencilerin seviyesi normal eğitim yapılan sınıflardaki öğrenci seviyesinden daha düşük düzeydedir. Budan dolayı bu öğrencilere destek eğitim dersleri için BEP hazırlarken daha düşük seviyede kazanıma vurgu yaparak plan hazırlıyorum...” söylemleriyle destek eğitim odalarında sosyal bilgiler dersi alan öğrencilere daha basit düzeyde kazanımlardan oluşacak BEP hazırladığını belirtmiştir.

3.2. Öğretim Yöntemine Yönelik Uygulama Bulguları

Katılımcılar destek eğitim odası sosyal bilgiler dersi için farklı yöntemler kullanarak dersleri işlediklerini belirtmişlerdir. Bu konuyla ilgili olarak;

Fatih kodlu öğretmen “...Sosyal bilgiler dersi doğası gereği anlatım yöntemini bünyesinde barındırsa da destek eğitim odalarında bu tarz öğrencilere ağırlıklı olarak etkinlik temelli ve materyallerle bol ders anlatıyorum.” ifadesinde bulunmuştur. Öğretmenlerin derslerde etkinlik temelli olarak dersleri işlediği ifadelerinde görülmektedir.

Mehmet kodlu öğretmen görüşmelerde, “Destek eğitim odalarındaki sosyal bilgiler dersinde öğrencileri derse katmak için farklı örnekler vererek konuya BEP de belirttiğim gibi basite indirmeye çalışıyorum... Zaman kaldığı sürece geriye dönüp koyu pekiştirme açısından bir daha anlatıyorum...” ifadesinde bulunmuştur. Öğretmen destek eğitim odası sosyal bilgiler derslerinde öğrenciler basit sorulara doğru verdiklerinde daha mutlu olup derse kendilerini verdiğini gözlemlemiştir.”

3.3. Öğretim Materyallerine Yönelik Uygulama Bulguları

Mehmet kodlu öğretmen destek eğitim odası sosyal bilgiler dersinde materyal

olarak öğrenci sevilerine göre etkinlik kâğıtları hazırladığı ayrıca görsel destekli hazır materyaller kullandığı “...Öğrencilerin görsel destekli materyal kullandığımda değişik sorular sormaktadır...” şeklinde ifade etmiştir. Bunun yanı sıra destek eğitim odasında akıllı tahta olmasındasın dolayı sosyal bilgiler derslerini görsel ve videolarla destekleyerek öğrencilerine aktardığını ifade etmiştir.

Şeyma kodlu öğretmen destek eğitim odalarında sosyal bilgiler dersi işlerken öğrencilerin sevilerine göre kendilerinin kesip yapabileceği karton etkinliklerini yaptığını “...Bu etkinlikleri yaparken öğrencilerin derse dikkatini çekecek basit düzeyde çalışmalar olduğuna dikkat ederim.” şeklinde ifadede bulunmuştur.

Mehmet kodlu öğretmen “... Destek eğitim odalarında yapmış olduğum sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin materyal kullandığımda konuları daha iyi kavradığını görüyorum.” ifadeleri ile özel öğrenme güçlüğü tanısı konulmuş öğrencilerin destek eğitim dersinde materyal kullanımının başarılarına olumlu yansıdığını belirtmiştir. Öğretmen, her derste materyal kullanmadığı bazı konularda anlatım da yaptığı belirtmiştir. Öğretmenin sınıf gözlemlerinden çevremizi tanıyalım konusu işlerken “Öğrencilerime bu konuyu anlatırken ezberletmem gerektiğini biliyorum.” görüşü ile tutarlılık göstermektedir.

3.4. Öğrenme Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Uygulama Bulguları

Fatih kodlu öğretmen destek eğitim odalarında sosyal bilgiler dersinde öğrenme becerilerinin gelişmesine ilişkin “Pekiştireçler vererek öğrencilerimin öğrenme becerilerinin gelişmesini üst sevide tutuyorum. Tabi bu pekiştireçler normal öğrencilerin seviyelerinden daha aşağıdadır. Çünkü bu öğrencilerimiz küçük şeylerle mutlu olmayı biliyorlar.” Şeklinde görüşlerini dile getirmiştir. Ayrıca bu konu ile ilgili olarak destek eğitim odalarında derslere giren diğer branş öğretmenleri ile iş birliği yaparak öğrenci becerileri geliştirecek yöntemlerin uygulandığı belirtilmiştir.

Şeyma kodlu öğretmen ise “Destek eğitim odalarında sosyal bilgi dersi alan öğrencilerim diğer öğrencilerden farklı olduğunun farkındayım. Bundan dolayı dersteki gelişecek becerilerin dönütünü hemen alamayacağımı biliyorum.” şeklinde görüşlerini belirtirken, destek eğitim odalarında eğitim alan öğrencilerle beceri geliştirme bağlamında özel olarak ilgilenmesi gerektiğini ve “Öğrencilerimle birebir ilgilenip daha sağlıklı dönütler almanın amacı

içindeyim...” görüşü ile de bu durumu desteklemiştir.

Mehmet kodlu öğretmen kaynaştırma öğrencilerinin destek eğitim odalarındaki eğitimi ile normal sınıftaki eğitim durumlarını karşılaştırmıştır. Destek eğitim odalarında eğitim alan öğrencilerin normal sınıflarından daha iyi ilerleme gösterdiğini belirtmiştir. Ayrıca “Destek eğitim odalarında eğitim alan öğrencilerimi derse katmam daha kolay oluyor. Çünkü konuya ilişkin daha çok etkinlik ve daha basit örnekler sunuyorum.” ifadeleri ile destek eğitim odalarında sosyal bilgiler dersi alan öğrencilere daha çok etkinlik ve daha basit örneklerle uygulama yaptığını belirtmiştir. Bu öğrencilerin öğretmen kişilik özelliklerinden kolay bir şekilde etkilendiği ve bu duruma dikkat edildiği belirtilmiştir. Öğrencinin dersi sevmesi derse olumlu tutum geliştirmesinde öğretmen kişilik özelliklerinin önemli oldu ifade edilmiştir.

3.5. Ödevlendirmeye Yönelik Uygulama Bulguları

Şeyma kodlu öğretmen “Öğrencilerim konuyu unutmaması için her hafta ders sonunda ödev veririm. Ayrıca ödevlendirme konusunda velileri bilgilendiririm. Bu konu ile ilgili öğrencilerin derslerine giren öğretmenlerle toplantı yaptık. Ödev konusunda normal sınıflarda verilen ödevlerden ziyade destek eğitim odalarındaki ödevlere öncelik verilmesi gerektiğini karara bağladık.” görüşünü belirtmiştir. Ayrıca destek eğitim odasındaki sosyal bilgiler ödevlerini panoya asarak öğrenciyi daha motive edecek bir durum oluşturulduğu belirtilmiştir. Bazı durumlarda ise öğrencilerden fikir alarak ödevi nasıl verilmesi şeklinde görüş alınmıştır. “Öğrencilerime ödev verirken sıkılmamaları için ödevin nasıl yapılacağı konusunda seçenekler sunuyorum. İstedikleri seçeneğe göre ödevlerini yapıyorlar...” ifadesi de bu durumu desteklemektedir.

Mehmet kodlu öğretmen “Destek eğitim odalarında eğitim alan öğrencilerime aynı ödevleri ve aynı araştırma çalışmalarını veriyorum. Bazen diğerlerinden daha üst performans gösteren öğrencime değişik ödevler veriyorum.” ifadeleri ile destek eğitim alan öğrencilerine genel olarak aynı ödevlerin verdiği fakat üst performans gösteren öğrencilerine ise ekstrasdan farklı ödevler verdiğini belirtmiştir. Ayrıca öğrencilerin konuları pekiştirme ve sorumluluk bağlamında ödev takip sistemi yaptığını “Ödevlerin doğruluğundan ziyade yapıp yapmadığı ve sorumluluk gelişmesini istediğim için takip sistemi yatım.” şeklinde söylemde bulunmuştur.

3.6. Davranışın Değişimine Yönelik Uygulama Bulguları

Fatih kodlu öğretmen destek eğitim odasındaki öğrenciler için “Bu tarz öğrencileri deste sabit tutamıyorum. Derste kendi kendine sınıfı dolaşıyor, konuşuyor ve ayrıca farklı şeylerle ilgileniyor.” görüşünü belirtmiştir. Bu tarz sıkıntılarla karşılaştığında öğrenciyi derse dikkati odaklaştırmak için farklı etkinlikler yaptığını belirtmiştir. Ayrıca öğrenciye farklı görevler vererek derse dikkatini yoğunlaştırdığı ifade etmiştir. Destek eğitim odalarında yapılan sosyal bilgiler dersi gözlemlerinden de öğrencilerin dikkatinin kolay dağıldığı ders dışında farklı şeylerle uğraştığı bu durumun önüne geçmek için öğretmenin öğrenciye farklı görevler verdiği görülmüştür.

Şeyma kodlu öğretmen destek eğitim odalarındaki öğrencilerin farklı durumlarda olduğunu bilince olduğunu belirtmiştir. Bunun için “Öğrenciler ders esnasında yüksek sesle konuştuklarında veya farklı şeylerle meşgul olduklarında biraz onları gözlemliyorum. Ardın dikkatlerini tekrar derse çekmek için farklık şeylere yönlendirerek dersi anlatıyorum.” ifadesinde bulunmuştur.

3.7. Ölçme Değerlendirmeye Yönelik Uygulama Bulguları

Mehmet kodlu öğretmen ölçme ve değerlendirme olarak “Öğrencilerime verdiğim ödevler derse katılım ve derse olan ilgiyi göz önünde bulundurarak değerlendiriyorum.” ifadesinde bulunmuştur. BEP’i göz önüne alarak öğrencilere ara ara sınavlar yaptığını, öğrencilere verdiği ödevlerden sınav hazırladığını belirtmiştir. Dönemli ana iki sınavın dışında çok fazla ölçme değerlendirme yapılarak öğrencilere sık sık dönütler sağlıyorum. Bu durumdan veliyi de bilgilendiriyorum. Çünkü veli böylece öğrencisinin ne durumda olduğunu gördüğünü ifade etmiştir. Ayrıca destek eğitim öğrencilerine mevzuat gereği 45 ten aşağı not veremediğimiz için sorularımızı da bu düzeyde hazırlamak zorunda kaldığını ve “Destek eğitim alan öğrencilerime 45’in altı puan aldığında sınav puanlarını değiştirme k zorunda kalıyorum” ifadesi ile belirtmiştir. Fakat bu durumun diğer öğrenciler tarafından bir ayrımcılık olarak algılanabileceğini de ifade etmiştir.

Fatih kodlu öğretmen, destek eğitim odalarında eğitim alan öğrencilerin hepsinin özel öğrenme güçlüğü tanısı konulmuş olsa da bu öğrenme güçlükleri kendi aralarında farklılık gösterdiğini belirtmiştir. “Öğrencilerimin seviyeleri küçükte olsa bir birinden farklı olduğu için mümkün olduğunca ayrı ayrı

değerlendirmeye tabi tutuyorum.” sözleri ile belirtmiştir. Ayrıca sınav içeriğinden bahseden katılımcı bu durumu “öğrencilerin seveleri göz önüne alındığında çokta klasik soruları yapacak düzeyde değildir. Bunun için ben de çoktan seçmeli, boşluk doldurma ve doğru yanlış testlerine yönelerek sınavlarımı hazırlıyorum.” ifadesinde bulunmuştur. Sınavları okumadan işaretlemenin önüne geçmek için sınavda öğrencilerle tek tek ilgilenildiğini belirtmiş. Yapılan gözlemlerde öğretmenin sınavları çeşitli sorularla destekleyerek hazırladığı görülmüş ve bu durum öğretmenin görüşünü destelemektedir.

Şeyma kodlu öğretmen destek eğitim odalarındaki ölçme değerlendirme uygulamalarını “BEP ve öğrenci seviyeleri göz önünde bulundurularak sınav hazırlıyorum.” ifadesine ek olarak “Eğer böyle yapmazsam öğrencilerin puanlamaları arasında sorun yaşıyorum.” ifadelerine yer vermiştir. Bu sınavların normal sınavlardan daha kolay olduğunu belirtilmiştir. Bu durumu ise “Öğrencilere sınav soruları hazırlarken onların daha kolay anlayacağı soru tiplerini sınava eklemeye dikkat ediyorum.” cümlesi ile belirtmiştir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırma, özel öğrenme güçlüğü” tanısı konulmuş öğrencilerin destek eğitim odalarında sosyal bilgiler dersine giren öğretmenlerin uygulamalarını detaylı bir şekilde ele almayı amaçlamıştır. Araştırmada öğretmenlerin uygulamaları ile ilgili yedi uygulama alanı ele alınmıştır. Bu araştırma birçok uygulama alanını birlikte ele alarak destek eğitim odalarında eğitim alan öğrencilerin eğitim ortamlarını yakından tanıma fırsatı sunmuştur.

Araştırma bulgularına göre destek eğitim odaları ile ilgili herhangi bir eğitim almayan katılımcılar 5. sınıf ders planı bağlamında destek eğitim odaları sosyal bilgiler dersi için BEP hazırladıkları görülmektedir. Destek eğitim odalarında yapılan planlar öğrenci başarısı açısından (Kutluca Canbulat & Tuncel 2012; Schumm & Vaughn, 1992) önemlidir. Katılımcılar sene başında öğrencilerin tanılama durumlarını göz önünde bulundurarak kazanım oluşturup BEP hazırlamaktadırlar. Öğrencilerin sene başında hazırbulunuşluk durumları göz önünde bulundurularak belli bir plan hazırlanması (Jordan vd., 1997; Karasu & Şimşek, 2018; Smith vd., 2001; Sucuoğlu & Kargın, 2014) çalışma sonuçları ile örtüşmektedir. Katılımcılar destek eğitim odalarında sosyal bilgiler eğitimi alan öğrencilerle tek tek ilgilenmektedirler. Bu durumun destek eğitim alan

öğrencilerin yapısı gereği daha uygulama ve uyarlamalara daha fazla ihtiyaç duyduğu (Martinez, 2003) göstergesidir. Katılımcılar, destek eğitim odalarında sosyal bilgiler eğitimi verirken sınıf iklimi ve etkileşim açısından öğrencilerin gelişim özelliklerini ve tanılama bilgilerini dikkate almaktadırlar. Bu durumda öğrencilere daha fazla örnek ve daha basit düzeyde anlatımlar sunulmaktadır. Öğrencilerin sınıf iklimini alışması ve etkileşimi açısından (Mcintosh vd., 1993; Ünay, 2012) bulgularını desteklemektedir. Fakat bazı sınıf gözlemlerinde öğretmenlerin normal katılım gösteren öğrencilere de bir takım uyarılar da buluma sınıf iklimi açısından uygun eylemler olarak görülmemektedir. Katılımcılar, destek eğitim odaları sosyal bilgiler dersinde materyal olarak öğrenci sevilerine göre etkinlik kâğıtları, görsel destekli hazır materyaller ve akıllı tahtadan görseller ve videolar kullanmaktadır. Katılımcılar, destek eğitim odalarında sosyal bilgiler dersi işlerken öğrencilerin sevilerine göre kendilerinin kesip yapabileceği karton etkinlikli materyaller de kullanmaktadır. Öğretmenlerin derslerde farklı materyaller kullanması (Krishnakumar vd., 2011) bu materyallerin öğrencilerin seviyelerine göre şekillenmesi (Akay, 2023) araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir.

Katılımcılar, destek eğitim odalarında sosyal bilgiler dersinde öğrenme becerilerinin gelişmesinde “Pekiştireçler” kullanmaktadır. Bu pekiştireçleri öğrenci seviyesini gözetenek vermektedirler. Araştırma bulgularında katılımcılar diğer öğretmenlerle iş birliği yaparak öğrenci becerileri geliştirecek yöntemlerin uygulamaktadır. Destek eğitim odalarında eğitim alan öğrencilerin beceri geliştirmesi özel olarak ilgi gerektiği araştırmanın bulgularındandır. Ayrıca beceri geliştirme bağlamında kaynaştırma öğrencilerinin destek eğitim odalarındaki eğitimi normal sınıftaki eğitimden daha iyi ilerlediği ve bu öğrencilerin öğretmen kişilik özelliklerinden kolay bir şekilde etkilendiği için öğretmenlerin bu durumun farkından olduğu bulgusuna varılmıştır. Bu bulgular öğrenci beceri geliştirme açısından (Akay, 2011; Kale & Demir, 2017) ile örtüşmektedir. Goldman (1989), “özel gereksinimli bireylerin” dikkat takibi için doğru cevapların ardından pekiştireç kullanılması ve dönüt sağlanması hataların düzeltilmesi bağlamında önemlidir.

Araştırmada, destek eğitim odaları sosyal bilgiler eğitiminde öğretmenlerin her ders sonunda haftalık ödev verdiği, normal sınıflarda verilen ödevlerden ziyade destek eğitim odasında verilen ödevlere öğrencilerin öncelik vermesi gerektiği, yapılan ödevlerin sınıf panosuna asılarak öğrencilerin motive edildiği ve bazı durumlarda öğrencilerle işbirliği yapılarak ortak kararlar ödev

seçiminin öğrencilere bırakıldığı bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca araştırmada, öğrenci sorumluluğu gelişmesi açısından ödev takip sistemi oluşturulduğu ve daha üst performans gösteren öğrencilere farklı ödevler verildiği bulgusuna ulaşılmıştır. Destek eğitim odalarında sosyal bilgiler dersi veren sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğrencinin seviyesine uygun ödevler vermesi (Günay, 2021) ile örtüşmektedir. Öğretmenler ödev verirken farklı durumlara dikkat çekmelidir. Aynı zamanda ödevler, bütün öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak için kapsamlı bir yapıda sunabilir (Witzel & Little, 2018).

Araştırmada, destek eğitim odasındaki öğrencileri deste sabit tutmada zorluk yaşandığı ve derslerde kendi kendine sınıfı dolaşıp konuştuğu ve ayrıca farklı şeylerle ilgilendiği bu bağlamda öğrencilerin derse dikkati odaklaştırmak için farklı etkinlikler yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca bu öğrencilerin farklı durumlarda olduğu olduğunu farkında olunarak ders esnasında yüksek sesle konuştuklarında veya farklı şeylerle meşgul olduklarında onların gözlemlendiği ve ardın dikkatlerini tekrar derse çekmek için farklılıklarla yönlendirilerek dersi anlatıldığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bu durumun “sınıfta davranış yönetimi kurallarından olumsuz davranışların önlenmesinde etkili olan yakınlık kontrolünün etkililiği” ile açıklanabilir (Can vd., 2010; Glavin vd., 1971).

Katılımcılar destek eğitim odaları sosyal bilgiler eğitiminde verilen ödevler, derse katılım ve derse olan ilgiyi göz önünde bulundurarak ölçme değerlendirme yapmaktadırlar. Araştırmada öğretmenler BEP doğrultusunda ara ara sınavlar yaptığı, verdiği ödevlerden sınav hazırladığı, sınav sonuçları bağlamında dönütler yapıldığı bulgusuna ulaşılmıştır. Mevzuat gereği destek eğitim öğrencilerine 45 altında not verilmediği için sınavın bu düzeyde hazırlanmak zorunda kalındığı bu durumun diğer öğrenciler tarafından bir ayrımcılık olarak algılanabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Kaynaştırma öğrencilerine yönelik ölçme ve değerlendirme uygulamaları mevzuata göre gerçekleştiği için diğer öğrenciler bağlamında olumsuz düşüncelere sebep olması (Batmaz, 2017) ile paralellik göstermektedir. Destek eğitim odalarında eğitim alan öğrencilerin hepsine özel öğrenme güçlüğü tanısı konulmuş olsa da bu öğrenme güçlükleri kendi aralarında farklılık gösterdiği bundan dolayı öğrenci seviyeleri az da olsa bir birinden farklı olduğu için ayrı ayrı değerlendirmeye tabi tutulduğu, sınavları okumadan işaretlemenin önüne geçmek için öğrencilerle sınav esnasında tek tek ilgilenildiği ve sınavların ise çoktan seçmeli, boşluk doldurma ve doğru yanlış testlerinden olacak şekilde hazırlandığı bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bu sonuçları, öğrenciyi ölçme değerlendirmede farklı yaklaşımlar kullanılması

bağlamında (Ysseldyke vd., 1990) ve öğrencilerin takibi için ara ara yapılan sınavlar bağlamında ise (Sadioğlu, 2011; Schumm vd., 1994) ile örtüşmektedir. Ayrıca BEP'in amaçları ve kazanımları göz önünde bulundurularak hazırlanan sınavlar ve ölçme değerlendirmeleri de (Sucuoğlu & Kargin, 2014) ile benzerlik göstermektedir. Araştırma bulguları destek eğitim odalarındaki öğrencilerin seviyesine uygun olarak sınav hazırlanması ve sınav içeriğinin “doğru-yanlış, çoktan seçmeli” olarak yapılması bağlamında (Karasu & Şimşek, 2018; Sucuoğlu & Kargin, 2014; Ünay, 2015; Vural & Yıkılmış, 2008) çalışmalar ile paralellik göstermektedir.

Destek eğitim odalarında yürütülen eğitimin amacına ulaşmasını kolaylaştırmak için kaynaştırma öğrencilerine yönelik yöntem ve teknikler öğretim sürecine daha fazla dahil edilebilir. Bu konuda destek eğitim odalarında eğitim veren öğretmenlere hizmet içi eğitimler verilebilir. Okullarda destek eğitim odaları sayısı artırılarak gerekli malzeme temini sağlanabilir. Bu doğrultuda destek eğitim odası eğitimlerinin niteliği artırılabilir. Araştırma sonuçları destek eğitim odalarında eğitim alan kaynaştırma öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine ilişkin akademik başarılarının normal sınıflarda aldığı derslerden daha fazla olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda destek eğitim alamayan veya almak istemeyen kaynaştırma öğrencilerine dönük olarak destek eğitim odaları oluşturulması faydalı olacaktır. Araştırma özel öğrenme güçlüğü olan öğrenciler üzerinde yürütülmüş olup farklı bir özel gereksinimi olan öğrenciler üzerinde de farklı değişkenlerin ele alındığı buna benzer çalışma yapılabilir.

Yapılan bu çalışma destek eğitim odalarında sosyal bilgiler eğitimi uygulamalarına ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerini tespit etmekle sınırlıdır. Konuya ilişkin farklı çalışmalarda destek eğitim odaları eğitiminin farklı değişkenlere etkisine bakılabilir. Çalışma destek eğitim odalarında görev alan üç sosyal bilgiler ile sınırlıdır. Daha fazla öğretmen ile benzer çalışmalar yapılabilir. Çalışma sadece bir okulda yürütülmüştür. Farklı okullarda da konuya ilişkin çalışmalar planlanabilir. Ayrıca çalışma sosyal bilgiler dersi ile sınırlıdır. Bu bağlamda çalışma farklı derslerde de yapılabilir. Çalışmada destek eğitim odalarındaki sosyal bilgiler eğitiminde değişik uygulamaların olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle kaynaştırma/bütünleştirme öğrencilerine daha fazla deneyim yaşayabileceği uygulamalar planlanarak farklı çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Akay, E. (2011). *Kaynaştırma ortamındaki işitme engelli ilköğretim öğrencilerine sunulan destek eğitim odası sürecinin incelenmesi*. [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Akay, E. (2023). Teachers' opinions on the attending of the hearing-impaired students in the inclusion environment and the resource room services. *Journal of Qualitative Research in Education*, 33, 112-131. <https://doi.org/10.14689/enad.33.882>
- Akturan, U. (2013). *Nitel araştırmalarda örnekleme*. Seçkin Yayıncılık.
- Batmaz, G. (2017). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik yaptıkları öğretimsel düzenlemeler*. [Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Batu, S. (2000). Kaynaştırma, destek hizmetler ve kaynaştırmaya hazırlık etkinlikleri. *Anadolu Üniversitesi Özel Eğitim Dergisi* 2(4), 35-45.
- Batu, S. ve Kırcaali-İftar, G. (2010). *Kaynaştırma*. Kök Yayıncılık.
- Black, R. S., & Morris, C. C. (1974). *There source room: Apractical approach to providing instruction formildy handicapped children*. Colombia: South Carolina Department of Education.
- Can, N., Diken, İ. H., Demir, S., Güngör, H. C. ve Ardic, A. (2011). *Sınıfta etkili öğretim ve yönetim*. Data Yayın Dağıtım.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel Araştırma Yöntemleri: Beş Yaklaşım Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni*. (M. Bütün & C. B. Demir, Çev.). Siyasal Kitabevi.
- Çevik, M. ve Yağcı, A. (2017). Destek eğitim odalarına ilişkin idareci ve sınıf öğretmenlerinin görüşleri: Karaman ili örneği. *Journal of Academic Social Science Studies*, 58(2), 65-79. <https://doi.org/10.9761/JASSS709>
- Demir, S. ve Avcu, Y. E. (2018). Özel yetenekli öğrencilere yönelik destek eğitim odalarına ilişkin öğretmen görüşleri. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 156-185. <https://doi.org/10.23891/efdyu.2018.65>
- Do Nascimento, J. C. P., Alves, D. R. S., & Speck, R. A. (2023). Special education resource rooms type 1 in Brazil: An analysis of research objectives in dissertations on mathematics education. *Contribuciones a Las Ciencias Sociales*, 16(5), 2691-2708. <https://doi.org/10.55905/revconv.16n.5-044>
- Erkan, D. T. (2018). Ortaöğretim kurumlarındaki destek eğitim odası uygulamasına ilişkin öğretmen görüşleri. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi*, 2(2), 17-30.

- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E., Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in Education*. Mc Graw Hill Higher Education. New York, ABD.
- Glavin, J., P., Quay, H., C., Annesley, F., R., & Werry, J., S. (1971). An experimental resource room for behavior problem children. *Exceptional Children*, 131-137.
- Glomb, K., & Morgan, D. P. (1991). Resource room teachers use of strategies that promote the success of handicapped students in regular classrooms. *Journal of Special Education*, 25(2), 221-235. <https://doi.org/10.1177/002246699102500206>
- Goldman, S. R. (1989). Strategy instruction in mathematics. *Learning Disability Quarterly*, 12(1), 43-55. <https://doi.org/10.2307/1510251>
- Günay, Y. E. (2021). *Bütünleştirme Eğitimi Uygulamalarında Destek Eğitimi Hizmetleri ile İlgili Öğretmen, Aile ve İdareci Görüşlerinin Belirlenmesi*, (Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi). Ulusal Tez Merkezi.
- Güven, D. (2019). Zihin yetersizliği olan öğrencilerin devam ettiği destek eğitim odası hizmetine yönelik bir durum çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 22(4), 895-919. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.731858>
- Hammill, D. D. (1972). There source room model in special education. *Journal of Special Education*, 6, 349- 354. <https://doi.org/10.1177/002246697200600406>
- Horner, Robert H., Carr, Edward G. Halle, James Mcgee, Gail Odom & Samuel W. (2005). The use of single-subject research to identify evidence-based practice in special education. *Exceptional Children*, 71(2): 165-179. <https://doi.org/10.1177/001440290507100203>
- Jordan, A., Lindsay, L., & Stanovich, P. J. (1997). Classroom teachers' instructional interactions with students who are exceptional, at risk, and typically achieving. *Remedial and Special Education*, 18(2), 82-93. <https://doi.org/10.1177/074193259701800202>
- Kale, M. ve Demir, S. (2017). İlkokullardaki destek oda eğitiminin Türkçe ve matematik derslerindeki başarı üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Türk Bilim Araştırmaları Vakfı*, 10(4): 47-57.
- Kaptan, Ö. (2019). *Kaynaştırma okullarındaki özel gereksinimli bireylere destek eğitim odasında eğitim veren öğretmenlerin süreç içerisinde karşılaştıkları güçlüklerin belirlenmesi*. [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Karasu, T. ve Şimşek, E. (2018). Zihinsel engelli kaynaştırma öğrencilerine yönelik din eğitimi: Yarı deneysel bir çalışma-destek eğitim odası. *Cumhuriyet İlahiyat Dergisi*,

22(3), 1579-1606. <https://doi.org/10.18505/cuid.455861>

- Kıncal, R. Y. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Nobel Yayınları.
- Krishnakumar, P., Jisha, A., M., Sukumaran, S., K., & Nair, M. (2011). Developing a model for resource room training for slow learners in normal schools. *Indian Psychiatry*, 53, 336. <https://doi:10.4103/0019-5545.91908>
- Kutluca Canbulat, A., N. ve Tuncel, M. (2012). Okula alma uygulamaları ve bireyselleştirilmiş destek eğitiminin etkililiği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri* 12(3), 2059-2089.
- Lavric, M., & Soponaru, C. (2023). Art therapy and social emotional development in students with special educational needs: Effects on anxiety, empathy, and prosocial behaviour. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, 15(1), 606-621. <https://doi.org/10.18662/rrem/15.1/714>
- Lott, L. A., Hudak, B. J., & Sheetz, J. A. (1975). *Strategies and techniques for mainstreaming: A resource room handbook*. Michigan: Monroe County Intermediate School District.
- Martinez, R. S. (2003). Impact of a graduate class on attitudes toward inclusion, perceived teaching efficacy and knowledge about adapting instruction for children with disabilities in inclusive settings. *Teacher Development*, 7(3), 473-494. <https://doi.org/10.1080/13664530300200202>
- Mcintosh, R., Vaughn, S., Schumm, J. S., Haager, D., & Lee, O. (1993). Observations of students with learning disabilities in general education classrooms. *Exceptional Children*, 60(3), 249-261. <https://doi.org/10.1177/001440299406000306>
- McNamara, B. E. (1986). *The resource room: A guide for special educator*. New York: State University of NY Press.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel Araştırma. Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber*. (S. Turan, Çev.) Nobel Akademik Yayıncılık.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. Sage.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2013). *Türkiye’de özel eğitimin güçlendirilmesi projesi standartlar ve performans yol haritası göstergeleri*. CAPİTA International Development.
- Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2018). T.C. Resmi Gazete, (30471), 7 Temmuz 2018.
- Nar, B. ve Tortop, H. S. (2017). Türkiye’de Özel/Üstün Yetenekli Öğrenciler İçin Destek Eğitim Odası Uygulaması: Sorunlar ve Öneriler. İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim

Fakültesi Dergisi, 3(1), 83-97.

Özgür, İ. (2015). İlk ve Ortaöğretimde Kaynaştırma Uygulamaları. Karahan Yayınları.

Özokçu, O. (2013). *Kaynaştırma uygulamaları*. Maya Yayınları.

Patton, M. Q. (2014) *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri*. (M. Bütün & S. Demir, Çev.). Pegem Akademi.

Rieth, H. J., & Ocala, C. (1984). *An analysis of teacher activities & student outcomes in secondary school resource room programs formildly handicapped students*. Report- Research Washington DC: Special Education Program.

Robson, C. (1998). *Real word Research*. Blackwell Publishers Ltd., Oxford, UK.

Sadioğlu, Ö. (2011). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin sorunları, beklentileri ve önerilerine yönelik nitel bir araştırma*. [Doktora tezi, Uludağ Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Schumm, J. S., & Vaughn, S. (1992). Planning for mainstreamed special education students: Perceptions of general classroom teachers. *Exceptionality: A Special Education Journal*, 3(2), 81-90. <https://doi.org/10.1080/09362839209524799>

Schumm, J., Vaughn, S., Gordon, J., & Rothlein, L. (1994). General education teachers' beliefs, skills, and practices in planning for mainstreamed students with learning disabilities. *Teacher Education and Special Education*, 17(1), 22-37. <https://doi.org/10.1177/088840649401700104>

Scott, B. J., Vitale, M. R., & Masten, W. G. (1998). Implementing instructional adaptations for students with disabilities in inclusive classrooms: A literature review. *Remedial and Special Education*, 19(2), 106-119. <https://doi.org/10.1177/074193259801900205>

Smith, T. E. C., Polloway, E. A., Patton, J. R., & Dowdy, C. A. (2001). *Teaching students with special needs in inclusive settings*. Allyn ve Bacon.

Speece, D. L., & Mandell, C. J. (1980). Resource room support services for regular teacher. *Learning Disabilities Quarterly*, 3(1), 49-53. <https://doi.org/10.2307/1510425>

Sucuoğlu, B., ve Kargın, T. (2014). İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları: *Yaklaşımlar, yöntemler, teknikler*, Kök Yayıncılık.

Tamas, G. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin ve velilerin destek eğitim odası uygulamasına ilişkin görüşleri*. [Yüksek Lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Taş, H. (2021). Destek eğitim odasında görevlendirilen sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin bilgi düzeyleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 22(1), 207-232. <https://doi.org/10.21565/oezegitimdergisi.654000>

- Tortop, H. S. ve Dinçer, S. (2016). Destek eğitim odalarında üstün/özel yetenekli öğrencilerle çalışan sınıf öğretmenlerinin uygulama hakkındaki görüşleri. *Üstün Yetenekliler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 11-28.
- Tüfekçioğlu, U. (1992). *Kaynaştırmadaki işitme engelli çocuklar*. Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Ünay, E. (2012). *Bireysel destek eğitiminin kaynaştırma öğrencilerinin matematik başarıları ve özyeterlilik algıları üzerindeki etkililiği*. [Doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Ünay, E. (2015). Destek oda eğitiminin kaynaştırma öğrencilerinin matematik başarıları üzerine etkisi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi* 40, 38-49.
- Vaughn, S., & Klingner, J.K. (1998). Students' perception of inclusion and resource room setting. *Journal of Special Education*, 32(2), 79-88. <https://doi.org/10.1177/00224669980320020>
- Vural, M. ve Yıkıms, A. (2008). Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin öğretimin uyarlanmasına ilişkin yaptıkları çalışmaların belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 141-159.
- Wiederholt, J. L., Hammill, D. D., & Brown, V. (1983). *The resource teacher: A guide to effective practices*. Austin, TX: PRO-ED.
- Witzel, B. S. & Little, M. E. (2018). *Zorlanan çocuklar için ilköğretim matematik öğretimi*. (Çevirenler: M. F. Öçal ve T. Kar). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yazıcıoğlu, T. (2020). Destek eğitim odalarında görev yapan öğretmenlerin gözüyle destek eğitim odaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 21(2), 273-297. <https://doi.org/10.21565/oelegitimdergisi.584392>
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Ysseldyke, J., Thurlow, M. L., Wotruba, J. W., & Nania, P. A. (1990). Instructional arrangements: Perceptions from general education. *Teaching Exceptional Children*, 22(4), 4-8. <https://doi.org/10.1177/004005999002200401>

4. BÖLÜM

‘İLKÖĞRETİM BEŞİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNE ISI VE SICAKLIK KONUSUNUN LABORATUVAR YÖNTEMİYLE ÖĞRETİLMESİNİN BAŞARIYA ETKİSİ

Mürsel Serdar ALTINOK

Erzurum Özel Eğitim Meslek Lisesi

mserdaraltinok@gmail.com

GİRİŞ

İçinde bulunduğumuz bilgi ve teknoloji çağında bilimsel bilgilerin ve teknolojik yeniliklerin hızla arttığı, fen ve teknolojinin etkilerinin günlük yaşantılarımızı gün geçtikçe daha çok etkilediği görülmektedir. Bu nedenle toplumların geleceği açısından fen ve teknoloji dersinin önemi gün geçtikçe artmaktadır. Başta gelişmiş ülkeler olmak üzere gelecekte söz sahibi olmak isteyen ülkeler sürekli fen ve teknoloji eğitiminin kalitesini artırmaya yönelik çalışmalar içindedirler. Bu çerçevede ülkemizde de fen ve teknoloji dersi programı 2004 yılında değiştirilerek daha çağdaş bir yapıya kavuşturulmuştur. Yeni fen ve teknoloji dersi programının vizyonu, bireysel farklılıkları ne olursa olsun bütün öğrencilerin fen ve teknoloji okuryazarı olarak yetiştirilmesidir (Yılmaz vd., 2009).

Fen ve teknoloji okuryazarlığı, bireylerin; problem çözme, eleştirel düşünme, araştırma ve karar verme becerilerini geliştirmeleri, dünya hakkındaki merak duygularını sürdürmeleri, yaşam boyu öğrenen bireyler olmaları; bunun için de gerekli olan fenle ilgili beceri, tutum, değer, anlayış ve bilgilere sahip olmaları

1 Bu çalışma ‘İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerine Isı ve Sıcaklık Konusunun Laboratuvar Yöntemiyle Öğretilmesinin Başarıya Etkisi’ isimli yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

demektir (Yılmaz vd., 2009).

Öğretmen merkezli tekdüze anlatım, not tutturma ve doğrulama tipi laboratuvar etkinlikleri gibi geleneksel uygulamalar öğrencileri fen ve teknoloji okuryazarı yapmak için yeterli olmamaktadır (Yılmaz vd., 2009). Yeni program öğrencilere bilgileri yaparak, yaşayarak yapılandırabilecekleri ortamlar hazırlayarak bilgilerin kalıcı olmasını amaçlamaktadır. Öğrencilere, öğrenme ortamında farklı etkinlikler sunmakta ve burada öğrendikleri bilgileri laboratuvar ortamında uygulamaya aktarma fırsatı vermekte, kullanılan farklı öğretim yöntemleriyle öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişimi artırmaktadır (Erdoğan, 2007).

Değişen ilköğretim programının sınıf öğretmenleri üzerindeki psikolojik etkilerinin incelendiği bir araştırmada araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri programın uygulanabilirliğinin sınırlı olduğunu görüşünde birleşerek bunun nedenlerinin, sınıfların fiziksel yapısındaki, sınıf mevcutlarındaki, okulların alt yapısındaki, eğitim teknolojilerindeki ve öğretmen yetiştirilmesindeki yetersizlikler olduğunu belirtmişlerdir (Altun ve Şahin, 2009).

Fen ve teknoloji dersi programındaki değişimin öğretmenlere yansımalarının incelendiği bir araştırmada, öğretmenlerin temin edebildikleri araç gereçleri içeren etkinliği gerçekleştirdikleri, hiçbir araç gerece sahip olmayan öğretmenlerin ise anlatım yöntemini kullanmaya devam ettikleri sonucuna ulaşmışlardır (Yangın ve Dindar, 2007).

Bu çalışmalar ışığında çeşitli yetersizliklerden dolayı fen ve teknoloji ders ve öğrenci çalışma kitaplarının yer verdiği etkinliklerin veya alternatif etkinliklerin gerçekleştirilmesinin aksadığı sonucunu çıkarabiliriz. Çalışmamız ilköğretim beşinci sınıf fen ve teknoloji dersi etkinliklerinde önemli bir yeri olan laboratuvar yönteminin, beşinci sınıf fen ve teknoloji dersinin programında yer alan madde ve değişim öğrenme alanındaki maddenin değişimi ve tanınması ünitesinin ısı ve sıcaklık konusunun öğretilmesine ne denli etki ettiğini araştırmaya yöneliktir.

1. KURAMSAL ÇERÇEVE

Öğretim yöntemlerinden laboratuvar ve anlatım yöntemleri fen eğitiminde yaygın olarak kullanılan iki yöntemdir.

1.1. Laboratuvar Yöntemi

Laboratuvar yöntemi, öğrencilerin konuları laboratuvar ya da dersliklerde bireysel veya küçük gruplar halinde gözlem ve deney gibi tekniklerle araştırarak izledikleri yoldur. Bu işin öğrenciler tarafından yapılması bir zorunluluktur. Burada öğretmen öğrencileri takip ederek onlara gerektiğinde rehberlik ve yardım eder (Büyükkaragöz ve Çivi, 1996). Akgün'e (2001) göre laboratuvar yöntemi, laboratuvar adı verilen özel hazırlanmış dersliklerde uygulanan bir yöntemdir. Deney, şartları hazırlanarak doğa olaylarını tekrar ettirmektir. Doğa olaylarını istediğimiz zamanda tekrar ettirmek ve gözlemek ancak deneyle mümkün olur.

Gözlem deneyi yapanın kontrolü altında olduğundan deneylere kontrollü gözlemde denilebilir.

El becerisi, yönetsel yetenekler, düşünme gücü ve gözlem becerisi geliştirmek amacıyla ilke ve yöntemlerin pratikte uygulanması için kullanılan bir tekniktir (Bilen, 2002).

Laboratuvar yöntemi fen bilimleri ile ilgili bilgilerin laboratuvarlarda öğrenciler tarafından yapılan deneylerle öğrenilmesidir. Bu yöntemle öğrenciler sağlanan araç ve gereçlerle, öğretmen gözetiminde deneyler yaparak fen bilimleri ile ilgili davranışları kazanırlar (Çilenti, 1988).

Yapılan araştırmalarda laboratuvar yönteminin öğrencilere birçok katkısının olduğu belirlenmiştir. Deney olmadan fen ve teknoloji dersini yürütmek öğrencilerin eksik ve yanlış bilgiler öğrenmesine yol açmaktadır. Bu nedenle fen ve teknoloji öğretmenlerinin bu yöntemi iyi bir şekilde bilmeleri gerekmektedir (Karamustafaoğlu ve Yaman, 2006).

Akgün (2001)'e göre modern fen programları uygulanan öğretim kurumlarında laboratuvar yöntemine oldukça ağırlık verilir. Genellikle 2-4'er öğrencilik gruplarla deney yaptırılır. Gerektiğinde öğrenciler bireysel olarak da çalışabilmektedirler. İlköğretimin birinci ve ikinci kademesinde yapılacak olan deneylere uygun araç ve gereçler birinci ve ikinci kademe için ayrı ayrı Ders

Aleti Yapım Merkezi (DAYM) tarafından hazırlanıp okullara gönderilmektedir. Bu sayede ilköğretim okullarında fen derslerinde hassas deneyler yapmak mümkündür.

Deney yapmanın amacı sadece öğrenciye bir gerçeği göstermek olmamalıdır. Amaçlardan biride, öğrencilerin çeşitli beceriler kazanmalarına olanak sağlamak olmalıdır. Öğrenciler deney yaparken çeşitli araçların kullanılmasını, bazılarının onarılmasını, kazalara karşı tedbirli olunmasını, malzemelerin tasarruflu kullanılmasını, tertipli, düzenli ve temiz olunmasını öğreneceklerdir.

Laboratuvar yönteminde deneyleri öğrencilerin yapması esastır. Fen derslerinde öğretmenin yaptığı ve öğrencilerin izlediği deneyler gösteriden (demonstrasyon) başka bir şey değildir (Büyükkaragöz ve Çivi, 1996). Akgün'e (2001) göre demonstrasyonu laboratuvar yönteminden ayıran en önemli özellik deneylerin öğretmen tarafından hazırlanıp yapılmasıdır. Bu deneylere gösteri deneyleri de denilmektedir. Öğretmeni gösteri deneylerine zorlayan sebepler şunlardır:

- 1) Öğrenci deneyleri için uygun bir yerin olmadığı haller.
- 2) Araç gereç yetersizliği,
- 3) Bazı deneylerin tehlikeli oluşu,
- 4) Deney düzeneklerinin öğrenciler tarafından kurulamayacağı haller.
- 5) Zamanın kısıtlı ve yetersiz olduğu haller.
- 6) Deneylerin çok hassas olduğu haller.

Demonstrasyon ve laboratuvar yöntemleri fen bilgisi derslerinin öğretiminde en ideal yöntemlerdir. Araçların bol olduğu durumlarda gösteri deneyleri yerine deneyleri öğrencilerin yapması onlara büyük faydalar sağlar (Akgün, 2001).

Hesapçıoğlu (1994); Büyükkaragöz ve Çivi 'ye (1996) göre laboratuvar metodu gözlem, deney ve gösteri (demonstrasyon) metotlarına yer verilerek uygulanmaktadır. Yani gösteri metodu laboratuvar metodunun bir parçasıdır.

Laboratuvar metodu planlama, uygulama ve özetleme, değerlendirme olmak üzere üç aşamada uygulanmalıdır. Planlama aşamasında çalışmanın hedefleri, konusu ve yöntemi belirlenmelidir. İkinci aşamada uygulama yapılırken öğrencilere yardımcı olunmalı, sorunlar giderilmeye çalışılmalı, zaman ve enerjinin yolunda harcanmasına özen gösterilmelidir. Üçüncü aşamada ulaşılan sonuç açıkça belirtilmeli, eksiklikler ve yanlış anlamalar giderilmelidir (Bilen, 2002). Akgün'e (2001) göre deneyleri uygulama şekline göre üç gruba ayırmak

mümkündür. Bunlar:

- 1) Kapalı uçlu deneyler
- 2) Açık uçlu deneyler
- 3) Hipotez sınama deneyleri

Kapalı uçlu deneyde öğrencilere deneyin nasıl yapılacağı, öğrenci ya da laboratuvar kitaplarında, eğer bunlarda yoksa öğretmenin açıklamalarıyla adım adım anlatılır. Deneyin sonunda nasıl bir sonuca varılacağı ayrıntılarıyla belirtilir. Kapalı uçlu deney tekniğinde öğrenciler fenle ilgili temel kavram ve genellemelerin doğruluğunu kendileri deneyerek görür ve öğrenirler (Çilenti, 1988).

Kapalı uçlu deney yöntemi tümdengelim yaklaşımı olarak da bilinir. İspat veya doğrulama olarak da bilinen tümdengelim yaklaşımında ilgili konuya yönelik kavram, prensip ve yasalar sınıfta çeşitli öğretim yöntem ve teknikleriyle sunulur. Daha sonra laboratuvar ortamında verilmek istenen kavram, prensip ve yasalar somut materyallerle tanıtılır. Bu aşamada öğrenciler sınıf ortamında öğrendiklerini doğruladıklarına inandırılır. Böylece fenle ilgili kavram, prensip ve yasalar öğrenci için daha önemli hale gelir. Ülkemiz şartlarında fen bilimleri öğretiminde en çok kullanılan yaklaşımlardan biridir. Bu tür laboratuvar yönteminin ilköğretim ikinci kademedede ve zihinsel yetenekleri düşük olan öğrencilerle yürütülmesi önerilmektedir (Ayas vd., 2006; Karamustafaoğlu ve Yaman, 2006).

Tümdengelim yaklaşımı öğrencilerin deney yapmada ihtiyaç duydukları bilgi, pratik kazanma ve teknik becerilerinin gelişmesine yardım eder. Öğrenciler fenle ilgili prensip ve yasaları yaparak yaşayarak ispatlama fırsatı bulur. Bu çalışmalar öğrencilerin fen bilgisi dersine karşı tutumlarını olumlu yönde geliştirir. Öğrencilerin gözlem yapma, verileri kaydetme, karşılaştırma yapma gibi bilimsel süreç becerileri geliştirmelerine yardımcı olur. Ancak tümdengelim yaklaşımında deneyle ilgili bilgiler önceden verildiğinden öğrencilerin özel beceri ve yeteneklerinin gelişmesini sınırlar. Çağdaş öğrenme yaklaşımlarına uygun değildir. Öğrencilerin zihinsel ve pratik becerileri arasında farklar varsa bu yaklaşımı uygulamak zorlaşır. Başarılı öğrenciler uygulamalardan sıkılabilir.

Bu yöntemde bütün öğrencilerin aynı deneyi aynı anda yapmaları gerektiğinden araç gereç sıkıntısına neden olur. Bu nedenle öğretmenler bu yaklaşımı gösteri deneyi şeklinde uygulamaktadırlar (Ayas vd., 2006; Karamustafaoğlu ve Yaman, 2006).

Açık uçlu deneylerde öğrenciler bilim adamı gibi çalışarak bilmedikleri bilgileri ortaya çıkarmaya çalışırlar. Bu deneylerde deneyin sonucu önceden belirgin değildir.

Öğrenciler deneyin nasıl yapılacağını ve işlem sırasını kılavuz kitaplardaki açıklamaları okuyarak veya oradaki resimlere bakarak öğrenirler. Öğrenciler deney için gerekli araç ve gereçleri öğretmenin hazırladığı yerden alarak deneyi yapar ve verileri alır. Elde edilen bu verileri yorumlayarak bir genellemeye gidilir. Bu deneylerde her öğrenci veya grubun aynı sayısal sonuçlara ulaşamayacağı bilinmelidir (Akgün, 2001).

Açık uçlu deney çalışmaları tümevarım yaklaşımına karşılık gelmektedir. Öğrenciler bu yaklaşımda, laboratuvar ortamında ilk elden deneyimler sağlayarak fenle ilgili kavram, prensip ve yasaları kendileri bulmaya çalışır. Sonra bu deneyimler sınıf ortamında tartışılır. Böylece öğretilmek istenen kavram, prensip ve yasaların öğretilmesi tamamlanmış olur. Tümevarım yaklaşımının ortaöğretim ve üniversite düzeyinde veya zihinsel yetenekleri gelişmiş öğrencilerde uygulanması önerilmektedir. Tümevarım yönteminde ilk elden deneyimlerle bilimsel bilgiler kazandıklarından bu durum öğrencileri olumlu yönde motive eder. Onları bilimsel çalışma yapmaya özendirir. Öğrencilerde bilimsel süreç becerileri geliştirmede oldukça etkilidir. Öğrencilerin çevrebilimci kazanmalarını sağlar. Bu yöntemle yapılan çalışmalar sonucunda öğrencilerin fenle ilgili kavramları anlama, akılda tutma ve bilimsel düşünme yetenekleri tümdengelim yöntemine göre daha fazla gelişir. Öğrencilerde sorumluluk alma, grup halinde çalışma ve iletişim kurma becerinin gelişiminde etkilidir (Karamustafaoğlu ve Yaman, 2006). Hipotez sınama deneyleri hipotezlere dayanır. Öğrenciler kendilerinin veya öğretmenin verdiği hipotezleri test etmek için deneyler düzenleyip yaparlar. Deneyin sonucuna göre hipotezin doğru veya yanlış olduğuna karar verirler. Hipotez yanlış ise hipotez red edilerek yeni bir hipotez kurulur ve bununla ilgili deneyler yapılır. Doğru ise yeni bir bilgi edinilmiş olur. Bu tekniğin ilköğretim birinci kademe sınıflarında uygulanması zordur (Akgün, 2001).

Hipotez sınama deneyi araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımına karşılık gelmektedir. Burada öğrenci ilk olarak deneyin sonucu hakkında bir hipotez kurar.

Daha sonra öğrenci, kendi kurduğu veya herhangi bir kaynaktan aldığı bir hipotezle ilgiliden eyler planlar, araç ve gereçleri sağlar deney düzeneğini kurar,

deney yapar, verileri, gözlem sonuçlarını kaydeder, verilerden sonuçlar çıkarır ve yorumlar yapar. Elde ettiği bulgulara göre başlangıçtaki hipotezi reddeder, kabul eder, yeni deneyler planlar veya hipotezi değiştirir. Böylece bilinen bilimsel gerçeklere yeni bilgiler ve yaklaşımlar ekleyebilir. Araştırmaya dayalı öğrenme, yeni bir yöntem değildir. Temellerini eğitim felsefecisi John Dewey'den alan bu yaklaşım özellikle yapısalcılık ve program merkezli öğretim programlarının yaygınlaşmasıyla son yıllarda büyük önem kazanmıştır. Bu yaklaşımda soru sorma büyük öneme sahiptir. Ancak sorular gelişigüzel değil, öğrencilerin araştırmasını, sorgulamasını, düşünmesini ve zihinsel becerilerini kullanmasını sağlayıcı sorular olmalıdır. Soruları öğretmenlerden çok öğrencilerin oluşturması önerilmektedir. Bu yaklaşımda öğretmenin rolü, öğrenciler sorularına cevap ararken onlara rehberlik yapmaktır (Ayas vd., 2006).

Bu yaklaşım öğrencilere bilim adamında bulunması gereken özellikleri kazandırır. Böylece öğrenciler bilimin gelişmesine katkıda bulunabilirler. Öğrencilerde bilimsel öğrenme, bilimsel süreç, teknik beceriler, araştırma yapma ve sorgulama becerilerinin gelişmesini sağlar. Öğrencilerin etkinliklere katılımını, farklı kaynaklardan yararlanma becerilerini, laboratuvarları etkili kullanma becerilerini, fen öğrenmeye yönelik özgüven, öz-yeterlilik ilgi ve tutumlarını, plana göre çalışma becerilerini, bilgileri bütünleştirme ve ilişkilendirme becerilerini, bilgiyi paylaşma, etkileşime girme becerilerini geliştirir. Bu yaklaşım öğrencilere uygun olanaklar sunar. Bu yaklaşımın deneyimsiz, zihinsel seviyesi düşük öğrencilerle yapılması olanaksızdır. Çok sayıda araç-gereç ve uygun laboratuvarlara ihtiyaç vardır. Uzun zaman alan bir uygulamadır. Bu nedenle her konuya uygulanamaz. Öğrenciler bireysel çalıştığından öğretmen tarafından kontrol edilmesi güçtür. Öğretmenlerin daha fazla hazırlık yapmalarını, kaynak bulmalarını ve çaba göstermelerini gerektirir. Öğrenme durumlarını öğretmenin kontrol etmesi güçtür (Karamustafaoğlu ve Yaman, 2006). Büyükkaragöz ve Çivi (1996); Akgün (2001); Bilen'e (2002) göre laboratuvar yönteminin, uygulanmasında dikkat edilecek hususlar, yararları ve sınırlılıkları vardır. Bunlar; **Laboratuvar yönteminin uygulanmasında dikkat edilecek hususlar.**

- 1) Deneyde kazanılması gereken hedef ve davranışlar belirlenmelidir.
- 2) Deneye başlamadan önce araç-gereçler temin edilmelidir.
- 3) Tehlikeli deneyler öğrencilere yaptırılmamalı, gerekli önlemler alınmalıdır.

- 4) Öğrencilere deneyin hangi koşullarda doğru sonuç vermeyeceği hissettirilmeli veya anlatılmalıdır.
- 5) Deney sonunda ortaya çıkan bilgiler, sınıfta görüşülüp değerlendirildikten sonra eksiklikler ve yanlış anlamalar düzeltilmelidir.
- 6) Öğretmenler öğrencilere gerektiğinde yardım ve rehberlik etmelidir.
- 7) Öğrenci deneyleri basit deneyler olmalıdır.

Laboratuvar yönteminin yararları.

- 1) Yapararak yaşayarak öğrenmeyi sağlar.
- 2) Deneyler, derse ve konuya ilgi uyandırır.
- 3) Öğrencilerin daha kalıcı bilgiler kazanmasını, kazandığı bilgileri pratikte uygulamasını sağlar.
- 4) Bilimsel çalışmanın esaslarını öğretir.
- 5) Öğretmen pasif, öğrenciler aktiftir.
- 6) Öğrencilerin el becerilerinin gelişmesini sağlar.
- 7) Öğrencilerin yanlışlıklarının hemen düzeltilmesine olanak sağlar.

Laboratuvar yönteminin sınırlılıkları.

- 1) Diğer tekniklere göre masraflıdır.
- 2) Kalabalık sınıflarda uygulanması çok zordur.
- 3) Deneylerden her zaman sonuç almak mümkün değildir.
- 4) Fazla zaman alıcıdır.
- 5) Öğretmenin ders saatleri dışında çalışması zorunluluğu vardır.

1.2. Anlatım Yöntemi

Anlatım yöntemi, öğretmenlerin sahip oldukları bilgileri öğrencilerine mantıksal bir sıra ile çok zaman harcamadan sözlü olarak anlatmaya çalışmalarıdır (Çilenti, 1988). Anlatım yöntemi öğreten kişi açısından bireysel, bir konuşmacıdan çok sayıda dinleyicinin yararlanmasını sağlayan tekniktir (Bilen, 2002). Akgün'e (2001) göre bir konunun öğretmen tarafından öğrenciler karşısında konuşma yoluyla anlatılmasıdır. İlköğretim okullarında öğrencilerin dikkatleri çok kısa süreli olduğundan bu yöntem yer verilmemelidir. Bu yöntem

en yaygın şekilde yükseköğretim kurumlarında uygulanmaktadır.

Öğretmenlerin çok sık kullandıkları yöntemlerden biri de anlatım yöntemidir. Bu yöntemle öğrencilere üst düzeylerdeki davranışların kazandırılması mümkün değildir (Sönmez, 2001). Öğretmen ya da onun yerine başka birisinin her hangi bir konu ile ilgili bilgileri oturarak dinleyen öğrencilere iletmesi şeklinde uygulanan bir öğretim metodudur. Her derste anlatma metoduna başvurulması gerektiği kabul edilmektedir. Burada dikkat edilmesi gereken husus tüm derste sadece anlatım metodunun kullanılmamasıdır.

Dinleyiciler ne kadar küçük yaşta ise anlatma o ölçüde kısa süre uygulanmalıdır (Büyükkaragöz ve Çivi, 1996).

Bilen'e (2002) göre anlatım yönteminin kullanıldığı yerler şunlardır:

- 1) Etkinliklerin sunuluşunda, 2) Öğrencilerin güdülenmesinde,
- 3) Ünite ve konuların özetlenmesinde,
- 4) Anlaşılması güç olan bölümlerin anlaşılır hale getirilmesinde,
- 5) Konular arası boşlukların doldurulmasında,
- 6) Öğrencilerin bulmakta güçlük çektiği konuların sınıfa verilmesinde,

Çilenti (1988); Hesapçioğlu (1994); Büyükkaragöz ve Çivi (1996); Akgün (2001); Sönmez (2001); Bilen (2002) bu yöntemin uygulanmasında dikkat edilecek hususları, faydalarını ve sınırlılıklarını şu şekilde sıralamışlardır:

Anlatım yönteminin uygulanmasında dikkat edilecek hususlar.

- 1) Öğretmenin ses tonu açık ve samimi, diksiyonu iyi olmalıdır.2) Öğretmen konuyu canlı ve heyecanlı bir şekilde anlatmalı vücut dilini iyi kullanmalıdır.
- 3) Konunun ana hatları dersin başında verilmeli anlatma belli bir plana göre yapılmalıdır.
- 4) Anlatımda öğrencilerin dikkatleri çekilmeli resim, levha, grafik, yazı tahtası vb. araçlardan faydalanılmalıdır.
- 5) Öğretmen öğrencilerin seviyesini bilmeli ve anlatım esnasında bunu göz önünde bulundurmalıdır.
- 6) Sorular sorma yoluyla öğrencilerin öğrenme durumları kontrol edilmeli, öğrenmeler pekiştirilmeli veya gerekli düzeltmeler yapılmalıdır.
- 7) Öğretmen yönünü ve bakışlarını öğrencilere doğru yöneltmelidir.

- 8) Anlatım yöntemi kısa tutulmalıdır. Üniversitelerde 20 dakika, orta öğretim düzeyinde 10 dakika en uygun süredir.
- 9) Yeterli sayıda örneğe yer verilmeli, örnekler gerçekçi ve çok uygun olmadıkça öğretmen kendisi ve ailesinden örnek vermemelidir. Öğrencilerin örnek vermesine fırsat verilmeli her iki durumda da aşırılıktan kaçınılmalıdır.
- 10) Öğretmenin konuyu çok iyi bilmesi, konunun anlatım sırasını iyi belirlemesi gerekir.
- 11) Anlatım sırasında öğrencilerin kısa notlar alması sağlanmalıdır. Not tutan öğrencinin derse karşı ilgisi canlı olmaktadır.
- 12) Öğretmen konunun uzmanı olduğunu yeri geldikçe belirtmelidir.

Anlatım yönteminin yararları

- 1) Zaman, emek ve ekonomik açıdan tasarruf sağlar.
- 2) Konuların kalabalık gruplara sunulmasında yararlıdır.
- 3) Konuların belli bir sıra ile öğretimini sağlar.
- 4) Çeşitli öğretim metotların uygulanışı sırasında ve sonrasında faydalı olmaktadır.
- 5) Telkin yapmaya, bazı duygu ve düşünceleri vermeye uygundur.
- 6) Soyut kavramları vermeye uygundur.
- 7) Öğrencilere dinleme ve not tutma becerileri kazandırır.
- 8) Çok miktarda bilginin kısa sürede öğrencilere verilmesini sağlar.
- 9) Dinleyerek öğrenmeye yatkın olan öğrenciler için verimli bir öğrenme metodudur.

Anlatım yönteminin sınırlılıkları.

- 1) Öğrencileri pasif ve hazırcı bir yapıya büründürür.
- 2) Bu yöntemle öğrenilen bilgilerin uygulanması güçtür.
- 3) Öğrencileri ezberciliğe teşvik eder.
- 4) Öğrenilen bilgiler kısa sürede unutulur.
- 5) Her konuda anlatım metoduna yer verilmesi öğretimi sıkıcı hale getirerek öğrencilerin öğrenme istek ve ilgilerini azaltır.

- 6) Öğrenciyi öğrenme sorumluluğundan uzaklaştırır.
- 7) Öğretmen sınıftaki öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerini tanıyamaz. Öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarının karşılanıp karşılanmadığının belirlenmesi güçtür.
- 8) Öğrencilerin anlatılanları dikkatli dinleme süreleri 15-20 dakikayı geçmediği için bilgilerin ayrıntılı olarak iletilmesi güçtür.
- 9) Görsel yöntemlerle daha iyi öğrenen öğrenciler için yararlı değildir.

1.3. Literatür Taraması

Maraş (2008) “İlköğretim 4. Sınıf Fen ve Teknoloji Dersi İskelet ve Kas Sistemi Konusunun Laboratuvar Yöntemi ile İşlenmesinin Öğrenci Başarısına Etkisi” adlı, ön test-son test kontrol gruplu desenle yaptığı çalışmasında veri toplama aracı olarak 25maddelik bir başarı testi kullanmıştır. Çalışmasını deney grubunu 53, kontrol grubunu ise 61 denekten oluşturarak toplam 114 deneğe uygulamıştır. Araştırmasının sonucunda iskelet ve kas sistemi konusunun öğretiminde laboratuvar yönteminin geleneksel yöntemle göre daha etkili olduğunu görmüştür.

Usta (2006) “İlköğretim Fen Bilgisi Derslerinde Öğrenme Sitillerine Dayalı Öğretim Etkinliklerinin Öğrenci Erişi ve Tutumlarına Etkisi” adlı araştırmasında ön test son test kontrol gruplu deseni kullanmıştır. Araştırmasını ilköğretim dördüncü sınıftan 36 öğrenciye uygulamıştır. Araştırmasında veri toplama aracı olarak “canlılar çeşitlidir” ünitesinin konularına yönelik 20 maddelik bir başarı testi kullanmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrenme sitillerine göre öğretim yapıldığı grupta, geleneksel yöntemle öğretimin yapıldığı gruba göre başarının daha fazla olduğunu tespit etmiştir.

Aydın (2008) “6. Sınıf Fen ve Teknoloji Dersi Yaşamımızdaki Elektrik Ünitesinde Kullanılan Etkinliklerin Öğrencilerin Derse Karşı Tutumlarına Etkisi” adlı, ön test-son test kontrol gruplu yöntemle yaptığı çalışmasında deney grubuna yeni müfredatta önerilen etkinlikleri uygulamış, kontrol grubuna ise anlatım yöntemiyle konuyu işlemiştir. Araştırmanın örneklemini 64 altıncı sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri 24 maddelik tutum ölçeği ile elde edilmiştir. Araştırmanın sonunda etkinliklerle konunun işlendiği grup ile geleneksel yöntemle işlenen grup arasında fen ve teknoloji dersine karşı tutumda anlamlı bir farkın olmadığı ancak deney grubundaki kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre tutumlarında daha olumlu yönde değişimin olduğunu

tespit etmiştir.

Eroğlu ve Arslan (2006) “Görsel ve İşitsel Materyal Kullanımının Öğrenci Başarısı ve Tutumları Üzerine Etkisi” adlı 56 lise üçüncü sınıf öğrencisi üzerinde yaptıkları araştırmada, ön test-son test kontrol gruplu deseni kullanmışlardır. Görsel ve işitsel materyal kullanımına dayalı öğretim sürecinin, anlatıma dayalı geleneksel öğretim sürecine göre öğrencilerin başarılarını artırmada ve derse karşı tutumlarını olumlu yönde değiştirmede daha etkili olduğunu görmüşlerdir.

Başdağ ve Güneş (2006) “2000 Yılı Fen Bilgisi Dersi ve 2004 Yılı Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programlarıyla Öğrenim Gören İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Bilimsel Süreç Becerilerinin Karşılaştırması” adlı çalışmalarında örneklemini 2000 yılı fen bilgisi dersi öğretim programı ile öğrenim görmüş 227 ve 2004 yılı fen ve teknoloji dersi öğretim programıyla öğrenim görmüş 230 beşinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma sonunda ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerine bilimsel süreç kazandırmada 2004 yılı fen ve teknoloji dersi öğretim programının 2000 yılı fen bilgisi dersi öğretim programına göre daha başarılı olduğu görülmektedir.

Özkan, Çakıroğlu ve Tekkaya (2006) “Öğrencilerin Fen Bilgisi Laboratuvar Ortamı ile İlgili Düşünceleri, Fen Bilgisi Başarıları, Fen Bilgisine Karşı Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı, toplam üç okuldan 335 yedinci sınıf öğrencisinin katıldığı çalışmalarında, veri toplama aracı olarak 35 maddeden oluşan fen laboratuvarı ortam envanterinin Türkçe versiyonu ve fen bilgisi dersi tutum ölçeği kullanmışlardır. Araştırmanın sonucunda fen bilgisi laboratuvar ortamının öğrencilerin fen bilgisine karşı tutumlarını ve fen başarılarını etkileyen bir faktör olduğunu ortaya koymuşlardır.

Günay ve Toğrul (2006) “İki Farklı Laboratuvar Uygulamasının Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Fiziksel ve Kimyasal Değişim Kavramları ile ilgili Kavramsallaştırma Düzeylerine Etkisi” adlı çalışmalarında öğrencilere yapılacak çalışmaların detaylı olarak verildiği yönlendirici laboratuvar çalışması ile işlem basamaklarının öğrenciler tarafından oluşturulmasının beklendiği yarı yönlendirici laboratuvar çalışmaları karşılaştırılmıştır. Çalışmada yönlendirici laboratuvar çalışması için 27, yarı yönlendirici laboratuvar çalışması için toplam 50 denek kullanılmıştır. Ancak grupların kavramsallaştırma düzeylerine farklı laboratuvar uygulamalarının etkisi bulunamamıştır.

Üce, Sarıcaır ve Demirkaynak (2003) “Ortaöğretim Kimya Eğitiminde Asitler ve Bazlar Konusunun Öğretiminde Klasik ve Deneysel Yöntemlerin

Başarıya ve Kimya Tutumuna Etkisinin Karşılaştırılması” adlı çalışmalarında ön test-son test kontrol gruplu deneysel araştırma modeli kullanmışlardır. Veri toplamak amacıyla 30 soruluk bilimsel başarı testi, 10 sorudan oluşan mantıksal düşünme yeteneği testi ve 12 maddeden oluşan kimya tutum ölçeği kullanmışlardır. Bir lisede 10. sınıf şubelerine yapılan ön test, bilimsel başarı testi, kimya tutum ölçeği ve mantıksal düşünme yeteneği testi sonucunda aralarında anlamlı fark olmayan iki şubeyi seçerek bu şubelerden rastgele bir deney grubu birde kontrol grubu belirlemişlerdir. Deney gurubu 34, kontrol grubu 33 olmak üzere araştırmada toplam 67 denek yer almıştır. Deney grubundaki öğrencilere gruplar halinde deney yapma fırsatı verilmiş, kontrol gurubuna ise sınıf ortamında klasik yöntemle dersler anlatılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin kimya dersi başarılarında deneysel yöntemin uygulandığı deney grubu lehine farklılık gözlenmiştir. Derslerin klasik ve deneysel yöntemle anlatıldığı grupların her ikisinde de öğrencilerin kimya dersine karşı tutumlarında anlamlı bir fark oluşturmadığı belirlenmiştir. Bunun nedenin çalışmanın kısa bir sürede yapılması olduğunu, deney grubunun kimya tutum ölçeği sonuçlarında az da olsa bir farklılık olmasından dolayı deneysel öğretim yönteminin sürekli tercih edilen bir yöntem olması durumunda kimya dersine karşı tutumun pozitif yönde değişeceğini belirtilmiştir.

Bilgin ve Yahşi (2006) “Farklı Laboratuvar Yaklaşımlarının İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Asit-Baz Konularındaki Kavramları Anlamalarına Etkisinin İncelenmesi” adlı çalışmalarında dört grup oluşturarak gruplara rastgele ön-laboratuvar tartışması, son-laboratuvar tartışması, ön ve son laboratuvar tartışması ve sadece deney uygulamaları yapılmıştır. Çalışmaya 113 sekizinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Çalışmanın sonucunda deney öncesi ve sonrasında yapılan tartışmaların öğrencilerin asit ve bazlarla ilgili kavramları anlamalarında daha etkili olduğunu göstermiştir.

Dilek (2006) “Sıvıların Kaldırma Kuvvetinin Laboratuvar ve Simülasyon Yöntemiyle Öğretilmesinin Öğrenci Başarısına Etkisi” adlı çalışmalarında bir ilköğretim okulunda öğrenim gören 70 yedinci sınıf öğrencisini denek olarak almış ve gruplardan birine sıvıların kaldırma kuvveti konusunu işlerken laboratuvar ve simülasyon yöntemini kullanmıştır. Çalışmanın sonucunda laboratuvar ve simülasyon destekli öğrenmenin daha etkili olduğu ortaya çıkmıştır.

Oskay, Erdem ve Yılmaz (2009) yalnız genel kimya-II dersini alan, genel

kimya-II dersi ile birlikte genel kimya laboratuvarı-II derslerini alan üniversite öğrencilerinin kimya dersine karşı tutumları ile başarıları arasındaki ilişkinin ve derse karşı tutumlarının cinsiyet açısından inceledikleri araştırmalarında, tarama modeli yöntemini kullanarak sadece genel kimya-II dersini alan 47 üniversite öğrencisi, genel kimya-Dersi ile birlikte genel kimya laboratuvarı-II dersini alan

52 üniversite öğrencisi olmak üzere toplam 99 üniversite öğrencisini örneklem olarak belirlemişlerdir. Veri toplama aracı olarak likert tipi 15 maddelik kimya tutum ölçeği ve öğrencilerin genel kimya-Dersinden aldıkları ara sınav, dönem sonu sınav sonuçlarını kullanmışlardır. Ders ve laboratuvarı birlikte alan öğrencilerin kimya başarılarının daha yüksek olduğu, öğrencilerin genel kimya dersine yönelik tutumları ile genel kimya dersindeki başarıları arasında düşük düzeyde de olsa pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu, cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin genel kimya dersine karşı tutumlarında kız öğrenciler lehine anlamlı farklılık gösterdiğini saptamışlardır. Ayrıca öğrencilerin kimyaya yönelik tutumlarına ve kimya dersindeki başarılarına laboratuvar ders ve uygulamalarının etkisinin çok fazla olduğunu belirtmişlerdir.

Taşdemir ve Beydoğan (2006) “İlköğretim Dördüncü Sınıf Fen Bilgisi Dersinde Laboratuvar Kullanılmasının Öğrenci Başarısına Etkisinin İncelenmesi” adlı çalışmalarını ilköğretim dördüncü sınıf maddeyi tanıyalım ünitesi konuları yürütülürken uygulamışlardır. Çalışmada veri toplama aracı olarak 20 maddelik bir test kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda laboratuvar yönteminin kullanıldığı grubun ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir fark varken, gösteri yönteminin uygulandığı grubun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Kanlı (2007) temel fizik laboratuvarlarında üniversite öğrencilerinin bilimsel süreç becerilerine ve mekanik konusundaki başarılarına 7E modeli merkezli laboratuvar yaklaşımı ile doğrulama laboratuvar yaklaşımının etkilerini karşılaştırdığı çalışmada, ön test-son test kontrol gruplu deneysel araştırma modelini kullanmıştır. Çalışmanın örnekleme için fen bilgisi öğretmenliği bölümünde okuyan 1. sınıf öğrencilerinden temel fizik laboratuvarı-I dersini alan 43 öğrenciyi deney grubu, 38 öğrenciyi kontrol grubu olmak üzere toplam 81 öğrenci belirlenmiştir. Çalışmanın sonunda 7E modeli merkezli laboratuvar uygulamasının öğrencilerin bilimsel süreç becerilerin gelişmesine ve kavramsal başarılarına anlamlı bir katkı sağladığı görülmüştür.

Önder (2007) “İlköğretim Altıncı Sınıf Fen ve Teknoloji Dersi Canlılarda

Üreme, Büyüme ve Gelişme Ünitesinin Öğretiminde Laboratuvar Yönteminin Öğrenci Başarısına Etkisi” adlı yüksek lisans tezinde ön test-son test kontrol gruplu araştırma modelini kullanmıştır. Araştırmada deney grubu 14, kontrol grubu 14 olmak üzere 28öğrenci yer almıştır. Veri toplama aracı olarak 30 maddelik fen ve teknoloji başarı testi kullanmıştır. Araştırmanın sonucunda laboratuvar yöntemiyle öğretim yapılan deney grubu öğrencilerinin geleneksel öğretim yapılan kontrol grubundaki öğrencilerden daha başarılı olduğu ortaya çıkmıştır.

Tezcan ve Aslan (2007) “Lise Öğrencilerinin Çözeltiler Konusunu kavramaları Üzerine Laboratuvar Destekli Öğretim Yönteminin Etkisi” adlı çalışmalarında lise birinci sınıf öğrencilerinden üç grup oluşturarak birinci gruba geleneksel öğretim, ikinci ve üçüncü gruba laboratuvar yöntemi ile öğretim yapmışlardır. Ancak ikinci ve üçüncü gruplarda uygulanan deneylerde farklı malzemeler kullanmışlardır. Çalışmanın sonucunda lise birinci sınıf öğrencilerinin çözeltiler konusu ile ilgili kavramları kavramalarında laboratuvar destekli öğretim yönteminin geleneksel öğretim yöntemine göre daha başarılı olduğu ortaya çıkmıştır.

Telli, Yıldırım, Şensoy ve Yalçın (2004) “ İlköğretim Yedinci Sınıflarda Basit Makineler Konusunun Öğretiminde Laboratuvar Yönteminin Öğrenci Başarısına etkisinin Araştırılması” adlı çalışmalarında ön test-son test kontrol gruplu araştırma modelini kullanmışlardır. Araştırmaya yedinci sınıf öğrencilerinden 75 öğrenci katılmıştır. Veri toplama aracı olarak 20 maddelik bir başarı testi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda fen bilgisi öğretiminde laboratuvar yöntemiyle öğretimin geleneksel öğretime göre daha etkili olduğu belirtilmiştir.

Koray, Yaman ve Altunçekiç (2004) “Yaratıcı ve Eleştirel Düşünceye Dayalı Laboratuvar Yönteminin Öğretmen Adaylarının Öz Yeterlik İnancı Algısı ve Akademik Başarı Düzeylerine Etkisi” adlı çalışmalarını fen bilgisi öğretmenliği 3. sınıf adaylarına uygulamışlardır. Çalışma ön test-son test kontrol gruplu desenle yürütülmüştür. Çalışmada veri toplama aracı olarak akademik başarı testi ve öz yeterlilik inancı algısı ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda deney grubu öğretmen adayları akademik başarı yönünden kontrol grubuna göre daha başarılı olduğu ancak iki grup arasında öz yeterlilik inancı algısı bakımından bir fark görülememiştir.

Şahin ve Akkaya (2004) “Lise Birinci Sınıf Reaksiyon Hızı Konusunun

“Öğretiminde Klasik ve Deneysel Yöntemin Başarıya Etkisinin Karşılaştırılması” adlı çalışmada ön test-son test kontrol gruplu deseni kullanmışlardır. Çalışmaya bir lisenin 2.sınıflarından toplam 60 öğrenci katılmıştır. Çalışmada veri toplama aracı olarak bilimsel başarı testi ve kimya tutum ölçeği kullanılmıştır. Çalışma sonunda deneysel öğretim yöntemiyle ders anlatılan sınıfın akademik başarısının geleneksel öğretim yöntemi kullanılarak ders anlatılan sınıfın akademik başarısından daha yüksek olduğu bulunmuştur. Kimya tutum ölçeklerinde ise anlamlı bir fark olmamasına rağmen deney grubu öğrencilerinin derse karşı daha istekli oldukları gözlenmiştir.

Üce, Sarıcaıyır ve Ulusoy (2004) “Orta Öğretimde Kimyasal Reaksiyonlar ve Enerji Konusunun Öğretiminde Deneysel Yöntemle Klasik Yöntemin

Karşılaştırılması ”adlı çalışmalarını lise ikinci sınıf öğrencilerine uygulamışlardır. Çalışmada ön test son test kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak mantıksal düşünme yeteneği testi, bilimsel başarı testi ve kimya tutum ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonunda ilgili konunun öğretiminde deneysel yöntem kullanılan sınıfın başarısı geleneksel öğretim yöntemi kullanılan sınıfın başarısına göre anlamlı derecede farklılaşmıştır.

Güven ve Gürdal (2002) “Orta Öğretim Fizik Derslerinde Deneylerin Öğrenme Üzerindeki Etkileri” adlı çalışmalarında bir lisenin normal ve süper lise kısımlarından toplam 64 dokuzuncu sınıf öğrencisi çalışmaya katılmıştır. Çalışmada ön test-son test kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Kontrol grubunda dersler anlatım, deney grubunda anlatım ve deneyle öğretim yöntemiyle işlenmiştir. Araştırmanın verileri 20 maddelik bir test ile elde edilmiştir. Araştırmanın sonucunda deney yöntemi ile geleneksel fizik öğretimi arasında deney yöntemi lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Günay (2001) “Laboratuvar Yöntemi İle Kimya Öğretiminin Başarıya Etkisi” adlı yüksek lisans tezinde “bir mol gazın kapladığı hacim” ve “asit-baz titrasyonu” konuları geleneksel anlatım yöntemi ile lise ikinci sayısal sınıfta okuyan 15 öğrenciye anlatılmıştır. Daha sonra “bir mol gazın kapladığı hacim” ve “asit-baz titrasyonu” konuları gösteri deneyi yöntemi ile lise ikinci sayısal sınıfta okuyan 15 öğrenciye anlatılmıştır. Son olarak “bir mol gazın kapladığı hacim” ve “asit-baz titrasyonu” konuları grup deneyi yöntemi ile lise ikinci sayısal sınıfta okuyan 15 öğrenciye anlatılmıştır. Anlatım sonunda “bir mol gazın kapladığı hacim” ve “asit-baztitrasyonu” konularından 10’ar sorudan

oluşan başarı ölçme testi uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda başarı ölçme testine göre bir kimya konusu, geleneksel anlatım yöntemine göre gösteri deneyi yöntemiyle, gösteri deneyi yöntemine göre de grup deneyi yöntemiyle daha iyi anlaşıldığı ortaya çıkmıştır.

Zacharias, Olympiou ve Papaevripidou (2007) “Fiziksel ve Sanal Yönlendiricilerle Eğitimin, Öğrencilerin Isı ve Sıcaklığı Kavramsal Olarak Anlamalarına Etkisi” adlı çalışmalarında öğrencilere ısı ve sıcaklık konularını bilgisayarda (laboratuvar simülasyonlarıyla) ve fiziksel yönlendiricilerle öğretmek istenmiştir. Fiziksel yönlendiricilerle öğretimde gerçek objeler, sanal yönlendiricilerle öğretimde bunların bilgisayarda hazırlanan sanal halleri kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda bilgisayar destekli sanal eğitimin fiziksel yönlendiricilerle öğretime göre kavramsal olarak anlamada daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak araştırmacı bu uygulamanın laboratuvarla deneyle öğretimin yerini alamayacağını belirtmiştir.

Akpınar ve Yıldız (2006) “Açık Uçlu Deney Tekniğinin Öğrencilerin Laboratuvara Yönelik Tutumlarına Etkisinin Araştırılması” adlı çalışmalarında ön test- son test kontrol gruplu deseni kullanmışlardır. Araştırmaya açık uçlu deney tekniğine dayalı olarak yürütülen biyoloji laboratuvar uygulamaları dersini alan Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı 2. sınıf ve Matematik Eğitimi Anabilim Dalı 1. sınıf öğrencilerinden toplam 89 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın verileri likert tipi 14 maddelik laboratuvara yönelik tutum ölçeği ile elde edilmiştir. Araştırmanın sonunda fen bilgisi öğrencilerinin laboratuvarın önem, laboratuvarı hoşlanma, laboratuvarın gerekliliğine ilişkin tutumları anlamlı ve olumlu yönde geliştiği, iletişim becerilerinde ise önemli düzeyde gelişmenin olmadığı, matematik öğrencilerinin ise iletişim becerilerine anlamlı bir şekilde gelişme olduğu, laboratuvarın önem, gerekliliği ve hoşlanma tutumlarına ise anlamlı olmasa da olumlu yönde etki ettiği ortaya çıkmıştır.

2. YÖNTEM

Yapılan araştırma nicel (quantitative) bir araştırmadır. Araştırmamızda deneysel yöntem (experimental) çeşitlerinden yarı deneysel yöntem (quasi experimental design) kullanılmış ve ön test-son test kontrol gruplu desene göre araştırmamız yürütülmüştür. Yarı deneysel desenlerde deney ve kontrol gruplarının seçimi bazı ölçütlere göre yapılır (Büyüköztürk, 2007). Araştırmada

deney ve kontrol grupları şubeler bazında yansız belirlenmiş ancak şubelerdeki öğrenci dağılımına müdahale edilmemiştir.

Tablo 1. Araştırmada kullanılan ön test-son test kontrol gruplu desen

ÖNTEST			SONTEST
GD	R	X	O3
GK	R		O4

Tablo 1’deki sembollerle ilgili bilgiler aşağıda verilmiştir:

GD: Deney grubunu,

GK: Kontrol grubunu,

R: Deneklerin gruplara yansız atandığını,

O1: Deney grubunun öntest ölçümelerini,

O3: Deney grubunun sontest ölçümelerini,

O2: Kontrol grubu öntest ölçümelerini,

O4: Kontrol grubu sontest ölçümelerini,

X: Deney grubundaki deneklere uygulanan bağımsız değişkeni göstermektedir.

Bu araştırma 2010/2011 eğitim öğretim yılında Erzurum ili Yakutiye ilçesi 50.Yılıİlköğretim Okulunda 5/A sınıfında, 18, 5/C sınıfında 17 olmak üzere toplam 35öğrenciye, fen ve teknoloji dersinde uygulanmıştır. Uygulama ilgili sınıfların nitelendirilmiş ders planlarında konunun öğrencilere anlatılmaya başlanacağı vakit başlatılmış ve yine bu planlarda konunun bittiği vakit sonlandırılmıştır. Geleneksel öğretim yöntemiyle öğretim yapılan gruba araştırmanın bitiminde, ısı ve sıcaklık başarı testi son test olarak uygulandıktan sonra öğrencilerin mağdur olmamaları için araştırmacı tarafından tüm laboratuvar etkinlikleri bu öğrencilere de uygulanmıştır. Bu çalışmada iki farklı öğretim yöntemi olan laboratuvar ve anlatım yöntemlerinin öğrencilerin başarılarına olan etkileri araştırılmıştır. Bu amaçla okuldan iki ayrı beşinci sınıf şubesi seçilmiş bu şubelerden biri deney grubu (ilgili konu laboratuvar yöntemiyle anlatılmış) diğeri ise kontrol grubu (ilgili konu anlatım yöntemiyle anlatılmış) olarak belirlenmiştir. Uygulamaya başlamadan önce bu gruplar arasında ısı sıcaklık

konusu ile ilgili ön bilgi farklılığının olup olmadığını belirlemek için hazırlanan ısı ve sıcaklık başarı testi her iki gruba da ön test olarak uygulanmıştır. Daha sonra deney grubu öğrencileri ikiye ayrılarak gruplandırılmış ve etkinlikler bu ikiye ayrılmış gruplar tarafından yürütülmüştür. Deney malzemelerinin yeterli olmadığı etkinliklerde birkaç ikiye ayrılmış grup birleştirilerek daha büyük gruplar oluşturulmuştur.

Deney malzemelerinin tek olduğu ve tehlike arz eden etkinlikler araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Kontrol grubunda ise laboratuvar etkinliklerinin dışındaki etkinlikler yapılmış konu ders kitabının anlattıklarını tekrardan ziyade zenginleştirilerek ve günlük hayattan örnekler verilerek işlenmiştir.

Deney grubu etkinlikleri yapmadan ve bazı etkinliklerde deney grubuna etkinlikler yapılmadan önce öğrencilere araştırmacı tarafından önceden hazırlanan deney kılavuzları dağıtılmış ve etkinlikler bu kılavuza göre yapılmıştır. Deneylerin bitiminde öğrenciler deney kılavuzlarındaki soruları kendileri cevaplandırmışlar ve sonuçları öğretmenlerine deney kılavuzlarının altına yazmışlardır.

Konunun bitiminde her iki gruba da ısı ve sıcaklık başarı testi son test olarak yeniden uygulanmıştır. 2010/2011 eğitim öğretim yılında ilköğretim birinci kademe fen ve teknoloji dersinin haftada üç ders saatine düşürülmesi sebebiyle uygulama, haftada üç saat olacak şekilde beş hafta (toplam 15 ders saati) sürmüştür. Araştırma her iki gruba da araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Konunun işleniş planı aşağıdaki tabloda verilmiştir:

Tablo 2. Konu ve Kazanımların Uygulanma Süreleri

Konu Başlıkları	Kazanımlar	Ders Saati
Isı ve Sıcaklık		
Isı ve Sıcaklık Farklıdır	7	3
Yakıtlarda Depolanmış Enerji	2	2
Isı Maddeleri Etkiler		
Isı Alır Genleşir, Isı Verir Büzülür	3	5
Buharlaşma ve Yoğunlaşma	3	2
Kaynama	2	1
Ölçme ve Değerlendirme		
Toplam	17	15

2.1. Araştırmanın Problem, Amaç ve Önemi

Fen ve teknoloji dersi öğretimi konusunda yapılan araştırmalarda laboratuvar yönteminin kullanılmamasının öğrencilerde eksik veya yanlış bilgilerle donatılmaların ayol açtığı birçok araştırmacı tarafından belirtilmiştir (Karamustafaoğlu ve Yaman, 2006; Ayas vd., 2006). Bu nedenle laboratuvar yönteminin fen ve teknoloji dersi öğretiminde kullanılması gereken yöntemlerin başında geldiği söylenilebilir.

Bu araştırmanın temel problemi, “İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerine fen ve teknoloji dersi, maddenin değişimi ve tanınması ünitesi konularından ısı ve sıcaklık konusunun öğretiminde laboratuvar yönteminin kullanılmasının öğrencilerin konu ile ilgili kazanımları kavrama düzeylerine etkisi var mıdır?” şeklindedir.

Çalışmamızda bu temel problem çerçevesinde cevaplandırılmaya çalışılacak alt problem aşağıda belirtilmiştir: Isı ve sıcaklık konusunun anlatım yöntemi ile işlendiği gruptaki deneklerin başarısı ile laboratuvar yöntemiyle işlendiği gruptaki deneklerin başarıları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Bu çalışmanın amacı, ilköğretim beşinci sınıf fen ve teknoloji dersi maddenin değişimi ve tanınması ünitesi ısı ve sıcaklık konusunda laboratuvar ve anlatım yöntemlerinden hangisinin akademik başarıya daha çok etkisinin olduğunu belirlemektir. Ayrıca elde edilen sonuçlar çerçevesinde dersin öğretiminde en çok başvurulan bu iki yöntemin hangisine daha çok başvurulması gerektiğini ortaya koymaktır.

Araştırmada ısı ve sıcaklık konusunun önemli kavramlarından maddenin halleri, kaynama, yoğunlaşma, buharlaşma konularını üniversite öğrencilerinin bile açıklamakta zorluk çektiği görülmektedir. Erdem, Yılmaz, Atav ve Gücüm

(2004) “Madde ve halleri”, “kaynama”, “buharlaşma”, “yoğunlaşma” gibi kavramları üniversite seviyesindeki öğrencilerinde açıklamakta zorluk çektiklerini belirtmişlerdir. İlköğretim beşinci sınıf fen ve teknoloji dersi, maddenin değişimi ve tanınması ünitesi konularından ısı ve sıcaklık konusu öğrencilerin öğrenim hayatı boyunca karşılara çıkacak olan ve fen öğretiminin temelini teşkil eden konularından biridir. Bu konu bilgilerin yeni şekillendiği ilköğretim birinci kademe sınıflarında doğru bir şekilde öğrenilmelidir ki bundan sonraki sınıflarda bu temel konunun üzerine yeni ve daha karmaşık ayrıntılar inşa edilebilsin. Bu nedenle ilköğretim birinci kademedeki konuların tam öğrenilmesi daha önemlidir; çünkü burada öğrenilemeyen veya yanlış öğrenilen bir konu

ileriki yıllarda birçok eksik veya yanlış öğrenmeye neden olmaktadır. Yapılan çalışmalar neticesinde yeni ilköğretim programının uygulama aşamasında bazı sorunların olduğunu görmekteyiz. Bir araştırmada, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin yeni ilköğretim programının teorisi ve uygulaması konusunda yeterli düzeyde bilgiye sahip olmadıkları, yeni ilköğretim programının etkili olabilmesi için kendilerini geliştirmeleri gerektiği konusunda ortak bir düşünceye sahip oldukları belirtilmiştir (Altun ve Şahin, 2009).

Beşinci sınıf fen ve teknoloji ders ve öğrenci çalışma kitapları incelendiğinde önerilen etkinliklerle, alternatif etkinliklerin büyük bir kısmının deneysel etkinlikler olduğu görülmektedir. Bu bağlamda laboratuvar yönteminin yeni fen ve teknoloji programının temelini oluşturduğu ve bütün öğrencilerin bireysel farklılıkları ne olursa olsun fen ve teknoloji okuryazarı olarak yetiştirilmesinde büyük katkı sağlayacağı söylenebilir.

2.1.1. Varsayımlar

Araştırmada kullanılan ısı ve sıcaklık başarı testinin ön test ve son test olarak öğrencilere uygulanmasında, öğrencilerin testi samimiyetle cevaplandığı kabul edilmiştir.

Araştırmanın örneklemini evreni temsil edecek şekildedir.

2.1.2. Sınırlılıklar

Araştırmaya konu uygulama Erzurum –Yakutiye 50.Yıl İlköğretim Okulu 5/A ve 5/C sınıfında öğrenim gören toplam 35 öğrenci ile sınırlıdır.

Araştırma 2010/2011 eğitim öğretim yılı birinci döneminde 23/11/2010 ile 27/12/2010 tarihleri arasında 15 ders saati ile sınırlıdır.

Araştırma beşinci sınıf fen ve teknoloji dersi maddenin değişimi ve tanınması ünitesi, ısı ve sıcaklık konusu ile sınırlıdır.

Araştırma, laboratuvar ve anlatım yöntemiyle sınırlıdır.

2.1.3. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Erzurum ili Yakutiye ilçesindeki ilköğretim okullarında okuyan tüm beşinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Bu araştırmaya 2010/2011 eğitim öğretim yılında Erzurum ili Yakutiye ilçesindeki 50. Yıl İlköğretim Okulu öğrencileri katılmıştır. 50.Yıl İlköğretim Okulundaki 18 mevcudu bulunan 5/A

sınıfı öğrencileri kontrol grubu, 17 mevcudu bulunan 5/C sınıfı öğrencileri ise deney grubu olarak yansız bir şekilde atanmıştır.

Tablo 3 Deneklerin Şube ve Cinsiyetlere Göre Dağılımı

Okulun Adı	Şubesi	Erkek Öğrenci Sayısı	Kız Öğrenci Sayısı	Toplam
50.Yıl İlköğretim Okulu	5/A	11	7	18
	5/C	7	10	17
Toplam		18	17	35

2.2. Verilerin Toplanması

a. Araştırmada kullanılan laboratuvar etkinlikleri

Araştırmada 18 adet etkinlik kullanılmıştır. Bu etkinliklerin 15 tanesi laboratuvar etkinliğidir. Etkinlikler geliştirilirken çeşitli ilköğretim beşinci sınıf ders kitapları incelenmiş ve bunlardan yararlanılmıştır. Ayrıca etkinlikler geliştirilmeden önce ilköğretim beşinci sınıf fen ve teknoloji dersi ısı sıcaklık konusu kazanımları da incelenmiştir. Bu kazanımlar:

Isı ve sıcaklık kavramlarının farkını kavramak için öğrenciler;

- Sıcaklığı yüksek olan maddelerin temas ettiği soğuk maddeleri ısıttığını gösteren deney tasarlar.
- Aynı maddenin, az ısı verilince az, çok ısı verilince çok ısındığını deneyle gösterir
- Aynı miktar ısı verilince az maddenin çok, çok maddenin az ısındığını deneyle gösterir.
- Maddelerin yandığında ısı verdiğini gösteren deney tasarlar.
- Isı ve sıcaklığın farkını gözlemlerine dayanarak açıklar.
- Isınmak için kullanılan yakıtları listeler.
- Yakıtlardan elde edilen ısının harekete dönüşebildiğini deneyle gösterir.
- Isı birimlerinin joule ve kalori olduğunu bilir.
- 1 joule ve 1 kalorinin büyüklüğünü günlük hayattan örnekler vererek açıklar. Joule ve kalori cinsinden verilmiş enerjileri birbirine dönüştürür.

Isının madde üzerindeki etkileri ile ilgili olarak öğrenciler;

- Isı-sıcaklık ilişkisi deneyimlerinden, ısının maddeler üzerindeki en belirgin etkisinin ısınma-soğuma olduğu çıkarımını yapar.
- Isı etkisiyle maddelerin hacimlerinin arttığını, gündelik hayattan örnekleriyle doğrular.
- Isı alma-verme ile genleşme-büzülme arasında ilişki kurar. Genleşmenin çevremizdeki olumlu ve olumsuz etkilerinin farkına varır.
- Buharlaştırma-yoğuşma ve kaynama ile ilgili olarak öğrenciler;
- Sıvıların ısı alarak buharlaştığını ve buharın yoğuşurken ısı verdiğini deneyle gösterir.
- Buharlaşmanın her sıcaklıkta olabileceğini gösteren deney tasarlar.
- Deney sonuçlarını kullanarak sıcaklık arttıkça buharlaşmanın hızlanacağı çıkarımında bulunur.
- Bir sıvı kaynarken gözlemlerini ifade eder.
- Kaynama ve buharlaşma arasındaki farkı açıklar şeklindedir.

Etkinlikler bu kazanımların ışığında deney kılavuzu şeklinde hazırlandıktan sonra etkinliklerin, ait olduğu kazanımları öğretmeye yönelik olup olmadıklarının belirlenmesi için uzman görüşüne başvurularak incelenmiştir. Eleştiriler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra araştırmacı tarafından etkinlikler denenerak son halleri verilmiştir. Araştırmamızda, aşağıda isimleri verilen etkinlikler kullanılmıştır.

Bunlar:

- İspirtoyu yakalım.
- Isı sıcaktan soğuğa akar.
- Ne kadar ısı o kadar ısınma.
- Eşit ısı farklı sıcaklık.
- Yararlandığımız yakıtlar.
- Yakıtları gruplandıralım.
- Basit buhar makinesi modeli oluşturalım.
- Isı birimleri.
- Telefon telleri yazın neden sarkar?
- Konserve kapağı açalım.

- Gravzant halkası.
- Kabaran sıvılar.
- Zayıflayan, şişmanlayan balonlar.
- Şişe neden büzüldü?
- Buharlaştan sıvılar çevresini etkiler mi?
- Yoğunlaşan su buharı çevresini nasıl etkiler?
- Sıcakta ve soğukta buharlaşma.
- Nasıl buharlaşır? Nasıl kaynar?

b. Araştırmada kullanılan ölçme araçları

Araştırmada ölçme aracı olarak çeşitli kaynaklar incelenerek araştırmacı tarafından geliştirilen 21 maddelik ısı ve sıcaklık başarı testi kullanılmıştır. Bu testin kullanılma amacı öğrencilerin konu hakkındaki bilgilerini ve başarılarını ölçmektir. Testin amacı belirlendikten sonra test ile ölçülecek özelliklerin belirlenmesi gerekir. Neyin ölçüleceğinin belirlendiği bu aşamada kazanımların önemi ortaya çıkmaktadır. Test hazırlanmadan önce kazanımların belirlenmesi gerekir. Geliştirilen testin maddeleri belirlenen kazanımları temsil edecek şekilde oluşturulur. Dengeli bir soru dağılımını sağlamak için belirtke tablosu oluşturulmalıdır (Köse, 2009). Tek boyutlu belirtke tabloları sık kullanılmamakla birlikte sadece özel bir alanla ilgili bilgi, beceri ve davranışların ölçülmesinde kullanılır. Bu belirtke tablolarında bir tarafa beceriler diğer tarafa beceriler ile ilgili soru maddeleri yazılır (Köse, 2009). Testin güvenirlik ve geçerlilik çalışmalarında her hangi bir maddenin testten çıkarılması gerekebileceği ihtimali göz önüne alınarak her bir kazanımdan test için iki adet madde geliştirilmiştir. Böylece eğer testten bir madde çıkarılırsa, ait olduğu kazanımın teste temsil edilmemesi ihtimalinin ortadan kaldırılması amaçlanmıştır. Böylelikle konunun 17 kazanımının olması sebebiyle ilk geliştirilen test 34 madde içermekteydi.

Bu bilgiler ışığında araştırmanın uygulama sürecinde öğrencilere verilecek kazanımları geliştirilen testin maddelerinin temsil edebilmesi için belirtke tablosu oluşturulmuştur. Testteki maddelerin ilgili kazanımları ölçmeye yönelik olup olmadıkları ve testte herhangi bir kavram yanılgısının veya ters bir durumun olmaması uzman görüşü alınmış ve bu görüşler ışığında testte gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

Daha sonra pilot uygulamada hazırlanmış olan 34 maddelik ısı ve sıcaklık

başarı testi, 2009/2010 eğitim öğretim yılının sonlarına doğru 50.Yıl İlköğretim Okulu 5/A ve 5/B sınıflarındaki toplam 16 beşinci sınıf öğrencisine ve 2010/2011 eğitim öğretim yılının ilk günlerinde Aziziye İlköğretim Okulu'ndaki 25, 6.sınıf öğrencisine olmak üzere toplam 41 öğrenciye uygulanmıştır. Pilot uygulamada testin uygulandığı öğrencilerin okullara, şubelere ve cinsiyetlerine göre dağılımı tablo 5'te belirtilmiştir.

Tablo 4. İlk Hazırlanan başarı testinin belirtke tablosu

Kazanımlar	Soru No
Sıcaklığı yüksek olan maddelerin temas ettiği soğuk maddeleri ısıttığını gösteren deney tasarlar.	1-2
Aynı maddenin, az ısı verilince az, çok ısı verilince çok ısındığını deneyle gösterir.	3-4
Aynı miktar ısı verilince az maddenin çok, çok maddenin az ısındığını deneyle gösterir	5-6
Maddelerin yandığında ısı verdiğini gösteren deney tasarlar.	7-33
Isı ve sıcaklığın farkını gözlemlerine dayanarak açıklar.	8-9
Isınmak için kullanılan yakıtları listeler.	10-32
Yakıtlardan elde edilen ısının harekete dönüşebildiğini deneyle gösterir	11-34
Isı birimlerinin joule ve kalori olduğunu bilir.	12-35
1 joule ve 1 kaloringin büyüklüğünü günlük hayattan örnekler vererek açıklar. Joule ve kalori cinsinden verilmiş enerjileri birbirine dönüştürür.	13-14
Isı-sıcaklık ilişkisi deneyimlerinden, ısının maddeler üzerindeki en belirgin etkisinin ısınma-soğuma olduğu çıkarımını yapar.	15-16
Isı etkisiyle maddelerin hacimlerinin arttığını, gündelik hayattan örnekleriyle doğrular.	17-18
Isı alma-verme ile genişleme-büzülme arasında ilişki kurar. Genleşmenin çevremizdeki olumlu ve olumsuz etkilerinin farkına varır.	19-20
Sıvıların ısı alarak buharlaştığını ve buharın yoğunlaşırken ısı verdiğini deneyle gösterir.	21-22
Buharlaştırmanın her sıcaklıkta olabileceğini gösteren deney tasarlar.	23-24
Deney sonuçlarını kullanarak sıcaklık arttıkça buharlaşmanın hızlanacağı çıkarımında bulunur.	25-26
Bir sıvı kaynarken gözlemlerini ifade eder.	27-28
Kaynayan sudan çıkan kabarcıkların su buharı olduğunu gösteren deney tasarlar.	29-36
Kaynama ve buharlaşma arasındaki farkı açıklar.	30-31

Tablo 5. Pilot uygulama deneklerinin şube ve cinsiyetlere göre dağılımı

Okulun Adı	Şubesi	Erkek Öğrenci Sayısı	Kız Öğrenci Sayısı	Toplam
50.Yıl İlköğretim Okulu	5/A	5	5	10
	5/B	3	3	6
Aziziye İlköğretim Okulu	6/A	11	14	25

Pilot uygulama neticesinde elde edilen cevap kağıtları araştırmacı ve diğer bir öğretmen tarafından ayrı ayrı okunarak veriler elde edilmiştir. Elde edilen veriler çerçevesinde teste madde analizi yapılarak testin son hali verilmiştir. Isı ve sıcaklık başarı testine yapılan madde analizi ve testin son halini alışı “ölçme aracının geçerlik ve güvenirlik çalışmaları” başlığı altında verilmiştir.

c. Ölçme aracının güvenirlik ve geçerlilik çalışmaları

Başarı testi geliştirme sürecinden önce etkinlikler ve konunun kazanımları incelenerek 34 maddelik bir test geliştirilmiş ve maddelerin ilgili kazanımları ölçmeye yönelik olup olmadıklarının tespiti için hazırlanan bir formla uzman görüşüne başvurulmuştur. Formların toplanmasıyla birlikte her bir uzmanın görüşleri çerçevesinde ısı ve sıcaklık testinde gerekli düzeltmeler yapılmış ve test pilot uygulamaya hazırlanmıştır. Pilot uygulanma neticesinde elde edilen verilerden ısı ve sıcaklık başarı testine madde analizi yapılmıştır. Pilot uygulama 41 öğrenciye yapıldığından tüm grubun %27’si, 41x27/100 buradan yaklaşık olarak 11 bulunmuştur. Madde analizi sonucunda elde edilen veriler tablo 6’da sunulmuştur:

Tablo 6: Isı ve Sıcaklık başarı testinin madde analizi sonuçları (n=41)

Madde No	Dü	Da	Pj	Dj	Pj (1-Pj)	$Dj\sqrt{Pj(1-Pj)}$	Açıklamalar (Dj' ye göre)
1	9	6	0,68	0,27	0,2169	0,1270	Kullanılmamalı
2	8	2	0,45	0,55	0,2479	0,2716	Çok iyi
3	4	3	0,32	0,09	0,2169	0,0423	Kullanılmamalı
4	6	2	0,36	0,36	0,2314	0,1749	İyi
5	3	3	0,27	0,00	0,1983	0,0000	Kullanılmamalı
6	10	5	0,68	0,45	0,2169	0,2117	Çok iyi
7	6	1	0,32	0,45	0,2169	0,2117	Çok iyi
8	8	4	0,55	0,36	0,2479	0,1811	İyi
9	9	1	0,45	0,73	0,2479	0,3621	Çok iyi
10	11	3	0,64	0,73	0,2314	0,3499	Çok iyi
11	9	2	0,50	0,64	0,2500	0,3182	Çok iyi
12	2	3	0,23	-0,09	0,1756	-0,0381	Kullanılmamalı
13	8	4	0,55	0,36	0,2479	0,1811	İyi
14	3	2	0,23	0,09	0,1756	0,0381	Kullanılmamalı
15	3	1	0,18	0,18	0,1488	0,0701	Kullanılmamalı
16	2	1	0,14	0,09	0,1178	0,0312	Kullanılmamalı
17	6	3	0,41	0,27	0,2417	0,1341	Kullanılmamalı
18	7	1	0,36	0,55	0,2314	0,2624	Çok iyi
19	4	3	0,32	0,09	0,2169	0,0423	Kullanılmamalı
20	10	7	0,77	0,27	0,1756	0,1143	Kullanılmamalı
21	8	3	0,50	0,45	0,2500	0,2273	Çok iyi
22	6	2	0,36	0,36	0,2314	0,1749	İyi
23	7	4	0,50	0,27	0,2500	0,1364	Kullanılmamalı
24	9	1	0,45	0,73	0,2479	0,3621	Çok iyi
25	9	1	0,45	0,73	0,2479	0,3621	Çok iyi
26	5	1	0,27	0,36	0,1983	0,1619	İyi
27	4	0	0,18	0,36	0,1488	0,1403	İyi
28	10	3	0,59	0,64	0,2417	0,3129	Çok iyi
29	11	3	0,64	0,73	0,2314	0,3499	Çok iyi
30	7	2	0,41	0,45	0,2417	0,2235	Çok iyi
31	3	1	0,18	0,18	0,1488	0,0701	Kullanılmamalı
32	9	2	0,50	0,64	0,2500	0,3182	Çok iyi
33	5	4	0,41	0,09	0,2417	0,0447	Kullanılmamalı
34	6	3	0,41	0,27	0,2417	0,1341	Kullanılmamalı

Maddenin ayırt edicilik indeksi ne kadar yüksekse test o kadar geçerlidir. Test maddelerinin ayırt edicilik değerlerinin ölçütü şu şekildedir: Ayırt ediciliği

0,20'den küçük maddeler testte kullanılmamalı ya da geliştirilerek kullanılmalıdır. Ayırt ediciliği 0,20-0,30 arasında olan maddeler teste zorunlu hallerde kullanılabilir ya da geliştirilerek kullanılmalıdır. Ayırt ediciliği 0,30-0,40 arasında olan maddeler iyi olarak nitelendirilebilir ve teste doğrudan

kullanılabilir. Ayırt ediciliği 0,40'dan yüksek maddeler ise çok iyi sayılabilir ve bunlar da teste doğrudan kullanılabilir (Özçelik,2009).

Madde analizi sonucunda pilot uygulamaya tabi tutulan testimizin ilk örneğinde bulunan 34 maddeden 14'ünün ayırıcılık indeksi 0,30-0,40 arasında, yani iyi seviyenin altında olduğundan testten çıkarılmıştır. Ancak beşinci ve on beşinci maddelerin her ikisinin de ayırıcılık indekslerinin iyi seviyenin altında olması, bu iki maddenin testte aynı kazanımı (ısı ve sıcaklığın farkını gözlemlerine dayanarak açıklar) ölçmeye yönelik olması, her iki madeninde testten atıldığında teste kazanımı ölçecek madde kalmaması sebebiyle ayırıcılığı, diğerine göre daha yüksek olan on beşinci madde düzeltilerek tekrar teste kullanılma yoluna gidilmiştir. Böylece testte 21 madde kalmış ve ısı sıcaklık başarı testi son halini almıştır.

Madde analizi sonucu ısı ve sıcaklık başarı testinin maddelerinin güçlük indeksi(p), 0,18-0,68 değerleri arasında değişmektedir. Ayırıcılık indeksi (D) ise

0,18-0,73değerleri arasında değişmektedir. Isı ve sıcaklık başarı testinin 21 maddesi için ortalama güçlük derecesi $p=0,45$ olarak hesaplanmıştır. Isı ve sıcaklık başarı testinin ayırıcılık indekslerinin düzeltilen on beşinci maddenin dışında iyi ve çok iyi sayılan değerler aralığında olması sebebiyle testten elde edilen sonuçların geçerliliğinin yüksek olduğu söylenilebilir.

Madde analizi yapılmış testlerde güvenilirlik katsayısının hesaplanmasında en çok Kuder-Richardson KR-20 ve 21 formülleri kullanılır. Eğer testteki maddelerin güçlük dereceleri birbirine yakın ise testin güvenilirliğini hesaplamada Kuder-Richardson KR-21formülü değilse Kuder-Richardson KR-20 formülü kullanılır (Demircioğlu, 2008).

Değişen belirtke tablosu tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7: Düzeltilen ısı ve sıcaklık başarı testinin belirtke tablosu

Kazanım No	Kazanım	Soru Sıra No
1.1.	Sıcaklığı yüksek olan maddelerin temas ettiği soğuk maddeleri ısıttığını gösteren deney tasarlar.	8
1.2.	Aynı maddenin, az ısı verilince az, çok ısı verilince çok ısındığını deneyle gösterir.	1
1.3.	Aynı miktar ısı verilince az maddenin çok, çok maddenin az ısındığını deneyle gösterir.	9
1.4.	Maddelerin yandığında ısı verdiğini gösteren deney tasarlar.	2
1.5.	Isı ve sıcaklığın farkını gözlemlerine dayanarak açıklar.	10
1.6.	Isınmak için kullanılan yakıtları listeler.	3
1.7.	Yakıtlardan elde edilen ısınmın harekete dönüşebildiğini deneyle gösterir.	4
1.8.	Isı birimlerinin joule ve kalori olduğunu bilir.	5 11
1.9.	1 joule ve 1 kalorinin büyüklüğünü günlük hayattan örnekler vererek açıklar. Joule ve kalori cinsinden verilmiş enerjileri birbirine dönüştürür.	6
2.1.	Isı-sıcaklık ilişkisi deneyimlerinden, ısınmın maddeler üzerindeki en belirgin etkisinin ısınma-soğuma olduğu çıkarımını yapar.	7
2.2.	Isı etkisiyle maddelerin hacimlerinin arttığını, gündelik hayattan örnekleriyle doğrular.	12 18
2.3.	Isı alma-verme ile genleşme-büzülme arasında ilişki kurar. Genleşmenin çevremizdeki olumlu ve olumsuz etkilerinin farkına varır.	13 19
3.1.	Sıvıların ısı alarak buharlaştığını ve buharın yoğunlaşırken ısı verdiğini deneyle gösterir.	20
3.2.	Buharlaşmanın her sıcaklıkta olabileceğini gösteren deney tasarlar.	14
3.3.	Deney sonuçlarını kullanarak sıcaklık arttıkça buharlaşmanın hızlanacağı çıkarımında bulunur.	15 21
3.4.	Bir sıvı kaynarken gözlemlerini ifade eder.	16
3.5.	Kaynama ve buharlaşma arasındaki farkı açıklar.	17

Isı ve sıcaklık başarı testimizde maddelerin güçlük indeksleri 0,18 ile 0,68 arasında değiştiğinden yani birbirine yakın olmadığından Kuder-Richardson KR-20 formülü kullanılarak belirlenmeye çalışılmıştır. Madde analizi yapıldıktan sonra 21 maddeye düşürülen ısı ve sıcaklık başarı testinin ölçümüne ait güvenilirlik katsayısı $r=0,87$ olarak bulunmuştur. Madde analizi sonucu bazı maddelerin testten çıkarılmasından dolayı belirtke tablomuzda değişmiştir.

3. VERİLERİN ANALİZİ

Veriler analiz edilirken neyi nasıl yapmamız gerektiğini belirlemek için öncelikle araştırmamızın yöntemi olan öntest-sontest kontrol gruplu desenin mantığını kavramış olmamız gerekmektedir.

Ön test-son test kontrol gruplu desenin mantığını şöyle özetlenebilir:

- Deney grubunun ön test-son test ölçümlerinin karşılaştırılması, ön testson test gözlemleri arasında grubu etkileyen kontrol edilmemiş herhangi bir değişken ve deneysel değişken nedeniyle deney grubunda oluşan farkı gösterir.
- Kontrol grubunun ön test-son test ölçümlerinin karşılaştırılması, ön testson test gözlemleri arasında grubu etkileyen kontrol edilmemiş herhangi bir değişken nedeniyle kontrol grubunda oluşan farkı gösterir.
- Deney grubunun ön test-son test ölçümleri ile kontrol grubunun ön testson test ölçümleri arasındaki fark, deney değişkeninin etkisini gösterir (Eckhard ve Ermann,1977; Akt. Büyüköztürk, 2007).

Ön test-son test kontrol gruplu desende deneysel işlemin etkisini test etme kamacıyla kullanılan testlerden biri de t-testidir. t-testi iki örneklem grubunun ortalamalarını karşılaştırmak, bu ortalamalar arasında fark olup olmadığını araştırmak için kullanılır. T-testi bir gruptaki ortalamanın diğer gruptaki ortalamadan farkının anlamlı olup olmadığını belirler. Örneklem büyüklüğünün çok fazla olmadığı, örneklemin ait olduğu ana kütlemin standart sapmasının bilinmediği durumlarda tercih edilir. SPSS programında üç farklı t-testi alternatifi sunulmaktadır. Bunlar:

- -Bağımsız iki örnek t-testi (Independent samples t-testi)
- -Bağımlı iki örnek t-testi (Paired samples t-test)
- -Tek örnek t-testi (One sample t-test)

Uygulamalarda en çok bağımsız iki örnek t testi kullanılır (Küçüksille, 2009). Bağımsız iki örnek t-testi iki farklı örneklem grubunun ortalamaları karşılaştırılmak için kullanılır (Küçüksille, 2009). t-testi gibi parametrik hipotez testlerinin varsayımları vardır. Bunlar:

- Veriler normal dağılıma uymalıdır. (Basıklık ve çarpıklık değeri -1, +1 arasında olmalıdır.)
- Veriler aralıklı ya da oransal olmalıdır.
- Grup varyansları eşit olmalıdır. Varyanslar birbirinin dört katı kadar farklı

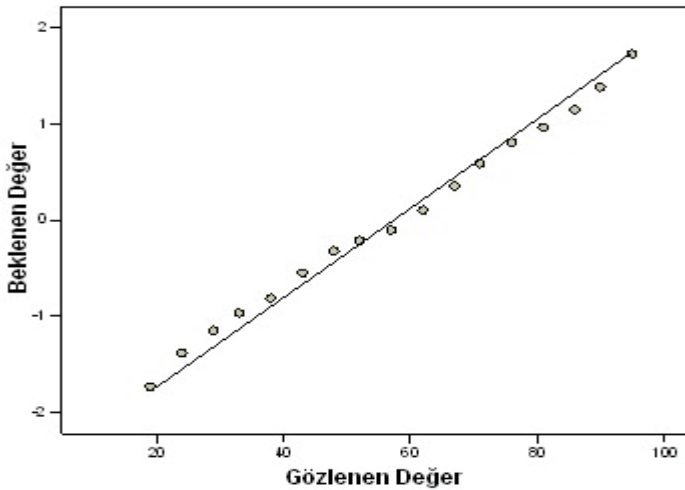
olabilir, daha fazla fark olmamalıdır (Küçüksille, 2009).

Verilerimizin parametrik hipotez testlerinin varsayımlarına uyup uymadığını kontrol etmemiz gerekmektedir. Bunun için verilerimizin normal dağılıma uyup uymadıklarını normal ihtimal grafiklerinden incelememiz yeterli olacaktır. Aşağıda deney ve kontrol gruplarının öntest ve sontest normal ihtimal grafikleri verilmiştir.

Grafik 1. Deney ve kontrol grubu ön test normal ihtimal grafiği



Grafik 2. Deney ve kontrol grubu son test normal ihtimal grafiği



Bu grafiklerde verilerin gözlenen ve beklenen değerleri gösterilmektedir. Örneklem normal dağılıma sahip ise değerlerin bir doğru üzerinde veya etrafında toplanması gerekir. Araştırmamızda deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test verilerinin normal dağılım grafikleri incelendiğinde veriler bir doğru etrafında toplandığından verilerin normal dağılıma yakın olduğunu söyleyebiliriz (Ak, 2009).Sezgin'e (2009) göre eğitim araştırmalarında kullanılan başarı testlerinin çoğu aralıklı ölçekleri ifade eder. Araştırmamızda kullandığımız başarı testi de aralıklı bir ölçektir.

T-testi güçlü bir istatistik analizdir. Araştırmalarda üçüncü varsayım (grup varyansları eşit olmalıdır) karşılanmasa bile bu analiz güvenle kullanılabilir(Büyüköztürk, 2007).Araştırmamızda verilerin analizinde SPSS 12.0 (Statistical Packet for the SocialScience) programı kullanılmıştır. Kontrol ve deney gruplarının ön test-son test başarı puanlarının arasında fark olup olmadığının araştırılması için bağımsız iki örnek t-testi(Independent Samples ttest) kullanılarak tespit edilmiştir.

3.1. Uygulama süreci

Bu bölümde araştırmanın modeli, evreni, örnekleme, verilerin toplanması, araştırmada kullanılan laboratuvar etkinlikleri, ölçme araçları, ölçme aracının güvenilirlik, geçerlilik çalışmaları ve verilerin analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

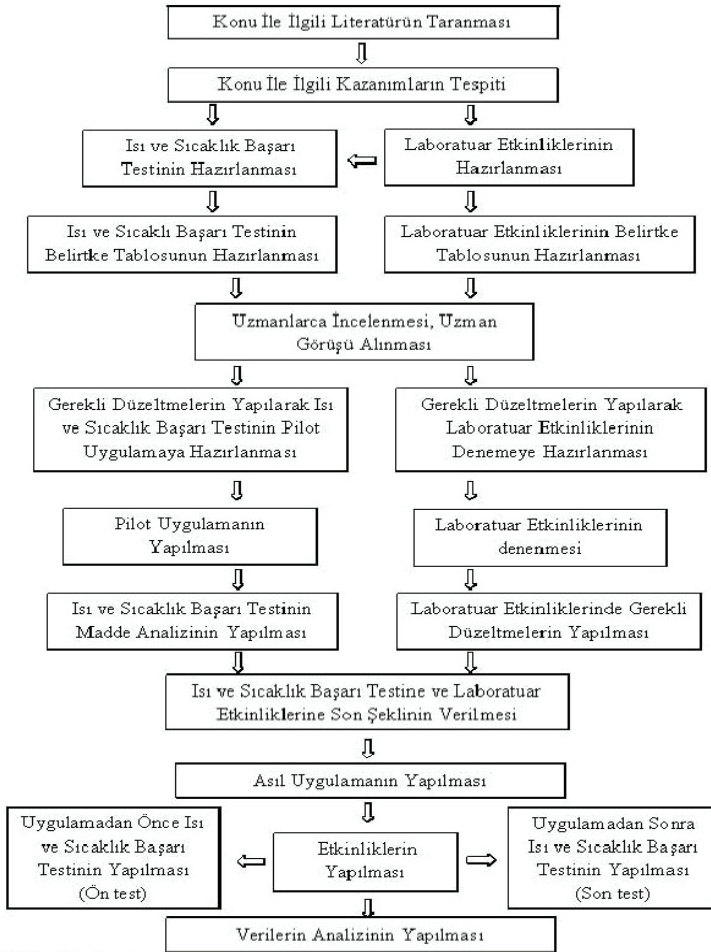
Araştırma modelinin, araştırmanın problemini ve alt problemini test etmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen bir plan olduğu söylenebilir (Büyüköztürk,2007).

Bu araştırma, aşağıdaki işlem basamakları takip edilerek yürütülmüştür;

- Türkiye’de ve yabancı ülkelerde laboratuvar yöntemi ve ısı, sıcaklık konusunda yapılan çalışmalar incelenmiştir.
- Beşinci sınıf fen ve teknoloji dersi müfredat programı incelenerek dersin kazanımları tespit edilmiş ve konunun uygulama planı hazırlanmıştır.
- Konunun belirtke tablosu oluşturulmuştur.
- Fen ve teknoloji ders kitaplarından konu ile ilgili önerilen etkinlikler ve alternatif etkinlikler incelenmiştir.
- Isı sıcaklık konusu ile ilgili etkinlikler hazırlanarak uzman görüşüne sunulmuştur. Görüşler çerçevesinde gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

- Hazırlanan etkinlikler denenerek gerekli düzeltmeler yapılmış ve etkinliklere son hali verilmiştir.
- Belirtke tablosu ve etkinlikler dikkate alınarak her bir kazanımdan iki adet olmak üzere toplam 34 maddelik ısı ve sıcaklık başarı testi hazırlanmıştır.
- Hazırlanan test soruları konuların kazanımlarını ölçmeye yönelik olup olmadığının belirlenmesi için uzman görüşü alınmış ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır.
- Isı ve sıcaklık testinin pilot uygulaması yapılmıştır.
- Pilot uygulamadan elde edilen verilerle testin madde analizi yapılmıştır.
- Madde analizinin sonuçlarına göre test düzenlenerek teste son hali verilmiştir.
- Gerçek uygulamaya başlamadan önce ısı ve sıcaklık başarı testi deneklere ön test olarak uygulanmıştır.
- Gerçek uygulamaya geçilmiş örneklemin bir grubuna anlatım diğerine laboratuvar yöntemine yönelik hazırlanan etkinlikler uygulanmıştır.
- Konunun öğretimi ve tüm etkinlikler yapıldıktan sonra ısı ve sıcaklık başarı testi son test olarak uygulanmıştır.
- Elde edilen veriler SPSS 12.0 programında incelenerek değerlendirilmiştir.
- Sonuçlar literatürde ki diğer çalışmaların sonuçlarıyla karşılaştırılmıştır.
- Sonuçlardan hareketle çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Araştırmanın yürütülmesinde takip edilen adımlar Şekil 1’de şema ile gösterilmiştir.



Şekil 1. Araştırmanın yürütülmesinde takip edilen adımlar

4. BULGULAR VE YORUM

2008/2009 eğitim öğretim yılında Erzurum ilinde beşinci sınıf fen ve teknolojidesin ders kitabı ve çalışma kitabı olarak kullanılan kaynaklar incelendiğinde araştırmamıza konu ısı ve sıcaklık konusu ile ilgili kazanımlara ait toplam 24 etkinliğin bulunduğu ve bu etkinliklerin 15 tanesinin laboratuvar etkinliği olduğu görülmüştür. 2009/2010 eğitim öğretim yılında Erzurum ilinde beşinci sınıf fen ve teknolojidesin ders kitabı ve çalışma kitabı olarak kullanılan kaynaklar incelendiğinde araştırmamıza konu ısı ve sıcaklık konusu ile ilgili kazanımlara ait toplam 22 etkinliğin bulunduğu ve bu etkinliklerin 17

tanisinin laboratuvar etkinliği olduğu görülmüştür. 2010/2011 eğitim öğretim yılında Erzurum ilinde beşinci sınıf fen ve teknoloji dersi ders kitabı ve çalışma kitabı olarak kullanılan kaynaklar incelendiğinde araştırmaya konu ısı ve sıcaklık konusu ile ilgili kazanımlara ait toplam 16 etkinliğin bulunduğu ve bu etkinliklerin 10 tanesinin laboratuvar etkinliği olduğu görülmüştür.

Yukarıdaki sonuçlar bize gösteriyor ki; ilköğretim beşinci sınıfta fen ve teknoloji dersi ders ve çalışma kitaplarında laboratuvar yöntemiyle ilgili etkinliklere yer verilmektedir. Deney ve kontrol gruplarının öntest puanlarının homojen olması yani birbirine yakın aralarında anlamlı bir farkın bulunmaması ($p>0,05$) gerekmektedir. Çünkü deneye kontrol gruplarının başarıları arasındaki farkın deneysel işleminden kaynaklandığı ancak bu şart sağlanırsa söylenebilir.

Tablo 7. Kontrol ve Deney Grubunun Ön test Puanlarına Ait Bulgular Gruplar

		n	X	S	sd	t	p
ÖNTEST	GK	18	34,89	11,57	33	0,668	0,508
	GD	17	37,82	14,33			

Tablo 7’de deney ve kontrol gruplarının ön test başarı puanları karşılaştırıldığında her iki grubun ön test başarı puanlarının aritmetik ortalamalarının birbirine yakın olduğu, iki grubun ön test başarı puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığı ($*p>0,05$) görülmektedir.

$$(t(33) = 0,668; p = 0,508)$$

Buradan her iki grubun ısı ve sıcaklık konusunda birbirlerine denk ön bilgilere sahip olduğu, grupların ısı ve sıcaklık konusu bilgilerinin homojen olduğu ve sonuçları olumsuz yönde etkileyecek bir etkinin olmadığı söylenilebilir.

Alt problem “Isı ve sıcaklık konusunun anlatım yöntemi ile işlendiği gruptaki deneklerin başarıları ile laboratuvar yöntemiyle işlendiği gruptaki deneklerin başarıları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” şeklindedir.

Tablo 8. Kontrol ve Deney Grubunun Son test Puanlarına Ait Bulgular

	Gruplar	n	X	S	sd	t	p
SONTEST	GK	18	45,06	16,81			
	GD	17	70,53	18,16			
						33	4,31
						0,000	

Tablo 8’de anlatım yönteminin uygulandığı kontrol grubunun son test başarı puanlarına ait aritmetik ortalamanın 45,06 deney grubunun son test başarı puanlarına ait aritmetik ortalamanın ise 70,53 olduğu yani laboratuvar yönteminin anlatım yöntemine göre öğrencilerin sontest puanları aritmetik ortalamalarını 25,47 puan daha artırdığı görülmektedir.

$$(t(33) = 4,31; p = 0,000)$$

Tablo 8’de deney ve kontrol grubunun son test başarı puanları karşılaştırıldığında son test başarı puanları arasında anlamlı bir fark (** $p < 0,05$) vardır. Buna göre laboratuvar yönteminin fen ve teknoloji dersi ısı ve sıcaklık konusunun öğretiminde anlatım yöntemine göre daha etkili olduğu söylenebilir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümünde araştırmadan elde edilen sonuçlara, araştırma sonuçlarını diğer araştırma sonuçlarıyla karşılaştırmalara ve önerilere yer verilmiştir.

SONUÇ

Araştırmanın verilerinin analizi sonucu elde edilen bulgular neticesinde aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır. Bunlar:

- 2008/2009, 2009/2010, 2010/2011 eğitim öğretim yılında Erzurum ili ilköğretim okullarında kullanılan fen ve teknoloji dersi, ders kitabı ve öğrenci çalışma kitaplarında maddenin değişimi ve tanınması ünitesinin ısı ve sıcaklık konusu ile ilgili etkinliklerin ortalama %67’sinin laboratuvar etkinliği olduğu görülmüştür. Buna göre ilköğretim fen ve teknoloji dersi, ders ve çalışma kitaplarında laboratuvar etkinliklerine gereken önemin verildiği söylenebilir.
- Kontrol grubu ile deney grubu ön test puanları karşılaştırıldığında

grupların ön test puanları arasında anlamlı bir fark görülmediğinden deney ve kontrol gruplarının ısı ve sıcaklık konusu ile ilgili araştırmaya esas kazanımlar hakkında ön bilgilerinin birbirlerine çok yakın olduğu, grupların ısı ve sıcaklık konusu ile ilgili bilgilerinin homojen olduğu ve gruplar arasında araştırmayı etkileyen bir etkinin olmadığı söylenebilir.

- Deney ve kontrol grubunun son test puanları karşılaştırıldığında deney grubundaki öğrenciler kontrol grubundaki öğrencilere göre daha başarılıdır. Buna göre laboratuvar yönteminin anlatım yöntemine göre ısı ve sıcaklık konusunun öğretiminde daha etkili bir öğretim yöntemi olduğu söylenebilir.

Araştırmanın laboratuvar yöntemi lehine öğrenci başarılarını artırmaya yönelik ortaya koyduğu sonuç, Günay (2001), Güven ve Gürdal (2002), Üce ve diğerleri (2003), Şahin ve Akkaya (2004), Telli ve diğerleri (2004), Üce ve diğerleri (2004), Taşdemir ve Beydoğan (2006), Önder (2007), Tezcan ve Aslan (2007), Maraş'ın (2008) araştırma sonuçları ile uygunluk göstermiştir.

ÖNERİLER

Araştırmadan elde edilen bulgular ve sonuçlar ışığında aşağıdaki önerilerde bulunulabilir;

- Deneyle öğretimin önemi kavranmalı fen ve teknoloji derslerinde konu ile ilgili deneyler yapılarak ders işlenmelidir.
- Ülke genelinde tüm okullarda laboratuvarlar iyileştirilmeli, araç-gereç eksiklikleri giderilmelidir.
- Öğretmenler araç-gereç eksikliklerinin önüne geçip çevreden buldukları materyallerle deney yapabilmelidir.
- Ders kitaplarının önermiş olduğu deneysel etkinlikler araç-gereç yetersizliğinden yapılamıyorsa alternatif deneysel etkinlikler geliştirilmelidir.
- Araç-gereç, zaman yetersizliğinden ve çeşitli tehlikelerden dolayı öğrencilere gruplar halinde deneyler yaptırılamıyorsa gösteri deneyleri yapılmalıdır.
- Mevcut okul sayıları artırılarak sınıfların kalabalık oluşunun önüne geçilmeli böylelikle deney uygulamaları öğretmenler açısından

kolaylaştırılmalıdır.

- Laboratuvarı olmayan okullarda sınıflar laboratuvar olarak kullanılmamıştır.
- 20010/2011 eğitim öğretim yılında ilköğretim birinci kademedeki haftalık üç ders saatine düşürülen fen ve teknoloji dersinin ders saati yeniden haftalık dört ders saatine çıkarılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Ak, B. (2009). Verilerin düzenlenmesi ve gösterimi. Ş. Kalaycı (Editör). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Dördüncü Baskı. Ankara:
- Asil Yayın Dağıtım Ltd. Şti, ss. 1-48'deki 1. Bölüm.
- Akgün, Ş. (2001). Fen bilgisi öğretimi. (7.Basım). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Akpınar, E. ve Yıldız, E. (2006). Açık uçlu deney tekniğinin öğrencilerin laboratuvara yönelik tutumlarına etkisinin araştırılması. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 69-76.
- Altun, T. ve Şahin M., (2009). Değişen ilköğretim programının sınıf öğretmenleri üzerindeki psikolojik etkilerinin incelenmesi üzerine nicel bir araştırma. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1), 15-32. Ayas, A. P., Çepni, S., Akdeniz, A. R., Özmen, H., Yiğit, N. ve Ayvaci, H. Ş. (2006). S. Çepni (Editör). Kuramdan uygulamaya fen ve teknoloji öğretimi. (5.Basım). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Aydın, N. (2008). 6. sınıf fen ve teknoloji dersi yaşamımızdaki elektrik ünitesinde kullanılan etkinliklerin öğrencilerin derse karşı tutumlarına etkisi. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Başdağ, G. ve Güneş, B. (2006). 2000 yılı fen bilgisi dersi ve 2004 yılı fen ve teknoloji dersi öğretim programlarıyla öğrenim gören ilköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin bilimsel süreç becerilerinin karşılaştırılması. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi 7 Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresinde sunuldu, Ankara.
- Bilen, M. (2002). *Plandan uygulamaya öğretim*. (6.Basım). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bilgin, İ. ve Yahşi, D. (2006, Eylül). Farklı laboratuvar yaklaşımlarının ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin asit-baz konularındaki kavramları anlamalarına etkisinin incelenmesi. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi 7 Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresinde sunuldu, 7-9 Eylül,

Ankara.

Büyükkaragöz, S., S., ve Çivi, C. (1996). *Genel öğretim metotları*. (6.Basım). İstanbul: Öz Eğitim Basın Yayın Dağıtım Ltd. Şti.

Büyükoztürk, Ş. (2007). Deneysel desenler öntest-sontest kontrol grubu desen ve veri analizi. (2. Basım). Ankara: Pegem A Yayıncılık. Çilenti, K. (1988). Özel öğretim yöntemleri fen bilgisi öğretimi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.50

Demircioğlu, H. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarına yönelik maddenin halleri konusuyla ilgili bağlam temelli materyal geliştirilmesi ve etkililiğinin araştırılması. Yayımlanmış Doktora Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

Dilek, C. (2006, Eylül). *Sıvıların kaldırma kuvvetinin laboratuvar ve simülasyonla öğretilmesinin öğrenci başarısına etkisi*. Gazi Üniversitesi

Gazi Eğitim Fakültesi 7 Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresinde sunuldu, 7-9 Eylül, Ankara.

Erdem, E., Yılmaz, A., Atav, E. ve Gücüm, B. (2004). Öğrencilerin “madde” konusunu anlama düzeyleri, kavram yanlışları, fen bilgisine karşı tutumları ve mantıksal düşünme düzeylerinin araştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 74-82.

Erdoğan, M. (2007). Yeni geliştirilen dördüncü ve beşinci sınıf fen ve teknoloji dersi öğretim programının analizi; nitel bir çalışma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 221-254.

Eroğlu, S. ve Arslan, O. (2006, Eylül). *Görsel ve işitsel materyal kullanımının öğrenci başarısı ve tutumları üzerine etkisi*. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi 7Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresinde sunuldu, 7-9 Eylül, Ankara.

Günay, A. ve Toğrul, A. (Eylül, 2006). İki farklı laboratuvar uygulamasının 6. Sınıf öğrencilerinin fiziksel ve kimyasal kavramlar ile ilgili kavramsallaştırma düzeylerine etkisi. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi 7 Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresinde sunuldu, 7-9 Eylül, Ankara. Günay, S. (2001). Laboratuvar yöntemi ile kimya öğretiminin başarıya etkisi.

Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Ankara.

Güven, İ. ve Gürdal, A. (2002, Eylül). *Orta öğretimde fizik derslerinde deneylerin öğrenme üzerindeki etkileri*. ODTÜ 5. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresinde sunuldu, 16-18 Eylül, Ankara.

- Hesapçıoğlu, M. (1994). Öğretim ilke ve yöntemleri, eğitim programları ve öğretim. (3.Basım). İstanbul: Beta Basın Yayım Dağıtım A. Ş.
- Kanlı, U. (2007). 7E modeli merkezli laboratuvar yaklaşımı ile doğrulama laboratuvar yaklaşımlarının öğrencilerin bilimsel süreç becerilerinin gelişimine ve kavramsal başarılarına etkisi. Yayınlanmış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karamustafaoğlu, O. ve Yaman, S. (2006). *Fen eğitiminde özel öğretim yöntemleri I-II*. Ankara: Anı Yayıncılık. 51
- Koray, Ö., C., Yaman, S. ve Altunçekiç, A. (2004, Eylül). Yaratıcı ve eleştirel düşünmeye dayalı laboratuvar yönteminin öğretmen adaylarının öz yeterlik inancı algısı ve akademik başarı düzeylerine etkisi. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi 4. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresinde sunuldu, 9-11 Eylül, İstanbul.
- Köse, E. (2009). Öğretimde ölçme ve değerlendirmenin planlanması. E. Karip. (Editör). Ölçme ve değerlendirme. Üçüncü Baskı. Ankara: Pegem A Yayıncılık, ss. 123-152'deki 5. Bölüm.
- Küçüksille, E. (2009). Parametrik hipotez testleri. Ş. Kalaycı (Editör). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Dördüncü Baskı. Ankara: Asil Yayın Dağıtım Ltd. Şti, ss. 73-82'deki 4. Bölüm.
- Maraş, T. (2008). İlköğretim 4. sınıf fen ve teknoloji dersi iskelet ve kas sistemi konusunun laboratuvar yöntemi ile işlenmesinin öğrenci başarısına etkisi. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Oskay, Ö., Erdem, E. ve Yılmaz, A. (2009). Kimya laboratuvar uygulamalarının öğrencilerin kimyaya yönelik tutum ve başarılarına etkisi üzerine bir çalışma. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 8(27), 222-231.
- Önder, K. (2007). İlköğretim 6. sınıf fen ve teknoloji dersi “canlılarda üreme, büyüme ve gelişme” ünitesinin öğretiminde laboratuvar yönteminin öğrenci başarısına etkisi. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Özçelik, D., A. (2009). Ölçme ve değerlendirme. (3.Basım). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özkan, Ş., Çakıroğlu, J. ve Tekkaya, C. (2006, Eylül). Öğrencilerin fen bilgisi laboratuvar ortamı ile ilgili düşünceleri, fen bilgisi başarıları ve fen bilgisine karşı tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi 7 Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi

Kongresinde sunuldu, 7-9 Eylül, Ankara.

- Sezgin, F. (2009). Ölçme ve değerlendirmede temel istatistiksel işlemler. E. Karip. (Editör). Ölçme ve değerlendirme. Üçüncü Baskı. Ankara: Pegem A Yayıncılık, ss. 51-88'deki 3. Bölüm. Sönmez, V. (2001). *Program geliştirme öğretmen elkitabı*. (9.Basım). Ankara: Anı Yayıncılık. 52
- Şahin, M. ve Akkaya, C. (2006, Eylül). Lise ikinci sınıflarda reaksiyon hızı konusunun öğretiminde klasik ve deneysel yöntemlerin başarıya etkisinin karşılaştırılması. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi 4. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresinde sunuldu, 9-11 Eylül, İstanbul.
- Taşdemir, A. ve Beydoğan, H., Ö. (2006, Eylül). İlköğretim 4.sınıf fen bilgisi dersinde laboratuvar kullanımının öğrenci başarısına etkisinin incelenmesi. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi 7 Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresinde sunuldu, 7-9 Eylül, Ankara. Telli, A., Yıldırım, H. İ., Şensoy, Ö. ve Yalçın, N. (2004). İlköğretim 7. sınıflarda basit makinalar konusunun öğretiminde laboratuvar yönteminin öğrenci başarısına etkisinin araştırılması. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3), 291-305.
- Tezcan, H. ve Aslan, S. (2007). Lise öğrencilerinin çözeltiler konusunu kavramaları üzerine laboratuvar destekli öğretim yönteminin etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27 (3), 65-81.
- Usta, A. (2006). İlköğretim fen bilgisi dersinde öğrenme stillerine dayalı öğretim etkinliklerinin öğrenci erişimi ve tutumlarına etkisi. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Üce, M., Sarıcaır, H. ve Demirkaynak, N. (2003). Ortaöğretim kimya eğitiminde asitler ve bazlar konusunun öğretiminde klasik ve deneysel yöntemlerin başarıya ve kimya tutumuna etkisinin karşılaştırılması. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimler Dergisi*, 18(18), 93104.
- Üce, M., Sarıcaır, H. ve Ulusoy, F. (2004, Eylül). Ortaöğretimde kimyasal reaksiyonlar ve enerji konusunun öğretiminde deneysel yöntemle klasik yöntemin karşılaştırılması. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi 4. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresinde sunuldu, 9-11 Eylül, İstanbul.
- Yılmaz, H., Koç, Ş., Bahar, M., Uşak, M. ve Gülçiçek, Ç. (Editörler). (2009). İlköğretim Fen ve Teknoloji 5 Öğretmen Kılavuz Kitabı. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Yangın, S. ve Dindar, H. (2007). İlköğretim fen ve teknoloji programındaki değişimin

öğretmenlere yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim*

Fakültesi dergisi, 33, 240-252.

Zacharia, Z., C., Olympiou, G. and Papaevripidou, M. (2008). Effects of experimenting with physical and virtual manipulatives on students' conceptual understanding in heat and temperature. *Journal of Research In Science Teaching*, 45(9), 1021-1035.

5. BÖLÜM

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN AİLE YAPISI, BAĞLANMA STİLLERİ VE ROMANTİK İLİŞKİLERİNİN İNCELENMESİ¹

Arş. Gör. Dr. Selim TOSUN

Yozgat Bozok Üniversitesi

Çocuk Gelişimi Bölümü

Selim.tosun@yobu.edu.tr

<https://orcid.org/0000-0003-4096-3998>

Prof. Dr. Neriman ARAL

Ankara Üniversitesi

Çocuk Gelişimi Bölümü

naral@ankara.edu.tr

<https://orcid.org/0000-0002-9266-938X>

GİRİŞ

İnsan, doğası gereği topluluk içinde bulunma ve diğer insanlarla ilişkiler kurma ihtiyacı hisseder. Bu nedenle, insanın doğumundan itibaren yaşamını sürdürebilmesi için en temel gereksinimi olan aile, insanlık tarihinin en eski kurumlarından biridir. Aile yapısı içinde çocuk; çevresine güvenen, bağımsız, girişimci, başarılı ve kendini tanıyan bir birey olabileceği gibi, çevresine güvenmeyen, utangaç, şüpheli, suçluluk duyan, aşağılık kompleksi ve rol

1 Bu çalışma birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında hazırladığı “Üniversite Öğrencilerinin Aile Yapısı ile Bağlanma Stilllerinin Romantik İlişkilere Etkisinin İncelenmesi” başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir. Konya’da düzenlenen 4. Ulusal Çocuk Gelişimi Öğrenci Kongresi’nde 11 - 13 Mayıs 2017 tarihinde sözel bildiri olarak sunulmuştur.

karmaşası yaşayan bir birey de olabilir. Çocukluk döneminde kazanılan bu kişilik özellikleri, bireyin yetişkinlik dönemine yansarak kuracağı yeni ailelerin temellerini oluşturur ve dolayısıyla toplumu etkiler. Birey, anne ve babasına, daha sonra da diğer insanlara ihtiyaç duyar ve kuracağı ilişkilerin temelini ailesinden öğrendiği örüntüler ve geliştirdiği bağlanma kalıpları ile sağlar. Bu doğrultuda, sağlıklı bağlanma ilişkilerinin kurulması, çocuğun bütüncül gelişiminde yaşamsal bir önem taşır. Güvenli duygusal bağlılık gereksinimi duyan her çocuk, bağlılık yoluyla güvende hissettiğinde benlik duygusu olumlu yönde gelişir (Üstünöz vd., 2010). Gebelik döneminde başlayan anne-çocuk bağı, çocuğun sosyal, duygusal, bilişsel ve motor gelişiminde önemli bir rol oynar ve yetişkinlik döneminde sosyal ilişkiler, iş hayatı, akademik başarı gibi birçok süreç üzerinde etkili olur (Kavlak ve Şirin, 2009; Bowlby, 1982).

Bağlanma kuramına göre, anne-baba ile çocuk arasındaki bağın türü, bireyin gelecekte kuracağı ilişkilerin kalitesini yansıtır ve birey, çocukluk döneminde geliştirdiği bağlanma stillerini diğer insanlarla kuracağı yakın ilişkilere taşır. Ainsworth (1989), çocuk ve ebeveyn arasındaki bağlanma biçiminin yalnızca çocukluk döneminin etkisiyle sınırlı olmadığını, ergenlik ve yetişkinlik dönemlerinde de bireyin ve ilişkilerinin üzerinde etkili olduğunu belirtmiştir. Çocuklukta anne-babaya bağlanma baskınken, ergenlik döneminde bu bağlanma önemini korur ve arkadaşlara bağlanma, genç yetişkinlikte ise romantik ilişkilere bağlanma öne çıkar (Morsünbül ve Çok, 2011).

Genç yetişkinlik ve ergenlik döneminde yaşanan romantik ilişkilerde, dürüstlük, koruma, sıcaklık, birbirine hayatını adama, kontrolü teslim etme, duygusal bağ kurma önemlidir ve bu ilişkide yaşanan ayrılıklar yoğun hüzneden olabilir. Ergenlik ve genç yetişkinlikte yaşanan duygular, ileriki yaşamda da etkili olabilir (Rubenstein ve Shaver, 1982). Bu nedenle, anne-baba tutumlarının etkili olduğu çocukluk çağı bağlanmaları ile yetişkinlik dönemi romantik bağlanma davranışları arasındaki bağlantının kurulması, genç yetişkinlik dönemindeki gelişimin anlaşılması açısından önemlidir. Psikososyal kurama göre, genç yetişkinlik dönemi kimlik karmaşasının çözümlendiği bir dönemdir (Aral ve Baran, 2011), bağlanma kuramına göre ise içsel çalışma modellerinin gelişimini tamamlayarak kişiler arası ilişkileri yönlendiren bir rehber haline geldiği bir dönemdir (Allen ve Land, 1999). Bu bağlamda, bireyin yetiştiği ailenin yapısı, insanlarla kurduğu bağlanma stilleri ve romantik ilişki tercihleri arasında güçlü bir etkileşim olduğu ve bunların bireyin yaşamının her evresinde önemli olduğu görülebilir.

Aile yapıları, bağlanma stilleri ve romantik ilişkiler üzerine çeşitli disiplinlerde birçok araştırma yapılmıştır. Alanyazını incelediğimizde, aile yapıları üzerine yapılan çalışmalar (Lawton, 1992; Von Der Lippe, 1999; Tezel Şahin ve Özyürek, 2005; Winsler vd., 2005; Demiriz ve Öğretir, 2007; Poyraz, 2007; Sarı, 2008; Şanlı, 2007; Uyanık Balat, 2007), bağlanma stillerine odaklanan araştırmalar (Hazan ve Shaver, 1987; McElhaney vd., 2006; Sardoğan vd., 2007; Keskin ve Çam, 2008; Abaied ve Rudolph, 2010; Ling ve Qian, 2010; Wellisch, 2010; Kantarcı Boğda ve Şendil, 2012; Gündüz, 2013; Altınoğlu Dikmeer vd., 2014) ve romantik ilişkileri ele alan çalışmalar (Kuttler ve Greca, 2004; Kinsfogel ve Grych, 2004; Çırakoğlu, 2006; Beştav, 2007; Furman ve Shomaker, 2008; Tüfekçi, 2008; Sarı, 2008; Aydoğdu, 2010; Kalkan ve Karadeniz Özbek, 2011) olduğu görülmektedir. Ayrıca, romantik ilişkiler ile bağlanma stillerini birlikte inceleyen (Hazan ve Shaver, 1987; Kantarcı Boğda ve Şendil, 2012; Sarı, 2008) ve anne baba tutumlarıyla bağlanma stillerini ele alan (Keskin ve Çam, 2008; Abaied ve Rudolph, 2010) çalışmalara da rastlanmaktadır. Ancak, Türkiye’deki alanyazında, bağlanma stilleri ile aile yapısı ve bu stillerin romantik ilişkilere etkisini inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle, üniversite gençlerinde aile yapısı, bağlanma ve romantik ilişkilerin birlikte incelenmesi önemli görülmektedir.

1.1. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Toplumda yaşayan bireyler, birbirlerinden doğrudan etkilenirler. Bireylerin başkalarıyla olan karşılıklı iletişimleri, arkadaşlıklarının niteliği ve birlikte hareket edebilme yetenekleri; aile yapıları ve çocukluk döneminde bu yapının üzerlerindeki etkileri; kültür ve eğitim seviyeleri; diğer insanlara güven duyabilme kapasiteleri ve bu güven ortamının yaşam kalitesine yansımaları gibi unsurlar, toplumun yapısını, gelişmişliğini ve refahını etkilediği gibi, bireyin yaşadığı hayattan memnuniyet duymasını ve gelişim evrelerini başarıyla tamamlamasını da doğrudan etkiler. Bu bağlamda, hem toplumun hem de bireylerin sağlıklı gelişimine katkıda bulunmak amacıyla bireyler arası ilişkilerin incelenmesi her zaman önemli olmuştur.

Bireyler arası ilişkilerin temeli ailede atılır. İnsanlar, çocukluk çağında gelişimsel olarak kritik dönemlerini yaşarken, anne-babalarını model alarak ve aile yapılarının oluşturduğu çerçeveler sayesinde gelişimlerini ve öğrenmelerini

sürdürürler. Bu nedenle aile, bireyin yaşamı boyunca etkili olan ve yaşamını şekillendiren pek çok değişkeni etkileyen en önemli unsurların başında gelir. Ailenin bu kadar önemli olması nedeniyle, dünya genelinde tüm gelişmiş ülkelerde sağlıklı çocuklar yetiştirilmesi ve toplumun gelişmesi için aile merkezli birçok proje üretilmiş, aile danışmanlığı gibi birçok meslek grubu ortaya çıkmıştır. Çocuk gelişiminde aile ve çocuk ilişkisinin önemi vurgulanmış ve aileden kaynaklı sorunların önlenmesi için erken müdahale programları geliştirilmiştir. Bu nedenlerden dolayı, çocuğun anne ve babası ile kurduğu ilişkilerin dikkatle incelenmesi gerekmektedir.

Bireyler, diğer bireylerle ilişkilerini ailelerinde kazandıkları iletişim tarzları ve oluşturdıkları duygusal bağlar üzerinden kurarlar. Bireyin, kendisi için önemli olan diğer bireylerle duygusal bağlar kurması ve bu bağların niteliğine göre şekillenen bağlanma stillerinin, çocukluk döneminde kazanılıp yetişkinlik döneminde de benzer şekilde devam ettiği bilinmektedir. Böylece anne-baba ve çocuk arasındaki ilişki, nesiller arası aktarılmaktadır. Bireyin kuracağı romantik ilişkiler, kendi çocuklarına yaklaşımları ve diğer bireylerle kuracağı tüm ilişkiler bu yapıdan etkilenebilmektedir. Bu nedenle, kişinin kendisine ait değişkenler ile aile yapıları, bağlanma stilleri ve romantik ilişkilerin bir bütün olarak ele alınmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Aile yapıları, bağlanma ve romantik ilişki konularının öneminden yola çıkarak çalışmada;

Amaç 1: Üniversite öğrencilerinin aile yapılarını belirlemek,

Amaç 2: Üniversite öğrencilerinin anne, baba ve arkadaşlarına bağlanma düzeylerini belirlemek,

Amaç 3: Üniversite öğrencilerinin romantik ilişkilerini incelemek,

Amaç 4: Üniversite öğrencilerinin demografik değişkenlerinin; aile yapıları, bağlanma stilleri ile romantik ilişkileri üzerindeki etkisini incelemek,

1.2. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma Ankara’da bulunan devlet üniversitelerindeki araştırma için izin veren Sağlık Bilimleri Fakültelerine devam eden gönüllü olarak katılmayı isteyen öğrencilerin en az %10’u ile sınırlıdır. Araştırmaya Ankara’da bulunan devlet üniversitelerinden çalışmanın yapılmasına izin veren Ankara Üniversitesi ve Hacettepe Üniversitesi’ndeki Sağlık Bilimleri Fakültesi’ne devam eden öğrenciler dahil edilmiştir.

2. GEREÇ VE YÖNTEM

Bu bölümde üniversite öğrencilerinin aile yapıları, bağlanma stilleri ve romantik ilişkilerinin belirlenmesi ve aile yapısı ile bağlanma stillerinin romantik ilişkilere etkisinin incelenmesi amacıyla yapılan araştırma için kullanılan gereç ve yöntemlere yer verilmiştir.

2.1. Araştırmanın Deseni

Araştırma, tarama modeli kullanılarak yürütülmüştür. Bu çalışmada, genel tarama modellerinden biri olan ilişkisel tarama modeli tercih edilmiştir. Tarama modeli, geçmişte veya halen mevcut olan bir durumu olduğu gibi betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır. Bu modelde, araştırmaya konu olan olay, birey veya nesne, kendi koşulları içinde ve değiştirilmeden tanımlanır. İlişkisel tarama modeli ise iki veya daha fazla değişkenin birlikte nasıl değiştiğini ve/veya bu değişimlerin derecesini belirlemeyi amaçlar (Karasar, 2007). Bu çalışmada, öğrencilerin aile yapıları, bağlanma stilleri ve romantik ilişkileri incelenmiştir.

2.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırma Ankara’da bulunan devlet üniversitelerinin Sağlık Bilimleri Fakültelerine devam eden üniversite öğrencileri ile yürütülmüştür. Üniversite öğrencilerinin seçilmesinde bu dönemdeki bireylerin Erik Erikson’un psiko sosyal gelişim kuramına göre “dostluk kazanmaya karşı yalnız kalma” evresinde olması ve bu evredeki “genç yetişkinlerin” artık kimliklerini kaybetme kaygısı yaşamamaları ve karşı cinsle yakınlık kurabilmeleri etkili olmuştur (Aral ve Baran, 2011; Senemoğlu, 2012).

Araştırmaya Ankara’daki devlet üniversitelerindeki sağlık bilimleri fakültelerinden araştırma için izin veren fakültelerde devam eden öğrenciler dahil edilmiştir. Ankara’da Ankara Üniversitesi, Gazi Üniversitesi ve Hacettepe Üniversitesi’nde Sağlık Bilimleri Fakültesi bulunmaktadır. YÖK (2016) verilerine göre Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi’ne devam eden 2162 öğrenci, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi’ne devam eden 1983 öğrenci ve Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesine devam eden 1687 öğrenci bulunmaktadır. Bu fakültelerden Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesinde beslenme ve diyetetik, çocuk gelişimi, sosyal hizmet, sağlık yönetimi, hemşirelik, ebelik bölümleri olmak üzere altı bölüm; Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesinde beslenme ve diyetetik, çocuk

gelişimi, dil ve konuşma terapisi, ergoterapi, fizyoterapi, odyoloji bölümleri olmak üzere altı bölüm ve Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesinde beslenme ve diyetetik, fizyoterapi, hemşirelik bölümleri olmak üzere üç bölüm yer almaktadır. Çalışmanın verilerinin toplanabilmesi amacıyla öncelikle ilgili fakültelerden izin alabilmek için resmi yollarla başvuru yapılmıştır. Başvurular sonucunda Ankara ve Hacettepe Üniversiteleri çalışmanın yapılabilmesi için gerekli izinleri vermiş, ancak Gazi Üniversitesi çalışmanın yapılmasına ilişkin gerekli izini vermemiştir. Araştırma için izin veren Ankara Üniversitesi ve Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi'nden tabakalı örnekleme yoluyla çalışmaya dahil edilecek öğrenciler belirlenmiştir. Tabakalı örnekleme tekniği örnekleme hatalarını azaltarak daha yüksek bir temsil yeteneğine sahip örneklem oluşturmak için kullanıldığı için tercih edilmiştir. Bu tekniğe göre örnekleme seçmeden önce evren bazı alt tabakalara ayrılır ve örnekler bu tabakalardan seçilir. Bu örnekleme tekniği, örnekleme temsil edilmeyen hiçbir tabaka bırakmadığı için basit tesadüfi örnekleme oranla daha küçük bir örneklem grubu ile çok daha yüksek bir kesinliğe ulaşma imkanı sağlayan bir tekniktir (Sencer ve Sencer, 1978). Bu doğrultuda tabakalı örnekleme tekniği ile öğrenciler belirlenmiş ve gönüllü olarak katılan öğrencilerle çalışma grubu oluşturulmuştur. Hacettepe ve Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi'nin her bir bölümünden en az %10 oranında öğrenci araştırmaya dahil edilmiştir.

Üniversitelerin bölüm ve sınıflarına göre minimum tabakalı örneklem sayısı ile araştırmaya dahil edilen gönüllü öğrenci sayıları Çizelge 2.1'de verilmiştir.

Çizelge 2.1. Hacettepe ve Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesindeki bölüm ve sınıflarına göre sınıf mevcudu, minimum tabakalama örneklem sayısı ve araştırmaya dahil edilen öğrenci sayısına ilişkin bilgiler:

Ankara Üniversitesi:	I. SINIF			II. SINIF			III. SINIF			IV. SINIF			Toplam		
BÖLÜM	Sınıf Mevcudu	Min T. Örneklem Sayısı (Nx%10)	Araştırmaya Dahil Edilen	Sınıf Mevcudu	Min T. Örneklem Sayısı (Nx%10)	Araştırmaya Dahil Edilen	Sınıf Mevcudu	Min T. Örneklem Sayısı (Nx%10)	Araştırmaya Dahil Edilen	Sınıf Mevcudu	Min T. Örneklem Sayısı (Nx%10)	Araştırmaya Dahil Edilen	Sınıf Mevcudu	Min T. Örneklem Sayısı (Nx%10)	Araştırmaya Dahil Edilen
Beslenme ve Diyetetik Bölümü	113	11	16	106	11	15	91	9	12	88	9	13	398	40	56
Çocuk Gelişimi Bölümü	64	6	13	102	10	16	79	8	22	88	9	31	333	33	82
Ebelik Bölümü	97	10	13	96	10	21	96	10	14	124	12	22	413	42	70
Hemşirelik Bölümü	194	19	22	212	21	33	188	19	29	244	24	27	838	83	111
Sağlık Yönetimi Bölümü	88	9	15	133	13	13	65	7	19	96	10	25	382	39	72
Sosyal Hizmet Bölümü	80	8	9	102	10	15	83	8	26	111	11	18	376	37	68
Toplam	636	63	88	751	75	113	602	61	122	751	75	136	2740	274	459
Hacettepe Üniversitesi:	I. SINIF			II. SINIF			III. SINIF			IV. SINIF			Toplam		
BÖLÜM	Sınıf Mevcudu	Min T. Örneklem Sayısı (Nx%10)	Araştırmaya Dahil Edilen	Sınıf Mevcudu	Min T. Örneklem Sayısı (Nx%10)	Araştırmaya Dahil Edilen	Sınıf Mevcudu	Min T. Örneklem Sayısı (Nx%10)	Araştırmaya Dahil Edilen	Sınıf Mevcudu	Min T. Örneklem Sayısı (Nx%10)	Araştırmaya Dahil Edilen	Sınıf Mevcudu	Min T. Örneklem Sayısı (Nx%10)	Araştırmaya Dahil Edilen
Beslenme Ve Diyetetik Bölümü	150	15	23	150	15	20	123	12	21	130	13	21	553	55	85
Çocuk Gelişimi Bölümü	89	9	13	90	9	13	79	8	19	100	10	25	358	36	70
Dil Ve Konuşma Terapisi Bölümü	54	5	10	43	4	9	37	4	10	31	3	10	165	16	39
Ergoterapi Bölümü	46	5	10	36	4	14	36	4	11	42	4	10	160	17	45
Fizyoterapi Bölümü	167	17	21	187	19	24	188	19	29	177	18	20	719	73	94
Odyoloji Bölümü	85	9	17	87	9	27	79	8	21	81	8	14	332	34	79
Toplam	591	60	94	593	60	107	542	55	111	561	56	100	2287	231	412

Çizelge 2.1 incelendiğinde araştırmaya beslenme ve diyetetik bölümünden 141 (%16,2), çocuk gelişimi bölümünden 152 (%17,5), dil ve konuşma terapisi bölümünden 39 (%4,5), ebelik bölümünden 70 (%8,0), ergoterapi bölümünden 45 (%5,2), fizyoterapi ve rehabilitasyon bölümünden 94 (%10,8), hemşirelik bölümünden 111 (%12,7), odyoloji bölümünden 79 (%9,1), sağlık yönetimi bölümünden 72 (%8,3) ve sosyal hizmet bölümünden 68 (%7,8) öğrenci araştırmaya gönüllü olarak katılmıştır. Araştırmaya dahil edilen öğrencilerin üniversite bölüm ve sınıflarına ilişkin dağılım Çizelge 2.2’de sunulmuştur.

Çizelge 2.2 Araştırmaya dahil edilen öğrencilerin eğitime devam ettiği üniversite, bölüm ve sınıflarına ilişkin dağılımlar.

Üniversite	n	%
Ankara Üniversitesi	459	52,7
Hacettepe Üniversitesi	412	47,3
Toplam	871	100,0
Bölüm	n	%
Beslenme ve Diyetetik	141	16,2
Çocuk Gelişimi	152	17,5
Dil ve Konuşma Terapisi	39	4,5
Ebelik	70	8,0
Ergoterapi	45	5,2
Fizyoterapi ve Rehabilitasyon	94	10,8
Hemşirelik	111	12,7
Odyoloji	79	9,1
Sağlık Yönetimi	72	8,3
Sosyal Hizmet	68	7,8
Toplam	871	100,0
Sınıf	n	%
1 (1. dönem)	182	20,9
2 (3. dönem)	220	25,3
3 (5. dönem)	233	26,8
4 (7. dönem)	236	27,1
Toplam	871	100,0

Çizelge 2.2’de görüldüğü üzere araştırmaya dahil edilen toplam öğrenci sayısı 871 olup bu öğrencilerinden 459 (%52,7)’u Ankara Üniversitesi’nden, 412 (%47,3)’si Hacettepe Üniversitesi’ndendir. Araştırmaya katılan öğrencilerin

cinsiyet, yaş, kardeş sayısı, doğum sırasına ilişkin bilgilere ait dağılım Çizelge 2.3’de verilmiştir.

Çizelge 2.3 Araştırmaya dahil edilen öğrencilerin cinsiyet, yaş, kardeş sayısı ve doğum sırasına ilişkin dağılımlar:

Cinsiyet	n	%	Kardeş Sayısı	n	%
Kadın	565	64,9	Hiç kardeşi yok	27	3,1
			1 Kardeş	278	31,9
Erkek	306	35,1	2 Kardeş	283	32,5
			3 Kardeş	150	17,2
Toplam	871	100,0	4 Kardeş ve üzeri	133	15,3
			Toplam	871	100,0
Yaş	n	%	Doğum Sırası	n	%
19 yaş	183	21,0	İlk çocuk	344	39,5
20 yaş	220	25,3	İkinci çocuk	313	35,9
21 yaş	240	27,6	Üçüncü çocuk	126	14,5
22 yaş ve üzeri	228	26,2	Dördüncü ve üzeri çocuk	88	10,1
Toplam	871	100,0	Toplam	871	100,0

Çizelge 2.3 incelendiğinde araştırmaya dahil edilen öğrencilerin %64,9’unun kadın, %35,1’inin erkek olduğu, %21’inin 19 yaşında, %25,3’ünün 20 yaşında, %27,6’sının 21 yaşında ve %26,2’sinin 22 yaş ve üzerinde olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin %3,1’ninin hiç kardeşi olmadığı, %31,9’unun bir kardeşi olduğu, %32,5’inin iki kardeşi olduğu, %17,2’sinin üç kardeşi olduğu, %15,3’ünün dört ve üzeri kardeşi olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin çoğunluğunun (%81,6) bir ve üç kardeşi olduğu görülmektedir. Öğrencilerin %39,5’inin ilk çocuk, %35,9’unun ikinci çocuk, %14,5’inin üçüncü çocuk, %10,1’inin dördüncü ve üzeri çocuk olduğu belirlenmiştir.

Çizelge 2.4’de araştırmaya dahil edilen öğrencilerinin anne-babalarının yaşına, öğrenim durumuna ilişkin dağılıma yer verilmiştir.

Çizelge 2.4 Araştırmaya dahil edilen öğrencilerin anne-babalarının yaşına, öğrenim durumuna ilişkin dağılımlar.

Anne Yaşı	n	%	Baba Yaşı	n	%
35 – 45 yaş	321	36,9	35 – 45 yaş	131	15,0
45 – 50 yaş	307	35,2	45 – 50 yaş	344	39,5
50 – 55 yaş	179	20,6	50 – 55 yaş	246	28,2
55 yaş ve üzeri	64	7,3	55 yaş ve üzeri	150	17,2
Toplam	871	100,0	Toplam	871	100,0
Anne Öğrenim	n	%	Baba Öğrenim	n	%
Okur – yazar de- ğil	57	6,5	Okur – yazar değil	12	1,4
Okur – yazar	56	6,4	Okur – yazar	32	3,7
İlkokul mezunu	301	34,6	İlkokul mezunu	204	23,4
Ortaokul mezunu	152	17,5	Ortaokul mezunu	144	16,5
Lise mezunu	218	25,0	Lise mezunu	301	34,6
Ü n i v e r s i t e Mezunu	87	10,0	Üniversite Mezunu	178	20,4
Toplam	871	100,0	Toplam	871	100,0

Çizelge 2.4’de görüldüğü gibi araştırmaya dahil edilen öğrencilerin annelerinin %36,9’unun 35-45 yaş arasında, babalarının %36,9’unun 45-50 yaşları arasında olduğu belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin annelerinin %34,6’sı ilkokul mezunu olup geriye kalanların anneleri sırasıyla lise (%25,0), ortaokul (%17,5), üniversite mezunu (%10,0), okuryazar değil (%6,5), okuryazardır (%6,4). Araştırmaya katılan öğrencilerin babaların %34,6 lise mezunu olup geriye geriye kalanların babaları sırasıyla ilkokul (%23,4), üniversite (%20,4), ortaokul mezunu (%16,5), okuryazar (%3,7), okuryazar değildir (%1,4). Araştırmaya dahil edilen öğrencilerin romantik ilişki durumu ve süresine ilişkin dağılım Çizelge 2.5’de verilmiştir.

Çizelge 2.5 Araştırmaya dahil edilen öğrencilerin romantik ilişki durumu ve süresine ilişkin dağılımlar.

İlişki Durumu	n	%
İlişkisi yok	435	49,9
İlişkisi var	436	50,1
Toplam	871	100,0
Beraberlik Süresi	n	%
1 yılın altı	80	18,3
1 yıl	119	27,3
2 yıl	90	20,6
3 yıl	78	17,9
4 yıl ve üzeri	69	15,8
Toplam	436	100,0

Çizelge 2.5’de görüldüğü gibi araştırmaya dahil edilen öğrencilerin yaklaşık olarak yarısının (%50,1) ilişkisi varken yarısının (%49,9) ilişkisi yoktur. Romantik ilişkisi olan öğrencilerin %27,3’ünün partneri ile bir yıldır beraber olduğu görülmektedir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak, üniversite öğrencileri ve aileleri hakkında genel bilgi edinmek için araştırmacı tarafından hazırlanan “Genel Bilgi Formu” (EK 1), öğrencilerin aile yapılarını belirlemek için “Aile Yapısı Değerlendirme Aracı”, anne – babaları ve arkadaşlarına bağlanma stillerini belirlemek için “Ebeveyn ve Arkadaşlara Bağlanma Envanteri – Kısa Formu”, ve öğrencilerin romantik ilişkilerine yönelik tutumları belirlemek amacıyla “Romantik Yakınlık Ölçeği” kullanılmıştır.

2.3.1. Genel Bilgi Formu

Genel Bilgi Formu, bireysel özellikleri, aileye ilişkin özellikleri ve romantik ilişkiye ait bilgileri içeren sorulardan oluşmaktadır. Formda; araştırmaya katılan bireylerin eğitime devam ettiği üniversite, bölüm ve sınıflarına, cinsiyet, yaş, kardeş sayısı, doğum sırasına, anne-babalarının yaşına, öğrenim durumuna ait özellikler ve öğrencilerin kurdukları romantik ilişkilere dayalı ilişki durumuna

ve süresine ilişkin sorular yer almaktadır .

2.3.2. Aile Yapısı Değerlendirme Aracı

“Aile Yapısı Değerlendirme Aracı (AYDA)” Türkiye’de aile içi ilişkileri, ailenin gereksinimlerini, aile yapısını ve ailenin bütünsel işleyişini ölçmek amacıyla Gülerce (2007) tarafından geliştirilmiştir. Değerlendirme aracı iletişim, birlik, yönetim, yetkinlik, duygusal bağlam, doyum ve direnç olmak üzere yedi alt boyutu bulunmaktadır. Araçtan alınan toplam puanın yüksek olması ailenin iyi ve sağlıklı bir yapıya sahip olduğu şeklinde yordandır. İletişim alt boyutu aile içindeki iletişimin açıklığı, bireylerin kendilerini özgürce ifade edebilmesi ve iletişimin tutarlılığı; birlik alt boyutu ailede bütünlük, aile sisteminin içindeki bireylerarası ve dış çevre ile olan sınırlar, bağımlılık, bağlılık, beraberlik, kaynaşma; yönetim alt boyutu ailedeki yapısal örgütlenme, karar alma, davranışsal kontrol, disiplin, kurallar, normlar, roller, yapısal işleyişin esnekliği; yetkinlik alt boyutu ailede problem çözme, sağlık, yeterlik, amaçların gerçekleştirilmesi; duygusal bağlam alt boyutu aile ortamındaki duygusal hava ve savunuculukla; doyum alt boyutu bireyin aile içinde sağladığı duygusal doyum; direnç alt boyutu aile sisteminin değişikliklere karşı gösterdiği direnç olarak yordandır. Değerlendirme aracı, 36 maddeden oluşmakta ve beşli likert tiptedir. Araç beşli likert tipi olmasına rağmen bireylerin verdikleri yanıtlar “tıpkı bizimki gibi” den “bizimkinin tam tersi” ucuna giden 10 basamaklı seçenekler şeklinde puanlanarak değerlendirilmektedir. Bu maddelere; “Bizim evde sözlerle söylenenler, davranışlarla anlatılanları tutmaz.”, “Ailemizdeki dayanışma ve birlik duygusu çok güçlüdür.”, “Bizim aileyi ilgilendiren kararlarda evdeki herkesin fikri alınır veya çıkarı gözetilir.” şeklinde örnekler verilebilir. Ölçeğin her bir maddesi için verilen bu 10 basamaktan hangi basamak için kaç puan elde edileceği bir şablon üzerinde belirtilmiştir. Bu nedenle tersine puanlama gerektirmemektedir. Ölçek beşli likert tipte olduğu için 10 basamağa ayrılmış maddelerden en fazla 5 puan alınmaktadır. Ölçeğin tamamından alınabilecek en yüksek puan 180’dir ve yüksek puan sağlıklı aile yapısını ifade eder. Puanlama alt ölçeklerin her biri için ayrı ayrı yapılabildiği gibi, ölçekten birleşik bir puan da elde edilebilmektedir. Ölçek klinik tedavi kapsamında uygulandığında tedavinin hangi yönde planlanması gerektiğine alt ölçekler rehberlik eder. Ölçeğin standardizasyon çalışması, test – tekrar test güvenirliği ve iki yarım test güvenirliği 100 üniversite öğrencisi ile yapılmıştır. Ölçeğin Pearson Momentler

çarpımı korelasyonu .79 olarak bulunmuştur. Stanley korelasyon katsayısı. .85 olarak hesaplanmıştır. İç tutarlılık göstergesi olan Kuder Richarson 20 katsayısı, toplam puanlar için .70 düzeyinde bulunmuştur (Gülerce, 1996).

2.3.3. Ebeveyn ve Arkadaşlara Bağlanma Envanteri –Kısa Formu

Anne-baba ve arkadaşlara bağlanmayı değerlendirmek amacıyla kullanılan “Ebeveyn ve Arkadaşlara Bağlanma Envanteri”, Armsden ve Greenberg (1987) tarafından geliştirilmiş; Raja vd. (1992) tarafından 12 maddelik kısa forma uyarlanmıştır. Bu formun Türkçe uyarlaması ise Günaydın vd. (2005) tarafından gerçekleştirilmiş olup, ölçek yedili likert tipi bir ölçektir. Ölçekteki maddeler, “asla” (1)’dan “daima” (7)’ya kadar uzanan yedi seçenekle değerlendirilir. Maddelere örnek olarak, “Annem duygularıma saygı gösterir.”, “Annem başka biri olsun isterdim.” ve “Annem beni olduğum gibi kabul eder.” verilebilir. Türkçe uyarlama çalışmasının faktör analizleri sonucunda, ölçeğin orijinal formundaki güven, iletişim ve yabancılaşma alt boyutlarının Türk örnekleminde ortaya çıkmadığı görülmüştür. Ancak, bu alt boyutlar birleştirilerek anne ve babaya bağlanma için ayrı ayrı toplam bağlanma alt ölçekleri oluşturulmuş ve her iki formun da yüksek iç tutarlılık ve test-tekrar test güvenilirliği gösterdiği belirlenmiştir. Ölçekten elde edilen puanın yüksekliği güvenli bağlanmaya işaret eder. Cronbach alfa değerleri anne formu için .88, baba formu için ise .90 olarak bulunmuştur. Aralıklı ölçülen anneye bağlanma puanları arasında .87, babaya bağlanma puanları arasında ise .88 düzeyinde anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır.

2.3.4. Romantik Yakınlık Ölçeği

“Romantik Yakınlık Ölçeği” Hook vd. (2003) tarafından romantik yakınlık kavramının çok boyutlu bir kavram olduğu ve kapsamlı bir biçimde ölçülmesi gerektiği fikrinden hareketle toplamda 72 maddeden oluşan üç yakınlık ölçeğin (Miller Sosyal Yakınlık Ölçeği, Yakınlık Korkusu Ölçeği ve İlişkilerde Yakınlığın Kişisel Değerlendirmesi) varimaks rotasyonu ile faktör analizini yaparak 51 maddelik bir ölçek oluşturmuştur (Akt. Akbay, 2015). Ölçekteki maddelere; “Eğer partnerim üzgünse, bazen onu önemseydiğimi göstermekten korkarım.”, “Önceki ilişkimde kendimi partnerime yakınlaşmaktan (yakın ilişki kurmaktan) alıkoyan şeyler yaptım.”, “Çok özel kişisel bilgilerimi kendime saklama konusunda rahat hissederim.” şeklinde örnekler verilebilir. Ölçeğin Türkçe’ye çevrilmesi, geçerlilik ve güvenilirlik çalışması Akbay (2015) tarafından

yapılmıştır. Ölçeğin kendini açma, aşk ve sevgi, kişisel onaylanma ve güven olmak üzere dört alt ölçeği bulunmaktadır. Kendini açma alt boyutu bireyin kişisel bilgilerini başkası ile paylaşması anlamına gelmektedir. Aşk ve sevgi alt boyutu ise bireyin özel olarak nitelendirdiği kişiden hoşlanma, etrafında olmayı isteme ve o kişiye güvenme konusunda kendini rahat hissetmeyi ifade eder. Kişisel onaylanma alt boyutu, bireyin yaptıklarının biri ya da birileri tarafından onaylanması, anlaşılması ya da takdir edilmesi anlamına gelmektedir. Güven alt boyutu, bireyin önceki deneyimlerinden yola çıkarak o an yaşamında önemli olarak nitelendirdiği kişinin kişisel ihtiyaçları ve beklentilerini karşılayıp karşılayamayacağına yönelik inancı olarak tanımlanmaktadır. Ölçek beşli likert tipi bir ölçektir ve yüksek puan yüksek yakınlık durumunu göstermektedir. Ölçeğin tümüne ait (51 Maddelik) Cronbach α katsayısı ,83'tür.

2.4. Veri Toplama Yöntemi

Üniversite öğrencilerinin aile yapısı ile bağlanma stillerinin romantik ilişkilere etkisinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada Ankara İl'indeki Sağlık Bilimleri Fakültesi'nde eğitim gören öğrenciler dahil edilmiştir. Araştırma kapsamında kullanılacak Aile Yapısı Değerlendirme Aracı, Ebeveyn ve Arkadaşlara Bağlanma Envanteri, Romantik Yakınlık Ölçeği ölçeklerinin kullanım izinleri alınmıştır. Araştırmaya dahil edilen kurumlardan araştırma için izin istenmiş Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi ve Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi araştırma için gerekli izni vermiştir. Ayrıca Ankara Üniversitesi Etik Kurul'undan araştırmanın bilimsel etik ilkelerine uygun olduğuna dair Etik Kurul İzni alınmıştır.

Araştırmada verileri toplamak amacıyla kullanılan ölçme araçları araştırmaya dahil edilen üniversite öğrencilerine ve araştırmacıya kolaylık sağlamak amacıyla optik forma dönüştürülmüştür. Araştırmaya gönüllülük esasına dayalı olarak katılan öğrencilere ölçme araçları verilmiştir. Ölçme araçları, öğrencilerin fakültelerine gidilerek ders öncesi derslikte mevcut bulunan, ders içinde dersin sorumlu hocasından izin alınarak veya ders sonunda, önce araştırmacının kendisini tanıtmayı ardından araştırmanın amacı, gönüllülük ile gizlilik esasları ile ilgili bilgiler verilerek dağıtılmıştır. Ölçme araçlarını öğrenciler yaklaşık 20 dakikada doldurmuşlardır. Doldurulan ölçme araçları daha sonra araştırmacı tarafından toplanarak geri alınmış ve ölçme araçları kontrol edilmiştir.

2.5. Verilerin Değerlendirilmesi ve Analizi

Araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin; kendileri, aileleri ve romantik ilişkileri hakkında genel bilgi edinmek için kullanılan Genel Bilgi Formu, aile yapılarını belirlemek için kullanılan Aile Yapısı Değerlendirme Ölçeği, anne – babaları ve arkadaşlarına bağlanmalarını değerlendirmek için kullanılan Ebeveyn ve Arkadaşlara Bağlanma Envanteri-Kısa Formu ve romantik ilişkilerine yönelik tutumları belirlemek amacıyla kullanılan Romantik Yakınlık Ölçeği aracılığıyla toplanan veriler SPSS 24 istatistik paket programı kullanılarak bilgisayara kaydedilmiştir. Elde edilen bu veriler aynı istatistik paket programı kullanılarak çözümlenmiş, frekans ve yüzde değerleri belirlenmiş, verilerin yorumlanmasında bağımsız değişkenlere bağlı farklılığın belirlenebilmesi için bağımsız t-testi ve varyans analizi kullanılmıştır.

Bağımsız t testi iki bağımsız örneklem ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için kullanılmaktadır. Bağımsız örneklem için t testinin bazı varsayımları vardır. Bağımlı değişkene ait ölçümler ya da puanlar, aralık ya da oran ölçeğindedir ve karşılaştırmaya esas iki grup ortalaması aynı değişkene aittir. Bağımlı değişkene ilişkin ölçümlerin dağılımı her iki grupta da normaldir. Ortalama puanları karşılaştırılacak örneklem ilişkisizdir. Her iki gruptaki ölçümlerin dağılımlarına ait varyanslar eşittir. Deneysel ve tarama çalışmalarında kullanılan bağımsız t testi örneklemin iki ayrı gruptan sadece birinde bulunmasını ve orada ölçülmesini gerektiren tek faktörlü gruplar arası desenler için uygun olan bir işlemdir (Büyüköztürk, 2015).

İlişkisiz iki ya da daha fazla örneklem ortalaması arasındaki farkın sıfırdan anlamlı bir şekilde farklı olup olmadığını test etmek üzere tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Tek yönlü varyans analizi, ilişkisiz iki ya da daha çok örneklem ortalaması arasındaki farkın sıfırdandan anlamlı bir şekilde farklı olup olmadığını test etmek için uygulanır. ANOVA'nın uygulamaya ilişkin bazı varsayımları vardır. Bağımlı değişkene ait puanlar (ölçümler) en az aralık ölçeğindedir. Puanlar bağımlı değişkende etkisi araştırılan faktörün her bir düzeyinde normal dağılım gösterir. Ortalama puanları karşılaştırılacak örneklem ilişkisizdir. Bağımlı değişkene ilişkin varyanslar her bir örneklem için eşittir. Deneysel ve tarama çalışmalarında kullanılan bağımsız örneklem için ANOVA, deneklerin ya da katılımcıların iki ya da daha çok deneysel koşuldan sadece birinde bulunmasını ve orada ölçülmesini gerektirmektedir. Bu durum elde edilen ölçüm setlerinin birbirinden ilişkisiz olmasını göstermektedir (Büyüköztürk, 2015).

3. BULGULAR

Üniversite öğrencilerinin aile yapıları, bağlanma stilleri ve romantik ilişkilerinin belirlenmesi ve aile yapısı ile bağlanma stillerinin romantik ilişkilere etkisinin incelenmesi amacıyla yapılan bu çalışmadan elde edilen veriler değerlendirilerek bulgular bölümünde çizelgeler halinde sunularak açıklanmıştır.

Araştırmaya dahil edilen öğrencilerin cinsiyetlerine göre aile yapılarına ait puan ortalamaları ve t testi sonuçları Çizelge 3.1’de verilmiştir.

Çizelge 3.1 Araştırmaya dahil edilen öğrencilerin cinsiyetlerine göre aile yapılarına ait puan ortalamaları ve t testi sonuçları

AYDA	Cinsiyeti	n	Ort.	SS	t	p
Aile Yapısı	Kadın	565	130,72	20,30	4,187	,000
	Erkek	306	124,90	18,17		
Duygu Alt Boyutu	Kadın	565	17,70	3,46	2,391	,017
	Erkek	306	17,13	3,06		
Yetkinlik Alt Boyutu	Kadın	565	20,92	4,66	4,386	,000
	Erkek	306	19,43	4,99		
Yönetim Alt Boyutu	Kadın	565	29,14	5,77	4,399	,000
	Erkek	306	27,37	5,44		
Birlik Alt Boyutu	Kadın	565	29,83	4,41	-,277	,782
	Erkek	306	29,91	4,13		
İletişim Alt Boyutu	Kadın	565	33,12	7,34	4,153	,000
	Erkek	306	31,03	6,54		
Direnç Alt Boyutu	Kadın	565	16,36	3,22	,748	,455
	Erkek	306	16,19	3,36		
Doyum Alt Boyutu	Kadın	565	19,04	3,84	2,625	,009
	Erkek	306	18,33	3,76		

Çizelge 3.1’de görüldüğü gibi aile yapısı toplam puanı ile alt boyutlardan birlik alt boyutu dışındaki diğer alt boyutlarda kadınların puan ortalamalarının erkeklere göre yüksek olduğu belirlenmiştir. Yapılan t testi sonucunda araştırmaya dahil edilen öğrencilerin aile yapısı toplam puan ortalaması ($t=4,187$; $p<0,01$) ile yetkinlik ($t=4,386$; $p<0,01$), yönetim ($t=4,399$; $p<0,01$), iletişim ($t=1,153$; $p<0,01$) ve doyum ($t=2,625$; $p<0,01$) alt boyutlarından alınan puan

ortalamalarının cinsiyete göre 0,01 düzeyinde, duygu alt boyutunun ($t=2,391$; $p<0,05$) ise 0,05 düzeyinde anlamlı derecede farklı olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin AYDA birlik ($t=-0,277$; $p>0,05$) ve direnç ($t=0,748$; $p>0,05$) alt boyutlarından alınan puan ortalamalarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Kadın öğrencilerin aile yapısının erkeklere göre daha sağlıklı olduğu, ailede duygu doyumu, problem çözümü, disiplin, iletişim ve doyumun erkeklere göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Araştırmaya dahil edilen öğrencilerin cinsiyetlerine göre anne, baba ve arkadaşla bağlanmalarına ait puan ortalamaları ve t testi sonuçları Çizelge 3.2’de verilmiştir.

Çizelge 3.2 Araştırmaya dahil edilen öğrencilerin cinsiyetlerine göre anne, baba ve arkadaşla bağlanmalarına ait puan ortalamaları ve t testi sonuçları

EABE	Cinsiyet	n	Ort.	SS	t	p
Anne Bağlanması	Kadın	565	66,47	11,70	3,707	,000
	Erkek	306	63,47	10,85		
Baba Bağlanması	Kadın	565	60,84	14,67	1,894	,058
	Erkek	306	58,89	14,07		
Arkadaş Bağlanması	Kadın	565	66,92	10,74	7,768	,000
	Erkek	306	60,92	11,12		

Çizelge 3.2’deki anne, baba ve arkadaşla bağlanma puan ortalamaları incelendiğinde kadınların puan ortalamalarının erkeklere göre yüksek olduğu görülmektedir. Yapılan t testi sonucunda araştırmaya dahil edilen öğrencilerin anneye bağlanma ve arkadaşla bağlanma puan ortalamalarının cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklı olduğu ($p<0,01$) belirlenirken babaya bağlanma puan ortalamalarının cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklı olmadığı ($p>0,01$) saptanmıştır. Kadın öğrencilerin erkeklere göre daha fazla anne ve arkadaşla bağlanmasına sahip olduğu görülmektedir.

Araştırmaya dahil edilen öğrencilerin cinsiyetlerine göre romantik yakınlıklarına ait puan ortalamaları ve t testi sonuçları Çizelge 3.3’de sunulmuştur.

Çizelge 3.3 Araştırmaya dahil edilen öğrencilerin cinsiyetlerine göre romantik yakınlıklarına ait puan ortalamaları ve t testi sonuçları

RYÖ	Cinsiyet	n	Ort.	SS	t	p
Romantik Yakınlık	Kadın	565	169,06	12,83	8,977	,000
	Erkek	306	160,62	14,01		
Güven	Kadın	565	10,55	3,92	-1,902	,058
Alt Boyutu	Erkek	306	11,07	3,81		
Kişisel Onaylama	Kadın	565	46,67	7,56	5,543	,000
Alt Boyutu	Erkek	306	43,72	7,38		
Aşk ve Sevgi	Kadın	565	54,31	8,28	6,891	,000
Alt Boyutu	Erkek	306	50,03	9,51		
Kendini Açma	Kadın	565	57,52	7,01	3,548	,000
Alt Boyutu	Erkek	306	55,77	6,81		

Çizelge 3.3’de görüldüğü gibi romantik yakınlık toplam puanı ile alt boyutlardan güven alt boyutu dışındaki diğer alt boyutlarda kadınların puan ortalamalarının erkeklere göre yüksek olduğu belirlenmiştir. Yapılan t testi sonucunda araştırmaya dahil edilen öğrencilerin romantik yakınlık toplam puan ortalaması ($t=8,977$; $p<0,01$) ile kişisel onaylama ($t=5,543$; $p<0,01$), aşk ve sevgi ($t=6,891$; $p<0,01$) ve kendini açma ($t=3,548$; $p<0,01$) alt boyutlarından alınan puan ortalamalarının cinsiyete göre 0,01 düzeyinde anlamlı olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin RYÖ’ye göre güven ($t=-1,902$; $p>0,01$) güven alt boyutunda alınan puan ortalamalarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Kadın öğrencilerin romantik ilişkilere daha yatkın olduğu, erkeklere göre daha çok takdir edilme, sevgi, bilgilerini başkası ile paylaşma eğiliminde oldukları görülmektedir.

Araştırmaya dahil edilen öğrencilerin yaşlarına göre aile yapısına ait puan ortalamaları ve varyans analizi sonuçları Çizelge 3.4’de verilmiştir.

Çizelge 3.4 Araştırmaya dahil edilen öğrencilerin yaşlarına göre aile yapısına ait puan ortalamaları ve varyans analizi sonuçları

AYDA	Yaş	n	Ort.	SS	f	p
Aile Yapısı	19 yaş	183	129,51	18,63	1,048	,370
	20 yaş	220	127,34	21,29		
	21 yaş	240	130,15	19,06		
	22 yaş ve üzeri	228	127,78	19,87		
	Toplam	871	128,68	19,77		
Duygu Alt Boyutu	19 yaş	183	17,88	3,43	2,091	,100
	20 yaş	220	17,16	3,21		
	21 yaş	240	17,70	3,47		
	22 yaş ve üzeri	228	17,32	3,22		
	Toplam	871	17,50	3,34		
Yetkinlik Alt Boyutu	19 yaş	183	20,87	4,36	4,235	,006
	20 yaş	220	19,44	5,36		
	21 yaş	240	20,84	4,69		
	22 yaş ve üzeri	228	20,49	4,68		
	Toplam	871	20,40	4,83		
Yönetim Alt Boyutu	19 yaş	183	28,82	5,76	,525	,665
	20 yaş	220	28,55	6,02		
	21 yaş	240	28,63	5,52		
	22 yaş ve üzeri	228	28,15	5,61		
	Toplam	871	28,52	5,72		
Birlik Alt Boyutu	19 yaş	183	29,67	4,39	,235	,872
	20 yaş	220	29,91	4,18		
	21 yaş	240	30,01	4,17		
	22 yaş ve üzeri	228	29,80	4,53		
	Toplam	871	29,86	4,31		
İletişim Alt Boyutu	19 yaş	183	32,26	7,04	,751	,522
	20 yaş	220	32,27	7,14		
	21 yaş	240	32,96	6,95		
	22 yaş ve üzeri	228	32,02	7,40		
	Toplam	871	32,39	7,14		

Direnç Alt Boyutu	19 yaş	183	16,14	3,36	,294	,830
	20 yaş	220	16,34	2,77		
	21 yaş	240	16,42	3,49		
	22 yaş ve üzeri	228	16,28	3,41		
	Toplam	871	16,31	3,27		
Doyum Alt Boyutu	19 yaş	183	19,17	3,49	1,303	,272
	20 yaş	220	18,44	3,94		
	21 yaş	240	18,88	3,85		
	22 yaş ve üzeri	228	18,74	3,93		
	Toplam	871	18,79	3,83		

Çizelge 3.4’de belirtildiği gibi araştırmaya dahil edilen öğrencilerin yaşları ile AYDA’dan elde edilen puanlar karşılaştırıldığında sadece yetkinlik alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır ($f=4,235$; $p=0,006$). Yirmi yaşındaki öğrencilerin ailede problem çözme, genel uyum yani yetkinlik ortalamasının daha düşük olduğu saptanmıştır.

Araştırmaya dahil edilen öğrencilerin yaşlarına göre anne, baba ve arkadaşla bağlanmalarına ait puan ortalamaları ve varyans analizi sonuçları Çizelge 3.5’de sunulmuştur.

Çizelge 3.5 Araştırmaya dahil edilen öğrencilerin yaşlarına göre anne, baba ve arkadaşla bağlanmalarına ait puan ortalamaları ve varyans analizi sonuçları

EABE	Yaş	n	Ort.	SS	f	p
Anne Bağlanması	19 yaş	183	65,70	11,66	,083	,969
	20 yaş	220	65,24	11,69		
	21 yaş	240	65,55	11,22		
	22 yaş ve üzeri	228	65,24	11,56		
	Toplam	871	65,42	11,50		
Baba Bağlanması	19 yaş	183	61,09	14,12	,503	,681
	20 yaş	220	59,86	14,46		
	21 yaş	240	60,42	14,93		
	22 yaş ve üzeri	228	59,42	14,37		
	Toplam	871	60,16	14,49		
Arkadaş Bağlanması	19 yaş	183	66,91	10,57	3,399	,017
	20 yaş	220	64,27	11,80		
	21 yaş	240	65,00	11,63		
	22 yaş ve üzeri	228	63,48	10,60		
	Toplam	871	64,82	11,24		

Çizelge 3.5’de araştırmaya dahil edilen öğrencilerin yaşı ile arkadaşla bağlanma puanları ($f=3,399$; $p<0,05$) arasında diğerlerinin aksine anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Yaş arttıkça arkadaşla bağlanma azalmaktadır. Araştırmaya dahil edilen öğrencilerin yaşlarına göre romantik yakınlıklarına ait puan ortalamaları ve varyans analizi sonuçları Çizelge 3.6’da verilmiştir.

Çizelge 3.6 Araştırmaya dahil edilen öğrencilerin yaşlarına göre romantik yakınlıklarına ait puan ortalamaları ve varyans analizi sonuçları

RYÖ	Yaş	n	Ort.	SS	f	p
Romantik Yakınlık	19 yaş	183	165,34	14,72	,857	,463
	20 yaş	220	165,27	13,36		
	21 yaş	240	166,61	14,30		
	22 yaş ve üzeri	228	166,97	13,11		
	Toplam	871	166,10	13,85		
Güven Alt Boyutu	19 yaş	183	11,26	3,64	2,607	,051
	20 yaş	220	10,19	3,98		
	21 yaş	240	10,79	4,04		
	22 yaş ve üzeri	228	10,80	3,79		
	Toplam	871	10,74	3,89		
Kişisel Onay- lama Alt Boyutu	19 yaş	183	44,75	7,27	1,723	,161
	20 yaş	220	45,45	7,73		
	21 yaş	240	45,74	7,68		
	22 yaş ve üzeri	228	46,43	7,71		
	Toplam	871	45,64	7,63		
Aşk ve Sevgi Alt Boyutu	19 yaş	183	51,22	9,80	3,141	,025
	20 yaş	220	52,69	8,81		
	21 yaş	240	53,10	8,95		
	22 yaş ve üzeri	228	53,89	8,29		
	Toplam	871	52,81	8,97		
Kendini Açma Alt Boyutu	19 yaş	183	58,11	6,99	3,615	,013
	20 yaş	220	56,94	5,68		
	21 yaş	240	56,97	8,07		
	22 yaş ve üzeri	228	55,85	6,78		
	Toplam	871	56,91	6,99		

Çizelge 3.6'ya göre Romantik Yakınlık Ölçeğinin alt boyutları olan aşk ve sevgi ($f=3,141$; $p<0,05$), kendini açma puanları ($f=3,615$; $p<0,05$) ile öğrencinin yaşı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark varken, Romantik Yakınlık Ölçeği puanı, güven ($f=2,607$; $p>0,05$) ve kişisel onaylama alt boyutu puanları ($f=1,723$; $p>0,05$) ile öğrencinin yaşı arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Yaş arttıkça öğrencilerin özel olarak nitelendirdiği kişiden

hoşlanma, etrafında olmayı isteme ve o kişiye güvenme konusunda kendini rahat hissetmesi olan aşk ve sevgi davranışı artmaktadır. Yaş arttıkça öğrenciler kendilerini daha rahat açabilmektedirler. Araştırmaya dahil edilen öğrencilerin kardeş sayısına göre aile yapısına ait puan ortalamaları ve varyans analizi sonuçları Çizelge 3.7’de sunulmuştur.

Çizelge 3.7 Araştırmaya dahil edilen öğrencilerin kardeş sayısına göre aile yapısına ait puan ortalamaları ve varyans analizi sonuçları

AYDA	Kardeş sayısı	n	Ort.	SS	f	p
Aile Yapısı	Tek çocuk	27	129,85	17,31	8,191	,000
	1 kardeş	278	132,73	17,98		
	2 kardeş	283	129,17	20,88		
	3 kardeş	150	126,51	20,60		
	4 kardeş ve üzeri	133	121,41	18,29		
	Toplam	871	128,68	19,77		
Duygu Alt Boyutu	Tek çocuk	27	18,18	3,15	2,673	,031
	1 kardeş	278	17,77	3,36		
	2 kardeş	283	17,55	3,49		
	3 kardeş	150	17,52	3,10		
	4 kardeş ve üzeri	133	16,70	3,18		
	Toplam	871	17,50	3,34		
Yetkinlik Alt Boyutu	Tek çocuk	27	20,15	5,83	4,548	,001
	1 kardeş	278	21,32	4,18		
	2 kardeş	283	20,27	5,08		
	3 kardeş	150	19,89	5,11		
	4 kardeş ve üzeri	133	19,38	4,74		
	Toplam	871	20,40	4,83		
Yönetim Alt Boyutu	Tek çocuk	27	29,04	4,98	11,011	,000
	1 kardeş	278	29,86	5,40		
	2 kardeş	283	28,74	5,57		
	3 kardeş	150	27,63	6,14		
	4 kardeş ve üzeri	133	26,16	5,51		
	Toplam	871	28,52	5,72		

Birlik Alt Boyutu	Tek çocuk	27	30,81	3,73	2,341	,053
	1 kardeş	278	30,28	4,02		
	2 kardeş	283	29,85	4,44		
	3 kardeş	150	29,66	4,34		
	4 kardeş ve üzeri	133	29,02	4,59		
	Toplam	871	29,86	4,31		
İletişim Alt Boyutu	Tek çocuk	27	31,67	7,22	5,599	,000
	1 kardeş	278	33,50	6,73		
	2 kardeş	283	32,74	7,42		
	3 kardeş	150	31,81	7,21		
	4 kardeş ve üzeri	133	30,13	6,76		
	Toplam	871	32,39	7,14		
Direnç Alt Boyutu	Tek çocuk	27	16,70	2,97	,512	,727
	1 kardeş	278	16,35	2,89		
	2 kardeş	283	16,36	3,41		
	3 kardeş	150	16,37	3,29		
	4 kardeş ve üzeri	133	15,96	3,74		
	Toplam	871	16,31	3,27		
Doyum Alt Boyutu	Tek çocuk	27	19,26	3,47	5,793	,000
	1 kardeş	278	19,45	3,34		
	2 kardeş	283	18,89	3,89		
	3 kardeş	150	18,32	4,31		
	4 kardeş ve üzeri	133	17,66	3,88		
	Toplam	871	18,79	3,83		

Çizelge 3.7’den anlaşılabileceği üzere araştırmaya dahil edilen öğrencilerin kardeş sayıları ile aile yapısı ($f=8,191$; $p<0,01$), duygu alt boyutu ($f=2,673$; $p<0,05$), yetkinlik alt boyutu ($f=4,548$; $p<0,01$), yönetim alt boyutu ($f=11,011$; $p<0,01$), iletişim alt boyutu ($f=5,599$; $p<0,01$), doyum alt boyutu ($f=5,793$; $p<0,01$) arasında anlamlı bir farklılık bulunurken direnç alt boyutu ($f=0,512$; $p>0,05$) ve birlik alt boyutunda bu farklılık saptanamamıştır ($f=2,341$; $p>0,05$). Kardeş sayısına göre kıyaslandığında bir kardeşi olanların aile yapısı daha sağlıklı olduğu görülmektedir. İki çocuklu ailelerin ailede yetkinlik, yönetim ve iletişim puan ortalamaları diğer gruplara göre daha yüksektir. Araştırmaya dahil edilen öğrencilerin kardeş sayısına göre anne, baba ve

arkadaşa bağlanmalarına ait puan ortalamaları ve varyans analizi sonuçları Çizelge 3.8’de verilmiştir.

Çizelge 3.8 Araştırmaya dahil edilen öğrencilerin kardeş sayısına göre anne, baba ve arkadaş bağlanmalarına ait puan ortalamaları ve varyans analizi sonuçları

EABE	Kardeş sayısı	n	Ort.	SS	f	p
Anne Bağlanması	Tek çocuk	27	66,81	10,42	2,083	,081
	1 kardeş	278	66,82	11,14		
	2 kardeş	283	65,19	12,17		
	3 kardeş	150	64,43	11,70		
	4 kardeş ve üzeri	133	63,82	10,50		
	Toplam	871	65,42	11,50		
Baba Bağlanması	Tek çocuk	27	57,81	15,05	2,447	,045
	1 kardeş	278	61,95	14,33		
	2 kardeş	283	60,11	14,52		
	3 kardeş	150	59,73	15,39		
	4 kardeş ve üzeri	133	57,46	13,21		
	Toplam	871	60,16	14,49		
Arkadaş Bağlanması	Tek çocuk	27	65,70	13,37	3,713	,005
	1 kardeş	278	66,80	10,51		
	2 kardeş	283	64,29	11,01		
	3 kardeş	150	63,12	12,40		
	4 kardeş ve üzeri	133	63,52	10,92		
	Toplam	871	64,82	11,24		

Çizelge 3.8 incelendiğinde anne bağlanması ($f=2,083$; $p>0,05$) aksine öğrencilerin kardeş sayısı ile baba bağlanması ($f= 2,447$; $p<0,05$) ve arkadaş bağlanması ($f=3,713$; $p<0,01$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Kardeş sayısına göre kıyaslandığında bir kardeşi olanlar arkadaş ve babalarıyla daha güçlü bağlanma kurmaktadır. Araştırmaya dahil edilen öğrencilerin kardeş sayısına göre romantik yakınlıklarına ait puan ortalamaları ve varyans analizi sonuçları Çizelge 3.9’da sunulmuştur.

Çizelge 3.9 Araştırmaya dahil edilen öğrencilerin kardeş sayısına göre romantik yakınlıklarına ait puan ortalamaları ve varyans analizi sonuçları.

RYÖ	Kardeş sayısı	n	Ort.	SS	f	p
Romantik Yakınlık	Tek çocuk	27	170,48	9,27	4,201	,002
	1 kardeş	278	168,12	14,43		
	2 kardeş	283	164,42	13,64		
	3 kardeş	150	166,73	14,54		
	4 kardeş ve üzeri	133	163,86	12,26		
	Toplam	871	166,10	13,85		
Güven Alt Boyutu	Tek çocuk	27	9,44	4,14	2,012	,091
	1 kardeş	278	10,98	3,80		
	2 kardeş	283	10,45	3,79		
	3 kardeş	150	10,61	3,99		
	4 kardeş ve üzeri	133	11,25	4,06		
	Toplam	871	10,74	3,89		
Kişisel Onaylama Alt Boyutu	Tek çocuk	27	47,44	7,86	5,416	,000
	1 kardeş	278	46,65	7,81		
	2 kardeş	283	44,69	7,29		
	3 kardeş	150	46,78	7,69		
	4 kardeş ve üzeri	133	43,88	7,32		
	Toplam	871	45,64	7,63		
Aşk ve Sevgi Alt Boyutu	Tek çocuk	27	54,89	6,91	1,574	,179
	1 kardeş	278	53,25	9,40		
	2 kardeş	283	52,25	8,31		
	3 kardeş	150	53,61	9,77		
	4 kardeş ve üzeri	133	51,76	8,73		
	Toplam	871	52,81	8,97		
Kendini Açma Alt Boyutu	Tek çocuk	27	58,70	8,25	1,694	,149
	1 kardeş	278	57,23	6,46		
	2 kardeş	283	57,02	6,80		
	3 kardeş	150	55,73	7,22		
	4 kardeş ve üzeri	133	56,98	7,79		
	Toplam	871	56,91	6,99		

Çizelge 3.9 incelendiğinde öğrencilerin kardeş sayısı ile romantik yakınlık ($f=4,201$; $p<0,01$) ve kişisel onaylama alt boyutu ($f=5,416$; $p<0,01$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Kardeş sayısı ile güven ($f=2,012$; $p>0,05$), aşk ve sevgi ($f=1,574$; $p>0,05$), kendini açma alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki saptanamamıştır ($f=1,694$; $p>0,05$). Hiç kardeşi olmayanların iki ile dört ve üzeri kardeşi olanlara kıyasla romantik yaklaşımları daha yüksektir. Dört ve üzeri kardeşi olanların hiç kardeşi olmayanlara göre kişisel onaylama durumları daha düşüktür. Araştırmaya dahil edilen öğrencilerin doğum sırası göre aile yapısına ait puan ortalamaları ve varyans analizi sonuçları Çizelge 3.10’da verilmiştir.

Çizelge 3.10 Araştırmaya dahil edilen öğrencilerin doğum sırası göre aile yapısına ait puan ortalamaları ve varyans analizi sonuçları

AYDA	Doğum Sırası	n	Ort.	SS	f	p
Aile Yapısı	İlk çocuk	344	130,55	19,90	3,855	,009
	İkinci çocuk	313	128,63	18,69		
	Dördüncü çocuk	126	127,94	21,91		
	Dördüncü ve üzeri	88	122,65	18,77		
	Toplam	871	128,68	19,77		
Duygu Alt Boyutu	İlk çocuk	344	17,70	3,32	1,946	,121
	İkinci çocuk	313	17,55	3,33		
	Dördüncü çocuk	126	17,37	3,63		
	Dördüncü ve üzeri	88	16,76	2,91		
	Toplam	871	17,50	3,34		
Yetkinlik Alt Boyutu	İlk çocuk	344	20,73	4,79	1,063	,364
	İkinci çocuk	313	20,26	4,75		
	Dördüncü çocuk	126	20,28	5,16		
	Dördüncü ve üzeri	88	19,82	4,72		
	Toplam	871	20,40	4,82		
Yönetim Alt Boyutu	İlk çocuk	344	29,02	5,86	3,911	,009
	İkinci çocuk	313	28,58	5,64		
	Dördüncü çocuk	126	28,29	5,59		
	Dördüncü ve üzeri	88	26,71	5,31		
	Toplam	871	28,52	5,72		

Birlik Alt Boyutu	İlk çocuk	344	30,08	4,29	,865	,459
	İkinci çocuk	313	29,83	4,03		
	Dördüncü çocuk	126	29,71	4,72		
	Dördüncü ve üzeri	88	29,29	4,73		
	Toplam	871	29,85	4,31		
İletişim Alt Boyutu	İlk çocuk	344	33,01	7,05	4,073	,007
	İkinci çocuk	313	32,40	6,84		
	Dördüncü çocuk	126	32,28	7,69		
	Dördüncü ve üzeri	88	30,05	7,29		
	Toplam	871	32,39	7,13		
Direnç Alt Boyutu	İlk çocuk	344	16,22	3,06	2,166	,091
	İkinci çocuk	313	16,56	3,20		
	Dördüncü çocuk	126	16,38	3,49		
	Dördüncü ve üzeri	88	15,59	3,84		
	Toplam	871	16,30	3,27		
Doyum Alt Boyutu	İlk çocuk	344	19,18	3,71	2,277	,078
	İkinci çocuk	313	18,60	3,69		
	Dördüncü çocuk	126	18,64	4,28		
	Dördüncü ve üzeri	88	18,18	3,96		
	Toplam	871	18,79	3,82		

Çizelge 3.10 incelendiğinde araştırmaya dahil edilen öğrencilerin doğum sırası ile aile yapısı ($f=3,855$; $p<0,01$), yönetim alt boyutu ($f=3,911$; $p<0,01$) ve iletişim alt boyutu ($f=4,073$; $p<0,01$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Ancak bu farklılık duygu alt boyutu ($f=1,946$; $p>0,05$), yetkinlik alt boyutu ($f=1,063$; $p>0,05$), birlik alt boyutu ($f=0,865$; $p>0,05$), direnç alt boyutu ($f=2,166$; $p>0,05$) ve doyum alt boyutunda görülmemektedir ($f=2,277$; $p>0,05$). İlk çocukların aile içi yapı, yönetim dördüncü ve sonraki çocuklara kıyasla daha sağlıklıdır. Araştırmaya dahil edilen öğrencilerin doğum sırasına göre anne, baba ve arkadaşla bağlanmalarına ait puan ortalamaları ve varyans analizi sonuçları Çizelge 3.11’de sunulmuştur.

Çizelge 3.11 Araştırmaya dahil edilen öğrencilerin doğum sırasına göre anne, baba ve arkadaşla bağlanmalarına ait puan ortalamaları ve varyans analizi sonuçları

EABE	Doğum Sırası	n	Ort.	SS	f	p
Anne Bağlanması	İlk çocuk	344	65,77	12,05	,699	,553
	İkinci çocuk	313	65,69	11,27		
	Dördüncü çocuk	126	64,70	10,86		
	Dördüncü ve üzeri	88	64,12	11,02		
	Toplam	871	65,42	11,50		
Baba Bağlanması	İlk çocuk	344	60,47	14,51	1,794	,147
	İkinci çocuk	313	60,33	14,24		
	Dördüncü çocuk	126	61,17	13,75		
	Dördüncü ve üzeri	88	56,86	16,01		
	Toplam	871	60,16	14,49		
Arkadaş Bağlanması	İlk çocuk	344	65,53	11,35	4,710	,003
	İkinci çocuk	313	64,75	11,29		
	Dördüncü çocuk	126	65,87	10,83		
	Dördüncü ve üzeri	88	60,76	10,50		
	Toplam	871	64,82	11,24		

Çizelge 3.11’de belirtildiği üzere araştırmaya dahil edilen öğrencilerin doğum sırası ile arkadaş bağlanması arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık varken ($f=4,710$; $p<0,01$), anne ($f=0,699$; $p>0,05$) ve baba bağlanmasında doğum sırası istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yaratmamıştır ($f=1,794$; $p>0,05$). Dördüncü ve sonraki çocukların arkadaş bağlanması diğerlerine göre daha düşüktür. Araştırmaya dahil edilen öğrencilerin doğum sırasına göre romantik yakınlıklarına ait puan ortalamaları ve varyans analizi sonuçları Çizelge 3.12’de verilmiştir.

Çizelge 3.12 Araştırmaya dahil edilen öğrencilerin doğum sırasına göre romantik yakınlıklarına ait puan ortalamaları ve varyans analizi sonuçları

RYÖ	Doğum Sırası	n	Ort.	SS	f	p
Romantik Yakınlık	İlk çocuk	344	166,77	13,47	,886	,448
	İkinci çocuk	313	166,18	14,07		
	Dördüncü çocuk	126	165,23	14,83		
	Dördüncü ve üzeri	88	164,39	13,06		
	Toplam	871	166,10	13,85		
Güven Alt Boyutu	İlk çocuk	344	10,37	3,90	2,805	,039
	İkinci çocuk	313	11,00	4,02		
	Dördüncü çocuk	126	10,53	3,55		
	Dördüncü ve üzeri	88	11,51	3,67		
	Toplam	871	10,73	3,89		
Kişisel Onaylama Alt Boyutu	İlk çocuk	344	45,92	7,62	1,568	,196
	İkinci çocuk	313	45,95	7,66		
	Dördüncü çocuk	126	45,04	7,67		
	Dördüncü ve üzeri	88	44,25	7,37		
	Toplam	871	45,63	7,62		
Aşk ve Sevgi Alt Boyutu	İlk çocuk	344	53,05	8,95	,143	,934
	İkinci çocuk	313	52,64	8,95		
	Dördüncü çocuk	126	52,63	9,30		
	Dördüncü ve üzeri	88	52,69	8,67		
	Toplam	871	52,81	8,96		
Kendini Açma Alt Boyutu	İlk çocuk	344	57,41	7,08	1,407	,239
	İkinci çocuk	313	56,58	6,44		
	Dördüncü çocuk	126	57,01	7,03		
	Dördüncü ve üzeri	88	55,94	8,23		
	Toplam	871	56,91	6,98		

Çizelge 3.12'ye göre öğrencilerin doğum sırası ile sadece RYÖ'nin güven alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır

($f=2,805$; $p<0,05$). Dördüncü ve sonraki çocukların romantik güven kaygısı ilk çocuklara göre daha yüksektir.

Araştırmaya dahil edilen öğrencilerin anne yaşına göre aile yapısına ait puan ortalamaları ve varyans analizi sonuçları Çizelge 3.13’de sunulmuştur.

Çizelge 3.13 Araştırmaya dahil edilen öğrencilerin anne yaşına göre aile yapısına ait puan ortalamaları ve varyans analizi sonuçları

AYDA	Anne Yaşı	n	Ort.	SS	f	p
Aile Yapısı	35 – 45 yaş	321	131,35	18,76	3,886	,009
	45 – 50 yaş	307	127,97	20,13		
	50 – 55 yaş	179	126,79	19,33		
	55 yaş ve üzeri	64	123,96	22,63		
	Toplam	871	128,68	19,77		
Duygu Alt Boyutu	35 – 45 yaş	321	17,92	3,21	4,539	,004
	45 – 50 yaş	307	17,53	3,38		
	50 – 55 yaş	179	17,01	3,31		
	55 yaş ve üzeri	64	16,62	3,52		
	Toplam	871	17,50	3,34		
Yetkinlik Alt Boyutu	35 – 45 yaş	321	20,89	4,54	2,117	,097
	45 – 50 yaş	307	20,18	4,92		
	50 – 55 yaş	179	20,22	4,86		
	55 yaş ve üzeri	64	19,51	5,49		
	Toplam	871	20,40	4,82		
Yönetim Alt Boyutu	35 – 45 yaş	321	29,09	5,66	2,134	,094
	45 – 50 yaş	307	28,38	5,72		
	50 – 55 yaş	179	28,11	5,65		
	55 yaş ve üzeri	64	27,50	6,02		
	Toplam	871	28,52	5,72		
Birlik Alt Boyutu	35 – 45 yaş	321	29,99	4,09	1,384	,246
	45 – 50 yaş	307	29,76	4,43		
	50 – 55 yaş	179	30,11	4,07		
	55 yaş ve üzeri	64	28,92	5,28		
	Toplam	871	29,85	4,31		

İletişim Alt Boyutu	35 – 45 yaş	321	33,44	6,63	4,280	,005
	45 – 50 yaş	307	32,11	7,25		
	50 – 55 yaş	179	31,32	7,43		
	55 yaş ve üzeri	64	31,40	7,60		
	Toplam	871	32,39	7,13		
Direnç Alt Boyutu	35 – 45 yaş	321	16,51	2,96	1,898	,128
	45 – 50 yaş	307	16,39	3,16		
	50 – 55 yaş	179	16,07	3,60		
	55 yaş ve üzeri	64	15,56	4,10		
	Toplam	871	16,30	3,27		
Doyum Alt Boyutu	35 – 45 yaş	321	19,30	3,40	4,263	,005
	45 – 50 yaş	307	18,70	3,99		
	50 – 55 yaş	179	18,39	3,74		
	55 yaş ve üzeri	64	17,75	4,85		
	Toplam	871	18,79	3,82		

Çizelge 3.13’e göre araştırmaya dahil edilen öğrencilerin anne yaşı ile aile yapısı ($f=3,386$; $p<0,01$), duygu alt boyutu ($f=4,539$; $p<0,01$), iletişim alt boyutu ($f=4,280$; $p<0,01$) ve doyum alt boyutu ($f=4,263$; $p<0,01$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Bu farklılık yönetim alt boyutu ($f=2,134$; $p>0,05$), yetkinlik alt boyutu ($f=2,117$; $p>0,05$), birlik alt boyutu ($f=1,384$; $p>0,05$) ve direnç alt boyutunda ise saptanamamıştır ($f=1,998$; $p>0,05$). Annelerinin yaşı 35–45 yaş arasında olan üniversite öğrencilerinin 45 yaş üzerindeki annelere kıyasla aile yapısı ve aile içi iletişimleri daha sağlıklıdır. 50 yaş altı anneleri olan öğrencilerin 50 yaş üzeri anneleri olanlara kıyasla duygu paylaşımları daha yüksektir.

Araştırmaya dahil edilen öğrencilerin anne yaşına göre anne, baba ve arkadaşla bağlanmalarına ait puan ortalamaları ve varyans analizi sonuçları Çizelge 3.14’de verilmiştir.

Çizelge 3.14 Araştırmaya dahil edilen öğrencilerin anne yaşına göre anne, baba ve arkadaş bağlanmalarına ait puan ortalamaları ve varyans analizi sonuçları

EABE	Anne Yaşı	n	Ort.	SS	f	p
Anne Bağlanması	35 – 45 yaş	321	65,85	12,05	2,369	,069
	45 – 50 yaş	307	66,22	11,00		
	50 – 55 yaş	179	63,53	10,89		
	55 yaş ve üzeri	64	64,65	12,23		
	Toplam	871	65,41	11,50		
Baba Bağlanması	35 – 45 yaş	321	60,37	14,85	1,192	,312
	45 – 50 yaş	307	61,01	14,32		
	50 – 55 yaş	179	59,04	12,76		
	55 yaş ve üzeri	64	58,04	17,58		
	Toplam	871	60,15	14,48		
Arkadaş Bağlanması	35 – 45 yaş	321	66,04	11,20	7,293	,000
	45 – 50 yaş	307	65,41	10,72		
	50 – 55 yaş	179	63,50	11,72		
	55 yaş ve üzeri	64	59,50	10,82		
	Toplam	871	64,81	11,24		

Çizelge 3.14 incelendiğinde anne yaşı ile arkadaş bağlanması arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ($f=7,293$; $p<0,01$). Anne yaşı ile anne bağlanması ($f=2,369$; $p>0,05$) ve baba bağlanması arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir ($f=1,192$; $p>0,05$). Annesi 55 yaş ve üzeri olanların annesi 55 yaş altı olanlara göre arkadaşlık bağı zayıftır. Araştırmaya dahil edilen öğrencilerin anne yaşına göre romantik yakınlıklarına ait puan ortalamaları ve varyans analizi sonuçları Çizelge 3.15’te verilmiştir.

Çizelge 3.15 Araştırmaya dahil edilen öğrencilerin anne yaşına göre romantik yakınlıklarına ait puan ortalamaları ve varyans analizi sonuçları

RYÖ	Anne Yaşı	n	Ort.	SS	f	p
Romantik Yakınlık	35 – 45 yaş	321	167,15	13,60	1,803	,145
	45 – 50 yaş	307	165,89	14,20		
	50 – 55 yaş	179	165,68	13,48		
	55 yaş ve üzeri	64	162,95	14,11		
	Toplam	871	166,10	13,85		
Güven Alt Boyutu	35 – 45 yaş	321	10,69	3,93	,487	,692
	45 – 50 yaş	307	10,67	3,93		
	50 – 55 yaş	179	11,02	3,92		
	55 yaş ve üzeri	64	10,45	3,39		
	Toplam	871	10,73	3,89		
Kişisel Onaylama Alt Boyutu	35 – 45 yaş	321	45,70	7,84	,229	,876
	45 – 50 yaş	307	45,83	7,53		
	50 – 55 yaş	179	45,26	7,17		
	55 yaş ve üzeri	64	45,43	8,30		
	Toplam	871	45,63	7,62		
Aşk ve Sevgi Alt Boyutu	35 – 45 yaş	321	53,14	8,86	,316	,814
	45 – 50 yaş	307	52,56	9,39		
	50 – 55 yaş	179	52,86	8,64		
	55 yaş ve üzeri	64	52,21	8,41		
	Toplam	871	52,81	8,96		
Kendini Açma Alt Boyutu	35 – 45 yaş	321	57,61	6,84	3,174	,024
	45 – 50 yaş	307	56,82	6,74		
	50 – 55 yaş	179	56,53	7,52		
	55 yaş ve üzeri	64	54,84	6,88		
	Toplam	871	56,91	6,98		

Çizelge 3.15'e bakıldığında anne yaşı ile kendini açma puanı ($f=3,174$; $p<0,05$) arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir. Anne yaşı ile romantik yakınlık ($f=1,803$; $p>0,05$), güven alt boyutu ($f=0,487$; $p>0,05$), kişisel onaylama alt boyutu ($f=0,229$; $p>0,05$), aşk ve sevgi alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanamamıştır ($f=0,316$; $p>0,05$). Anneleri 35-45 yaş arasında olan üniversite öğrencileri, anneleri 55 yaş ve üzeri yaşlarda

olanlara kıyasla daha çok kendini açma kaygısı yaşamaktadırlar. Araştırmaya dahil edilen öğrencilerin baba yaşına göre aile yapısına ait puan ortalamaları ve varyans analizi sonuçları Çizelge 3.16’da sunulmuştur.

Çizelge 3.16 Araştırmaya dahil edilen öğrencilerin baba yaşına göre aile yapısına ait puan ortalamaları ve varyans analizi sonuçları

AYDA	Baba Yaşı	n	Ort.	SS	f	p
Aile Yapısı	35 – 45 yaş	131	132,06	18,99	1,757	,154
	45 – 50 yaş	344	128,50	19,93		
	50 – 55 yaş	246	128,24	19,19		
	55 yaş ve üzeri	150	126,86	20,81		
	Toplam	871	128,68	19,77		
Duygu Alt Boyutu	35 – 45 yaş	131	18,02	3,09	1,345	,259
	45 – 50 yaş	344	17,48	3,38		
	50 – 55 yaş	246	17,34	3,31		
	55 yaş ve üzeri	150	17,35	3,47		
	Toplam	871	17,50	3,34		
Yetkinlik Alt Boyutu	35 – 45 yaş	131	21,01	4,55	1,454	,226
	45 – 50 yaş	344	20,05	4,88		
	50 – 55 yaş	246	20,60	4,58		
	55 yaş ve üzeri	150	20,33	5,29		
	Toplam	871	20,40	4,82		
Yönetim Alt Boyutu	35 – 45 yaş	131	29,28	6,00	1,062	,364
	45 – 50 yaş	344	28,46	5,67		
	50 – 55 yaş	246	28,47	5,56		
	55 yaş ve üzeri	150	28,10	5,83		
	Toplam	871	28,52	5,72		
Birlik Alt Boyutu	35 – 45 yaş	131	30,00	4,29	,521	,668
	45 – 50 yaş	344	29,87	4,16		
	50 – 55 yaş	246	29,99	4,36		
	55 yaş ve üzeri	150	29,48	4,57		
	Toplam	871	29,85	4,31		
İletişim Alt Boyutu	35 – 45 yaş	131	33,74	6,39	2,834	,037
	45 – 50 yaş	344	32,62	7,08		
	50 – 55 yaş	246	31,82	7,36		
	55 yaş ve üzeri	150	31,60	7,36		
	Toplam	871	32,39	7,13		

Direnç Alt Boyutu	35 – 45 yaş	131	16,55	2,96	,628	,597
	45 – 50 yaş	344	16,32	2,91		
	50 – 55 yaş	246	16,32	3,43		
	55 yaş ve üzeri	150	16,02	3,96		
	Toplam	871	16,30	3,27		
Doyum Alt Boyutu	35 – 45 yaş	131	19,32	3,63	1,504	,212
	45 – 50 yaş	344	18,74	3,93		
	50 – 55 yaş	246	18,83	3,39		
	55 yaş ve üzeri	150	18,36	4,35		
	Toplam	871	18,79	3,82		

Çizelge 3.16’ya göre baba yaşı ile AYDA’nın sadece iletişim alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($f=2,834$; $p<0,05$).

Araştırmaya dahil edilen öğrencilerin baba yaşına göre anne, baba ve arkadaşla bağlanmalarına ait puan ortalamaları ve varyans analizi sonuçları Çizelge 3.17’de verilmiştir.

Çizelge 3.17 Araştırmaya dahil edilen öğrencilerin baba yaşına göre anne, baba ve arkadaşla bağlanmalarına ait puan ortalamaları ve varyans analizi sonuçları

EABE	Baba Yaşı	n	Ort.	SS	f	p
Anne Bağlanması	35 – 45 yaş	131	64,78	13,01	,395	,757
	45 – 50 yaş	344	65,16	11,60		
	50 – 55 yaş	246	65,73	10,43		
	55 yaş ve üzeri	150	66,03	11,59		
	Toplam	871	65,41	11,50		
Baba Bağlanması	35 – 45 yaş	131	59,73	15,34	1,186	,314
	45 – 50 yaş	344	61,20	13,78		
	50 – 55 yaş	246	59,80	13,35		
	55 yaş ve üzeri	150	58,70	16,86		
	Toplam	871	60,15	14,48		
Arkadaş Bağlanması	35 – 45 yaş	131	66,40	10,40	2,590	,052
	45 – 50 yaş	344	64,07	11,25		
	50 – 55 yaş	246	65,77	11,06		
	55 yaş ve üzeri	150	63,56	11,99		
	Toplam	871	64,81	11,24		

Çizelge 3.17 incelendiğinde baba yaşı ile anne ($f=0,395$; $p>0,05$) baba ($f=1,186$; $p>0,05$) ve arkadaş bağlanması arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yaratmadığı görülmektedir ($f=2,590$; $p>0,05$). Babası 35 – 45 yaş arası olan öğrenciler, babaları 55 ve üzeri yaşlarda olan öğrencilere kıyasla aile içi iletişimi daha güçlüdür. Çizelge 3.18’de araştırmaya dahil edilen öğrencilerin baba yaşına göre romantik yakınlıklarına ait puan ortalamaları ve varyans analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

Çizelge 3.18 Araştırmaya dahil edilen öğrencilerin baba yaşına göre romantik yakınlıklarına ait puan ortalamaları ve varyans analizi sonuçları

RYÖ	Baba Yaşı	n	Ort.	SS	f	p
Romantik Yakınlık	35 – 45 yaş	131	166,70	13,24	,702	,551
	45 – 50 yaş	344	165,38	14,21		
	50 – 55 yaş	246	166,11	13,02		
	55 yaş ve üzeri	150	167,19	14,84		
	Toplam	871	166,10	13,85		
Güven Alt Boyutu	35 – 45 yaş	131	10,34	3,97	,681	,564
	45 – 50 yaş	344	10,90	3,74		
	50 – 55 yaş	246	10,76	3,99		
	55 yaş ve üzeri	150	10,66	3,99		
	Toplam	871	10,73	3,89		
Kişisel Onaylama Alt Boyutu	35 – 45 yaş	131	45,77	7,43	1,553	,199
	45 – 50 yaş	344	45,51	7,37		
	50 – 55 yaş	246	45,06	7,49		
	55 yaş ve üzeri	150	46,74	8,48		
	Toplam	871	45,63	7,62		
Aşk ve Sevgi Alt Boyutu	35 – 45 yaş	131	52,53	8,91	1,595	,189
	45 – 50 yaş	344	52,27	9,33		
	50 – 55 yaş	246	52,87	8,78		
	55 yaş ve üzeri	150	54,16	8,37		
	Toplam	871	52,81	8,96		
Kendini Açma Alt Boyutu	35 – 45 yaş	131	58,05	6,69	3,419	,017
	45 – 50 yaş	344	56,68	7,01		
	50 – 55 yaş	246	57,40	6,42		
	55 yaş ve üzeri	150	55,62	7,83		
	Toplam	871	56,91	6,98		

Çizelge 3.18’de araştırmaya dahil edilen öğrencilerin baba yaşı ile RYÖ’nün sadece kendini açma alt boyutu arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit

edilmektedir ($f=3,419$; $p<0,05$). Babası 35-45 yaş arası olan öğrenciler, babası 55 yaş ve üzeri olan öğrencilere göre romantik ilişkilerinde kendilerini açma kaygıları daha yüksektir. Araştırmaya dahil edilen öğrencilerin anne öğrenim durumlarına göre aile yapısına ait puan ortalamaları ve varyans analizi sonuçları Çizelge 3.19’da sunulmuştur.

Çizelge 3.19 Araştırmaya dahil edilen öğrencilerin anne öğrenim durumlarına göre aile yapısına ait puan ortalamaları ve varyans analizi sonuçları

AYDA	Anne Öğrenim	n	Ort.	SS	f	p
Aile Yapısı	Okur – yazar değil	57	120,33	16,93	5,046	,000
	Okur – yazar	56	122,08	22,91		
	İlkokul mezunu	301	129,38	18,14		
	Ortaokul mezunu	152	127,34	21,44		
	Lise mezunu	218	132,24	20,10		
	Üniversite Mezunu	87	129,36	18,57		
	Toplam	871	128,68	19,77		
Duygu Alt Boyutu	Okur – yazar değil	57	16,77	2,91	1,944	,085
	Okur – yazar	56	16,55	3,35		
	İlkokul mezunu	301	17,63	3,25		
	Ortaokul mezunu	152	17,86	3,43		
	Lise mezunu	218	17,55	3,39		
	Üniversite Mezunu	87	17,37	3,49		
	Toplam	871	17,50	3,34		
Yetkinlik Alt Boyutu	Okur – yazar değil	57	19,05	4,56	2,384	,037
	Okur – yazar	56	19,19	5,80		
	İlkokul mezunu	301	20,82	4,32		
	Ortaokul mezunu	152	20,13	5,12		
	Lise mezunu	218	20,72	4,96		
	Üniversite Mezunu	87	20,24	4,87		
	Toplam	871	20,40	4,82		
Yönetim Alt Boyutu	Okur – yazar değil	57	25,08	4,64	8,264	,000
	Okur – yazar	56	27,12	6,43		
	İlkokul mezunu	301	28,64	5,39		
	Ortaokul mezunu	152	27,88	6,26		
	Lise mezunu	218	29,94	5,57		
	Üniversite Mezunu	87	28,80	5,16		
	Toplam	871	28,52	5,72		

Birlik Alt Boyutu	Okur – yazar değil	57	30,08	3,91	2,820	,016
	Okur – yazar	56	28,53	5,21		
	İlkokul mezunu	301	29,81	4,12		
	Ortaokul mezunu	152	29,23	4,53		
	Lise mezunu	218	30,39	4,37		
	Üniversite Mezunu	87	30,49	3,73		
	Toplam	871	29,85	4,31		
İletişim Alt Boyutu	Okur – yazar değil	57	29,33	7,18	4,124	,001
	Okur – yazar	56	30,67	7,49		
	İlkokul mezunu	301	32,46	6,68		
	Ortaokul mezunu	152	32,23	7,44		
	Lise mezunu	218	33,61	7,16		
	Üniversite Mezunu	87	32,44	7,15		
	Toplam	871	32,39	7,13		
Direnc Alt Boyutu	Okur – yazar değil	57	16,29	3,10	,420	,835
	Okur – yazar	56	16,08	4,13		
	İlkokul mezunu	301	16,24	3,35		
	Ortaokul mezunu	152	16,48	3,33		
	Lise mezunu	218	16,45	3,06		
	Üniversite Mezunu	87	15,98	2,90		
	Toplam	871	16,30	3,27		
Doyum Alt Boyutu	Okur – yazar değil	57	18,22	3,65	3,396	,005
	Okur – yazar	56	17,14	4,97		
	İlkokul mezunu	301	19,04	3,57		
	Ortaokul mezunu	152	18,48	3,78		
	Lise mezunu	218	19,22	3,91		
	Üniversite Mezunu	87	18,80	3,52		
	Toplam	871	18,79	3,82		

Çizelge 3.19’da araştırmaya dahil edilen öğrencilerin anne öğrenim durumları ile aile yapısı ($f=5,046$; $p<0,01$), yönetim alt boyutu ($f=8,264$; $p<0,01$), yetkinlik alt boyutu ($f=2,384$; $p<0,05$), birlik alt boyutu ($f=2,820$; $p<0,05$), iletişim alt boyutu ($f=4,124$; $p<0,01$) ve doyum alt boyutu ($f=3,396$; $p<0,01$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Anne öğrenim durumu ile duygu alt boyutu ($f=1,944$; $p>0,05$). ve direnc alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($f=0,420$; $p>0,05$). Annesi lise mezunu olan öğrencilerin ailelerinin yapısı, aile içi yetkinlik, yönetim, iletişim okuryazar olmayanlara göre daha yüksektir. Annesi lise

mezunu olan öğrencilerin ailede birlik ve doyum daha okuryazar olanlara göre daha yüksektir. Araştırmaya dahil edilen öğrencilerin anne öğrenim durumlarına göre anne, baba ve arkadaşla bağlanmalarına ait puan ortalamaları ve varyans analizi sonuçları Çizelge 3.20’de verilmiştir.

Çizelge 3.20 Araştırmaya dahil edilen öğrencilerin anne öğrenim durumlarına göre anne, baba ve arkadaşla bağlanmalarına ait puan ortalamaları ve varyans analizi sonuçları

EABE	Anne Öğrenim	N	Ort.	SS	f	p
Anne Bağlanması	Okur – yazar değil	57	63,42	10,76	2,601	,024
	Okur – yazar	56	66,17	11,99		
	İlkokul mezunu	301	64,86	11,46		
	Ortaokul mezunu	152	63,78	12,06		
	Lise mezunu	218	67,48	10,20		
	Üniversite Mezunu	87	65,83	13,19		
	Toplam	871	65,41	11,50		
Baba Bağlanması	Okur – yazar değil	57	53,92	18,69	2,729	,019
	Okur – yazar	56	61,39	13,67		
	İlkokul mezunu	301	60,20	13,59		
	Ortaokul mezunu	152	59,98	14,38		
	Lise mezunu	218	61,69	14,72		
	Üniversite Mezunu	87	59,70	13,71		
	Toplam	871	60,15	14,48		
Arkadaş Bağlanması	Okur – yazar değil	57	63,28	8,97	3,299	,006
	Okur – yazar	56	60,92	10,33		
	İlkokul mezunu	301	65,58	10,93		
	Ortaokul mezunu	152	64,16	11,95		
	Lise mezunu	218	66,36	10,82		
	Üniversite Mezunu	87	62,93	13,05		
	Toplam	871	64,81	11,24		

Çizelge 3.20 incelendiğinde araştırmaya dahil edilen öğrencilerin anne öğrenim durumları ile anne bağlanması ($f=2,601$; $p<0,05$), baba bağlanması ($f=2,729$; $p<0,05$) ve arkadaş bağlanması ($f=3,299$; $p<0,01$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Anneleri lise mezunu olan öğrencilerin anne bağlanması annesi okuryazar olmayanlara göre daha yüksektir. Annesi okuryazar olmayan baba bağlanması annesinin öğrenim durumu daha yüksek

olanlara göre daha düşüktür.

Araştırmaya dahil edilen öğrencilerin anne öğrenim durumlarına göre romantik yakınlıklarına ait puan ortalamaları ve varyans analizi sonuçları Çizelge 3.21’de verilmiştir.

Çizelge 3.21 Araştırmaya dahil edilen öğrencilerin anne öğrenim durumlarına göre romantik yakınlıklarına ait puan ortalamaları ve varyans analizi sonuçları

RYÖ	Anne Öğrenim	N	Ort.	SS	f	p
Romantik Yakınlık	Okur – yazar değil	57	164,22	11,32	1,773	,116
	Okur – yazar	56	162,42	14,41		
	İlkokul mezunu	301	167,06	14,20		
	Ortaokul mezunu	152	165,74	13,65		
	Lise mezunu	218	167,08	14,04		
	Üniversite Mezunu	87	164,49	13,26		
	Toplam	871	166,10	13,85		
Güven Alt Boyutu	Okur – yazar değil	57	11,24	3,54	1,584	,162
	Okur – yazar	56	10,83	4,89		
	İlkokul mezunu	301	10,98	3,96		
	Ortaokul mezunu	152	10,49	3,62		
	Lise mezunu	218	10,22	3,77		
	Üniversite Mezunu	87	11,21	3,78		
	Toplam	871	10,73	3,89		
Kişisel Onaylama Alt Boyutu	Okur – yazar değil	57	43,61	6,29	2,106	,063
	Okur – yazar	56	44,62	9,18		
	İlkokul mezunu	301	46,14	7,34		
	Ortaokul mezunu	152	45,71	7,86		
	Lise mezunu	218	46,22	7,52		
	Üniversite Mezunu	87	44,26	7,85		
	Toplam	871	45,63	7,62		
Aşk ve Sevgi Alt Boyutu	Okur – yazar değil	57	52,45	8,92	,246	,942
	Okur – yazar	56	52,60	8,79		
	İlkokul mezunu	301	53,25	8,88		
	Ortaokul mezunu	152	52,41	9,81		
	Lise mezunu	218	52,71	8,93		
	Üniversite Mezunu	87	52,58	8,05		
	Toplam	871	52,81	8,96		

Kendini Açma Alt Boyutu	Okur – yazar değil	57	56,91	6,03	2,614	,023
	Okur – yazar	56	54,35	8,81		
	İlkokul mezunu	301	56,68	7,44		
	Ortaokul mezunu	152	57,11	5,96		
	Lise mezunu	218	57,92	6,51		
	Üniversite Mezunu	87	56,42	7,11		
	Toplam	871	56,91	6,98		

Çizelge 3.21’e göre anne öğrenim durumu ile RYÖ’nün sadece kendini açma alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($f=2,614$; $p<0,05$). Anne öğrenim durumuna göre kıyaslandığında, anneleri lise mezunu olanların sadece okuryazar annelere kıyasla romantik ilişkilerinde kendilerini daha rahat açabildikleri görülmektedir. Araştırmaya dahil edilen öğrencilerin baba öğrenim durumlarına göre aile yapısına ait puan ortalamaları ve varyans analizi sonuçları Çizelge 3.22’de sunulmuştur.

Çizelge 3.22 Araştırmaya dahil edilen öğrencilerin baba öğrenim durumlarına göre aile yapısına ait puan ortalamaları ve varyans analizi sonuçları

AYDA	Baba Öğrenim	n	Ort.	SS	f	p
Aile Yapısı	Okur – yazar değil	12	126,41	17,65	4,351	,001
	Okur – yazar	32	113,71	18,89		
	İlkokul mezunu	204	128,60	17,95		
	Ortaokul mezunu	144	128,93	19,97		
	Lise mezunu	301	128,83	21,24		
	Üniversite Mezunu	178	131,16	18,32		
	Toplam	871	128,68	19,77		
Duygu Alt Boyutu	Okur – yazar değil	12	17,66	1,61	,795	,553
	Okur – yazar	32	16,50	3,78		
	İlkokul mezunu	204	17,50	3,06		
	Ortaokul mezunu	144	17,33	3,78		
	Lise mezunu	301	17,58	3,25		
	Üniversite Mezunu	178	17,68	3,41		
	Toplam	871	17,50	3,34		

Yetkinlik Alt Boyutu	Okur – yazar değil	12	20,25	5,13	4,306	,001
	Okur – yazar	32	16,87	5,44		
	İlkokul mezunu	204	20,53	4,49		
	Ortaokul mezunu	144	20,88	4,85		
	Lise mezunu	301	20,17	4,94		
	Üniversite Mezunu	178	20,88	4,63		
	Toplam	871	20,40	4,82		
Yönetim Alt Boyutu	Okur – yazar değil	12	26,50	4,70	6,586	,000
	Okur – yazar	32	23,21	5,62		
	İlkokul mezunu	204	28,60	5,54		
	Ortaokul mezunu	144	28,59	5,37		
	Lise mezunu	301	28,67	6,12		
	Üniversite Mezunu	178	29,21	5,10		
	Toplam	871	28,52	5,72		
Birlik Alt Boyutu	Okur – yazar değil	12	30,41	4,54	1,115	,351
	Okur – yazar	32	28,37	3,98		
	İlkokul mezunu	204	29,79	4,00		
	Ortaokul mezunu	144	29,75	4,78		
	Lise mezunu	301	29,86	4,56		
	Üniversite Mezunu	178	30,24	3,80		
	Toplam	871	29,85	4,31		
İletişim Alt Boyutu	Okur – yazar değil	12	31,58	7,91	2,160	,056
	Okur – yazar	32	28,75	6,53		
	İlkokul mezunu	204	32,16	6,85		
	Ortaokul mezunu	144	32,36	6,91		
	Lise mezunu	301	32,54	7,54		
	Üniversite Mezunu	178	33,12	6,85		
	Toplam	871	32,39	7,13		
Direnc Alt Boyutu	Okur – yazar değil	12	18,16	1,69	1,188	,313
	Okur – yazar	32	16,40	3,10		
	İlkokul mezunu	204	16,10	3,54		
	Ortaokul mezunu	144	16,16	3,42		
	Lise mezunu	301	16,48	3,29		
	Üniversite Mezunu	178	16,22	2,84		
	Toplam	871	16,30	3,27		

Doyum Alt Boyutu	Okur – yazar değil	12	20,25	2,09	4,291	,001
	Okur – yazar	32	16,03	4,92		
	İlkokul mezunu	204	18,93	3,62		
	Ortaokul mezunu	144	18,62	3,93		
	Lise mezunu	301	18,77	3,86		
	Üniversite Mezunu	178	19,20	3,57		
	Toplam	871	18,79	3,82		

Çizelge 3.22 incelendiğinde araştırmaya dahil edilen öğrencilerin baba öğrenim durumları ile aile yapısı ($f=4,351$; $p<0,01$), yetkinlik alt boyutu ($f=4,306$; $p<0,01$), yönetim alt boyutu ($f=6,586$; $p<0,01$), doyum alt boyutu ($f=4,291$; $p<0,01$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu saptanmıştır. Baba öğrenim durumuna göre kıyaslandığında, babası üniversite mezunu olan öğrencilerin babası sadece okuryazar olanlara göre aile yapısının daha sağlıklı, ailede yetkinlik ve yönetim boyutları daha fazlayken ailede doyumun babası okuryazar olanlarda diğerlerinden daha düşük olduğu görülmektedir.

Araştırmaya dahil edilen öğrencilerin baba öğrenim durumlarına göre anne, baba ve arkadaşla bağlanmalarına ait puan ortalamaları ve varyans analizi sonuçları Çizelge 3.23’de verilmiştir.

Çizelge 3.23 Araştırmaya dahil edilen öğrencilerin baba öğrenim durumlarına göre anne, baba ve arkadaş bağlanmalarına ait puan ortalamaları ve varyans analizi sonuçları

EABE	Baba Öğrenim	n	Ort.	SS	f	p
Anne Bağlanması	Okur – yazar değil	12	69,00	8,22	1,386	,227
	Okur – yazar	32	61,00	10,40		
	İlkokul mezunu	204	65,46	12,18		
	Ortaokul mezunu	144	65,27	11,68		
	Lise mezunu	301	65,28	10,59		
	Üniversite Mezunu	178	66,26	12,29		
	Toplam	871	65,41	11,50		
Baba Bağlanması	Okur – yazar değil	12	56,25	20,26	1,588	,161
	Okur – yazar	32	54,03	18,13		
	İlkokul mezunu	204	60,17	14,49		
	Ortaokul mezunu	144	59,81	14,17		
	Lise mezunu	301	60,42	14,12		
	Üniversite Mezunu	178	61,31	14,05		
	Toplam	871	60,15	14,48		
Arkadaş Bağlanması	Okur – yazar değil	12	66,66	8,43	1,065	,379
	Okur – yazar	32	61,31	9,02		
	İlkokul mezunu	204	64,21	11,01		
	Ortaokul mezunu	144	64,86	11,82		
	Lise mezunu	301	64,94	11,18		
	Üniversite Mezunu	178	65,76	11,60		
	Toplam	871	64,81	11,24		

Çizelge 3.23’e göre baba öğrenim durumu ile anne ($f=1,386$; $p>0,05$), baba ($f=1,588$; $p>0,05$) ve arkadaş bağlanması arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($f=1,065$; $p>0,05$).

Çizelge 3.24’de araştırmaya dahil edilen öğrencilerin baba öğrenim durumlarına göre romantik yakınlıklarına ait puan ortalamaları ve varyans analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

Çizelge 3.24 Araştırmaya dahil edilen öğrencilerin baba öğrenim durumlarına göre romantik yakınlıklarına ait puan ortalamaları ve varyans analizi sonuçları

RYÖ	Baba Öğrenim	n	Ort.	SS	f	p
Romantik Yakınlık	Okur – yazar değil	12	162,00	9,16	1,665	,140
	Okur – yazar	32	162,28	12,81		
	İlkokul mezunu	204	167,70	13,05		
	Ortaokul mezunu	144	165,10	16,13		
	Lise mezunu	301	165,51	13,09		
	Üniversite Mezunu	178	167,02	14,27		
	Toplam	871	166,10	13,85		
Güven Alt Boyutu	Okur – yazar değil	12	9,91	4,52	4,071	,001
	Okur – yazar	32	10,62	3,99		
	İlkokul mezunu	204	11,62	4,00		
	Ortaokul mezunu	144	11,09	3,59		
	Lise mezunu	301	10,14	3,79		
	Üniversite Mezunu	178	10,50	3,91		
	Toplam	871	10,73	3,89		
Kişisel Onaylama Alt Boyutu	Okur – yazar değil	12	43,25	6,59	,845	,518
	Okur – yazar	32	44,28	5,34		
	İlkokul mezunu	204	45,40	7,30		
	Ortaokul mezunu	144	45,66	7,82		
	Lise mezunu	301	45,56	7,65		
	Üniversite Mezunu	178	46,41	8,17		
	Toplam	871	45,63	7,62		
Aşk ve Sevgi Alt Boyutu	Okur – yazar değil	12	54,16	6,97	1,439	,208
	Okur – yazar	32	49,09	9,73		
	İlkokul mezunu	204	53,16	8,55		
	Ortaokul mezunu	144	52,67	10,22		
	Lise mezunu	301	52,60	8,75		
	Üniversite Mezunu	178	53,44	8,60		
	Toplam	871	52,81	8,96		
Kendini Açma Alt Boyutu	Okur – yazar değil	12	54,66	6,30	1,859	,099
	Okur – yazar	32	58,28	7,44		
	İlkokul mezunu	204	57,50	7,28		
	Ortaokul mezunu	144	55,66	6,45		
	Lise mezunu	301	57,19	6,80		
	Üniversite Mezunu	178	56,66	7,23		
	Toplam	871	56,91	6,98		

Çizelge 3.24’de görüldüğü üzere baba öğrenim durumu ile sadece RYÖ’nün güven alt boyutu ile istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır ($f=4,071$; $p<0,01$). Baba öğrenim durumuna göre kıyaslandığında, babası üniversite mezunu olan öğrencilerin romantik ilişkilerinde güven kaygısının ilkökul mezunu babası olanlara göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Araştırmaya dahil edilen öğrencilerin ilişki durumlarına göre aile yapısına ait puan ortalamaları ve t testi sonuçları Çizelge 3.25’de verilmiştir.

Çizelge 3.25 Araştırmaya dahil edilen öğrencilerin ilişki durumlarına göre aile yapısına ait puan ortalamaları ve t testi sonuçları

AYDA	İlişki Durumu	n	Ort.	SS	t	p
Aile Yapısı	Yok	435	130,05	19,06	2,048	,041
	Var	436	127,31	20,38		
Duygu Alt Boyutu	Yok	435	17,55	3,32	,441	,659
	Var	436	17,45	3,35		
Yetkinlik Alt Boyutu	Yok	435	20,51	4,66	,711	,477
	Var	436	20,28	4,99		
Yönetim Alt Boyutu	Yok	435	28,95	5,51	2,235	,026
	Var	436	28,09	5,89		
Birlik Alt Boyutu	Yok	435	30,22	4,12	2,505	,012
	Var	436	29,49	4,46		
İletişim Alt Boyutu	Yok	435	32,79	7,21	1,679	,093
	Var	436	31,98	7,04		
Direnç Alt Boyutu	Yok	435	16,34	3,06	,365	,715
	Var	436	16,26	3,47		
Doyum Alt Boyutu	Yok	435	19,04	3,57	1,958	,051
	Var	436	18,54	4,04		

Çizelge 3.25 incelendiğinde araştırmaya dahil edilen öğrencilerin romantik bir ilişkisinin olup olmadığı ile aile yapısı ($t=2,048$; $p<0,05$), yönetim ($t=2,235$; $p<0,05$) ve birlik ($t=2,505$; $p<0,05$) alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin duygu ($t=0,441$; $p>0,05$), yetkinlik ($t=0,711$; $p>0,05$), iletişim ($t=1,679$; $p>0,05$), direnç ($t=0,365$; $p>0,05$) ve doyum ($t=1,958$; $p>0,05$) alt boyutlarından alınan puan ortalamalarının istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. İlişki durumuna göre kıyaslandığında romantik ilişkisi olmayanların ailede karar alma, davranışsal

kontrol, disiplinin karşılığı olan yönetim puanı ortalaması ile birlik puan ortalamalarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Araştırmaya dahil edilen öğrencilerin ilişki durumlarına göre anne, baba ve arkadaşla bağlanmalarına ait puan ortalamaları ve t testi sonuçları Çizelge 3.26’de verilmiştir.

Çizelge 3.26 Araştırmaya dahil edilen öğrencilerin ilişki durumlarına göre anne, baba ve arkadaşla bağlanmalarına ait puan ortalamaları ve t testi sonuçları

EABE	İlişki Durumu	n	Ort.	SS	t	p
Anne Bağlanması	Yok	435	66,05	11,05	1,638	,102
	Var	436	64,78	11,91		
Baba Bağlanması	Yok	435	60,62	14,06	,947	,344
	Var	436	59,69	14,89		
Arkadaş Bağlanması	Yok	435	64,45	11,24	-,959	,338
	Var	436	65,18	11,24		

Çizelge 3.26’ya göre araştırmaya dahil edilen öğrencilerin romantik bir ilişkisinin olup olmadığı ile anne ($t=1,638$; $p>0,05$), baba ($t=0,947$; $p>0,05$) ve arkadaş ($t=-0,959$; $p>0,05$) bağlanması arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Araştırmaya dahil edilen öğrencilerin ilişki durumlarına göre romantik yakınlıklarına ait puan ortalamaları ve t testi sonuçları Çizelge 3.27’de verilmiştir.

Çizelge 3.27 Araştırmaya dahil edilen öğrencilerin ilişki durumlarına göre romantik yakınlıklarına ait puan ortalamaları ve t testi sonuçları

RYÖ	İlişki Durumu	n	Ort.	SS	t	p
Romantik Yakınlık	Yok	435	164,77	13,83	-2,844	,005
	Var	436	167,42	13,75		
Güven Alt Boyutu	Yok	435	11,25	3,62	3,967	,000
	Var	436	10,22	4,07		
Kişisel Onaylama Alt Boyutu	Yok	435	44,46	7,11	-4,603	,000
	Var	436	46,81	7,94		
Aşk ve Sevgi Alt Boyutu	Yok	435	50,52	9,30	-7,755	,000
	Var	436	55,08	8,00		
Kendini Açma Alt Boyutu	Yok	435	58,52	7,05	6,977	,000
	Var	436	55,30	6,53		

Çizelge 3.27’de araştırmaya dahil edilen öğrencilerin ilişki durumu ile romantik yakınlık ($t=-2,844$; $p<0,05$) güven ($t=3,967$; $p<0,01$) kişisel onaylama ($t=-4,603$; $p<0,01$) aşk ve sevgi ($t=-7,755$; $p<0,01$) kendini açma ($t=6,977$; $p<0,01$) alt boyutlarından alınan puan ortalamalarının istatistiksel olarak anlamlı derecede farklı olduğu saptanmıştır. Romantik ilişkisi olmayanlar olanlara göre romantik ilişkilerinde daha çok kaygı yaşamaktadırlar. Araştırmaya dahil edilen öğrencilerin romantik ilişkilerinin süresine göre aile yapısına ait puan ortalamaları ve varyans analizi sonuçları Çizelge 3.28’de sunulmuştur.

Çizelge 3.28 Araştırmaya dahil edilen öğrencilerin romantik ilişkilerinin süresine göre aile yapısına ait puan ortalamaları ve varyans analizi sonuçları

AYDA	Beraberlik Süresi	n	Ort.	SS	f	p
Aile Yapısı	1 yılın altı	80	127,61	20,59	,822	,511
	1 yıl	119	124,95	21,64		
	2 yıl	90	129,94	20,92		
	3 yıl	78	128,12	20,40		
	4 yıl ve üzeri	69	126,69	16,95		
	Toplam	436	127,31	20,38		
Duygu Alt Boyutu	1 yılın altı	80	16,90	3,52	3,024	,018
	1 yıl	119	16,97	3,80		
	2 yıl	90	17,82	2,83		
	3 yıl	78	18,39	3,10		
	4 yıl ve üzeri	69	17,37	3,03		
	Toplam	436	17,45	3,35		
Yetkinlik Alt Boyutu	1 yılın altı	80	20,72	4,14	1,367	,245
	1 yıl	119	19,50	5,60		
	2 yıl	90	20,68	5,26		
	3 yıl	78	20,01	5,11		
	4 yıl ve üzeri	69	20,91	4,11		
	Toplam	436	20,28	4,99		
Yönetim Alt Boyutu	1 yılın altı	80	28,45	5,71	1,086	,363
	1 yıl	119	27,71	6,07		
	2 yıl	90	29,03	6,36		
	3 yıl	78	27,91	5,48		
	4 yıl ve üzeri	69	27,31	5,55		
	Toplam	436	28,09	5,89		

Birlik Alt Boyutu	1 yılın altı	80	29,92	4,75	,493	,741
	1 yıl	119	29,51	4,79		
	2 yıl	90	29,42	4,30		
	3 yıl	78	28,96	4,34		
	4 yıl ve üzeri	69	29,66	3,89		
	Toplam	436	29,49	4,46		
İletişim Alt Boyutu	1 yılın altı	80	31,61	7,25	1,229	,298
	1 yıl	119	31,25	6,56		
	2 yıl	90	32,97	7,36		
	3 yıl	78	32,84	7,58		
	4 yıl ve üzeri	69	31,42	6,50		
	Toplam	436	31,98	7,04		
Direnç Alt Boyutu	1 yılın altı	80	15,93	2,97	1,512	,198
	1 yıl	119	16,15	3,45		
	2 yıl	90	16,10	4,04		
	3 yıl	78	17,12	3,36		
	4 yıl ve üzeri	69	16,10	3,27		
	Toplam	436	16,26	3,47		
Doyum Alt Boyutu	1 yılın altı	80	18,41	3,88	,800	,526
	1 yıl	119	18,15	4,75		
	2 yıl	90	19,06	3,60		
	3 yıl	78	18,37	4,17		
	4 yıl ve üzeri	69	18,85	3,25		
	Toplam	436	18,54	4,04		

Çizelge 3.28’de belirttiği gibi öğrencilerin romantik ilişkilerinin süresi ile sadece AYDA’nın duygu alt boyutu ($f=3,024$; $p<0,05$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu saptanmıştır. Araştırmaya dahil edilen öğrencilerin romantik ilişkilerinin süresine göre anne, baba ve arkadaşla bağlanmalarına ait puan ortalamaları ve varyans analizi sonuçları Çizelge 3.29’da verilmiştir.

Çizelge 3.29 Araştırmaya dahil edilen öğrencilerin romantik ilişkilerinin süresine göre anne, baba ve arkadaş bağlanmalarına ait puan ortalamaları ve varyans analizi sonuçları

EABE	Berberlik Süresi	n	Ort.	SS	f	p
Anne Bağlanması	1 yılın altı	80	63,61	12,12	1,131	,341
	1 yıl	119	64,42	12,26		
	2 yıl	90	66,72	12,11		
	3 yıl	78	63,51	10,45		
	4 yıl ve üzeri	69	65,65	12,26		
	Toplam	436	64,78	11,91		
Baba Bağlanması	1 yılın altı	80	58,01	14,69	,951	,435
	1 yıl	119	58,73	16,58		
	2 yıl	90	61,17	15,42		
	3 yıl	78	61,62	12,53		
	4 yıl ve üzeri	69	59,15	13,77		
	Toplam	436	59,69	14,89		
Arkadaş Bağlanması	1 yılın altı	80	67,77	10,15	2,243	,064
	1 yıl	119	65,54	10,92		
	2 yıl	90	65,23	10,50		
	3 yıl	78	62,57	11,97		
	4 yıl ve üzeri	69	64,43	12,60		
	Toplam	436	65,18	11,24		

Çizelge 3.29 incelendiğinde araştırmaya dahil edilen öğrencilerin romantik ilişkilerinin süresi ile anne, baba ve arkadaş bağlanması arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir ($p>0,05$).

Araştırmaya dahil edilen öğrencilerin romantik ilişkilerinin süresine göre romantik yakınlıklarına ait puan ortalamaları ve varyans analizi sonuçları Çizelge 3.30’da verilmiştir.

Çizelge 3.30 Araştırmaya dahil edilen öğrencilerin romantik ilişkilerinin süresine göre romantik yakınlıklarına ait puan ortalamaları ve varyans analizi sonuçları

RYÖ	Berberlik Süresi	n	Ort.	SS	f	p
Romantik Yakınlık	1 yılın altı	80	165,66	13,65	1,624	,167
	1 yıl	119	169,04	13,00		
	2 yıl	90	169,11	13,70		
	3 yıl	78	165,16	14,90		
	4 yıl ve üzeri	69	167,05	13,61		
	Toplam	436	167,42	13,75		
Güven Alt Boyutu	1 yılın altı	80	9,90	3,62	,484	,748
	1 yıl	119	9,97	4,21		
	2 yıl	90	10,42	3,77		
	3 yıl	78	10,62	4,52		
	4 yıl ve üzeri	69	10,28	4,24		
	Toplam	436	10,22	4,07		
Kişisel Onaylama Alt Boyutu	1 yılın altı	80	45,06	7,47	2,819	,025
	1 yıl	119	47,54	7,49		
	2 yıl	90	48,57	7,55		
	3 yıl	78	46,55	7,77		
	4 yıl ve üzeri	69	45,57	9,36		
	Toplam	436	46,81	7,94		
Aşk ve Sevgi Alt Boyutu	1 yılın altı	80	54,12	7,85	2,532	,040
	1 yıl	119	56,20	7,20		
	2 yıl	90	56,20	7,70		
	3 yıl	78	53,10	8,99		
	4 yıl ve üzeri	69	55,08	8,35		
	Toplam	436	55,08	8,00		
Kendini Açma Alt Boyutu	1 yılın altı	80	56,57	6,15	2,136	,075
	1 yıl	119	55,31	6,92		
	2 yıl	90	53,91	6,21		
	3 yıl	78	54,88	6,47		
	4 yıl ve üzeri	69	56,10	6,53		
	Toplam	436	55,30	6,53		

Çizelge 3.30’da öğrencilerin romantik ilişkilerinin süresi ile kişisel onaylama alt boyutu ($f=2,819$; $p<0,05$), aşk ve sevgi alt boyutu ($f=2,532$; $p<0,05$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu saptanmıştır. Romantik

ilişkilerinde iki yıl beraberliği olanların beraberlik süresi bir yılın altında olanlara kıyasla kişisel onaylama göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Üç yıl süren ilişkileri olanların bir ve iki yıldır romantik ilişkisi olanlara kıyasla aşk ve sevgi arayışları daha düşüktür.

4. TARTIŞMA

Bu bölümde, 871 üniversite öğrencisinin katılımıyla gerçekleştirilen araştırmadan elde edilen bulgular, literatürdeki ilgili kaynaklar ışığında tartışılmıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin %90'ını 19 ile 23 yaş arası genç yetişkinler oluşturmaktadır. Bu yaş aralığı, Erikson'un psikososyal gelişim kuramındaki dostluk kazanmaya karşı yalnız kalma evresine denk gelmektedir. Bu evredeki bireyler için karşı cins ile sağlıklı ve yakın romantik ilişkiler kurma ön plandadır. Bu dönemde başarılı olamayan bireyler, yaşamının geri kalanında sağlıklı ilişkiler kurma konusunda zorluk yaşayabilir (Aral ve Baran, 2011; Senemoğlu, 2012).

Araştırmada, öğrencilerin cinsiyeti ile anne bağlanması ve arkadaş bağlanması arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($p<0,05$). Kadınların, erkeklere göre daha fazla anne ve arkadaş bağlanması olduğu belirlenmiştir. Bu duruma, kadınların erkeklere kıyasla daha duygusal olmaları ve duygusal bağlar kurmada daha yetenekli olmaları neden olarak gösterilebilir. Öğrencilerin cinsiyetinin baba bağlanmasıyla bir ilişkisi olmadığı saptanmıştır. Bu bulgu, babaların toplumsal olarak çocuklarının duygusal gereksinimlerini karşılama görevini annelere bırakmasının bir sonucu olarak değerlendirilebilir. Serra vd. (2019) göre, öğrencilerin cinsiyetleri ile annelerine ve arkadaşlarına bağlanmaları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur; kızlar erkeklere kıyasla daha yüksek bağlanma seviyeleri göstermiştir. Bu, kadınların duygusal olarak daha becerikli ve duygusal bağlar kurmada daha yetenekli olmalarına bağlanabilir. İlginç bir şekilde, çalışma ayrıca öğrencilerin cinsiyetinin babalara bağlanma ile bir ilişkisi olmadığını ortaya koymuştur; bu da toplumsal normların babaları çocuklarının duygusal ihtiyaçlarını karşılama görevini annelere devretmeye yönlendirebileceğini ve bu bulguları etkileyebileceğini düşündürmektedir.

Öğrencilerin cinsiyeti ile aile yapısı değerlendirme ölçeği ve bu ölçeğin duygu, yetkinlik, yönetim, iletişim ve doyum alt boyutları arasında istatistiksel

açıdan anlamlı farklılıklar saptanmıştır ($p<0,05$). Kadınların bu ölçek ve alt boyutlarında erkeklere oranla daha yüksek ortalamalara sahip oldukları belirlenmiştir. Bu farklılığın, kadın öğrencilerin aileleriyle daha fazla iletişim kurma, duygu paylaşma ve duygu doyumu sağlama arayışında olmaları ve ebeveynlerin kız çocuklarının sorunlarının çözümüne erkek çocuklara göre daha fazla önem vermesi nedeniyle aile yapısının olumlu etkilenmesi olduğu düşünülebilir. Öğrencilerin cinsiyeti ile romantik yakınlık ölçeği ve bu ölçeğin kişisel onaylama, aşk ve sevgi, kendini açma alt boyutlarında kadınların erkeklerden daha yüksek ortalamalara sahip olduğu belirlenmiştir ($p<0,05$). Kadınların, erkeklere kıyasla daha çok onay ve takdir beklediği, özel olarak gördükleri kişinin yanında olmaktan ve ona güvenmekten daha rahat oldukları, ancak olaylarda sorumluluk almaya daha az hevesli oldukları belirlenmiştir. Bu konuyla ilgili literatür göz önüne alındığında bu bulgular beklenmektedir. Del Guidice (2010) araştırmasında erkek katılımcıların romantik ilişkilerde kadınlara kıyasla daha kaçınmacı bağlanma örüntüleri gösterdiğini belirtmiştir.

Öğrencilerin yaşları ile arkadaş bağlanması arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık saptanmıştır ($p<0,05$). Araştırmada 19 yaşında olan öğrencilerin, 20 yaş, 21 yaş ve 22 yaş üzerinde olanlardan daha yüksek oranda arkadaş bağlanmasına sahip olduğu belirlenmiştir. Bu durum, yaş ilerledikçe gelişim görevlerinde değişim yaşandığını, bireyler için arkadaşlık ilişkilerinin öneminin azaldığını ve bir aile kurmaya yönelik karşı cins ile ilişkilerin önem kazandığını göstermektedir. Öğrencilerin yaşı ile Romantik Yakınlık Ölçeği'nin (RYÖ) aşk ve sevgi alt boyutu arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p<0,05$). 22 yaş ve üzerinde olan öğrencilerin, 19, 20 ve 21 yaşlarındakilere göre daha fazla oranda aşk ve sevgi davranışı gösterdiği saptanmıştır. Bu durum, okulun bitmesine yakın evlilik düşüncesinin bireylerde oluşmaya başlamasından kaynaklanıyor olabilir. Leurent vd. (2008) yaptığı araştırmada, romantik ilişki ile yaş arasında negatif bir ilişki olduğu; yani genç yetişkinlerin romantik ilişkilerde daha fazla kaygılı ve kaçınmacı tutumlar sergiledikleri saptanmıştır.

Kardeş sayısı ile baba bağlanması ve arkadaş bağlanması arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır ($p<0,05$). Bir kardeşi olanların arkadaşlarıyla ve babalarıyla daha güçlü bağlanma kurduğu belirlenmiştir. Kardeş sayısı arttıkça baba bağlanmasının zayıfladığı ve artan kardeş sayısı ile aile içinde kişi başına düşen kaynak miktarındaki azalmanın sorumlusu olarak babaların görüldüğü düşünülmektedir. Tek kardeşi olanların

ise aile içinde sağlıklı bir paylaşım ortamı ve kaynak dağılımı olması nedeniyle arkadaşlarına bağlanmasının diğer yaş gruplarına göre daha sağlıklı olduğu sonucuna varılmıştır. Öğrencilerin kardeş sayıları ile aile yapısı ve aile yapısı alt boyutları olan duygu, yetkinlik, yönetim, iletişim ve doyum arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p<0,05$). Tek kardeşi olanların aile yapısının daha sağlıklı olduğu, dört kardeş ve üzeri kardeşi olanların aile yapısının daha az kardeşi olanlara göre daha sağlıklı olduğu saptanmıştır.

Kardeş sayısı ile romantik yakınlık ve kişisel onaylama alt boyutları arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($p<0,05$). Kardeş sayısı ile güven, aşk ve sevgi, kendini açma alt boyutları arasında ise anlamlı bir ilişki saptanamamıştır ($p>0,05$). Hiç kardeşi olmayanların, iki veya daha fazla kardeşi olanlara kıyasla romantik ilişkilere daha yakın olduğu belirlenmiştir. Hiç kardeşi olmayan bireylerin romantik ilişkilere yatkın olmasının, romantik ilişkilerin daha güçlü bir bağlanma içermesi nedeniyle kardeşler arası kurulan bağlanmaya arkadaş bağlanmasından daha yakın olduğu söylenebilir. Shepherd vd. (2020) çalışmasında, kardeş ilişkilerinin ileri yaşam psikolojik ve öznel iyi oluş üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çalışma, çocukluk dönemindeki kardeş bağlanmasının, gelecekteki iyi oluşun bir göstergesi olarak önemini vurgulamakta ve bu etkinin baba bağlanmasından bile daha güçlü olabileceğini öne sürmektedir. Araştırma, erken dönem bağlanma figürlerinin bireyin gelişimsel yolunu ve içsel çalışma modellerini şekillendirmedeki önemini vurgulamakta ve kardeş ilişkilerinin psikolojik iyi oluş üzerindeki kalıcı etkisini ortaya koymaktadır.

Öğrencilerin doğum sırası ile arkadaş bağlanması arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır ($p<0,05$). Dördüncü ve sonraki çocukların arkadaşlarına bağlanma düzeylerinin daha önce doğan çocuklara göre daha düşük olduğu belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarıyla tutarlı olarak, dört ve üzeri kardeşi olanların arkadaş bağlanması tek kardeşi olan bireylere kıyasla daha düşüktür. Bunun sebebi, kardeş sayısı arttıkça arkadaş duyulan gereksinimin azalması olarak savunulabilir. Leman'a (1997) göre arkadaşlar, ortanca çocuk için çok önemli ve vazgeçilmezdir. Ortanca çocuk, ödül kazanmak ve tanınmak için ailesinden dışarı çıkar, kendisini özel hissedeceği başka bir aile kurar ki bu aile arkadaşlarıdır.

Öğrencilerin doğum sırası ile aile yapısı ve aile yapısı yönetim ve iletişim alt boyutu arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir

($p<0,05$). Doğum sırasına göre ilk çocuk olan öğrencilerin, ikinci, üçüncü, dördüncü ve sonra doğan öğrencilere göre aile yapısı ve aile yapısı yönetim ve iletişim alt boyutu puan ortalamaları daha yüksektir. Ayrıca, toplumumuzda abi – abla yapısı olması ile büyük kardeşlerin aile yönetiminde söz hakkı bulunmaktadır. Literatürde, ilk çocukların kardeşleriyle iletişim kurması ve temas oluşturması bakımından ortanca veya son çocuğa göre daha fazla sorumluluk üstlendiği belirtilmektedir (Pollet ve Nettle, 2007). İlk çocuklar genellikle liderlik özellikleri gösterir ve baskın karakterlere sahiptir. İlk çocuklar kurallara uyar, günlük işlerini kendi yapar ve düzeni sever, aile içinde yönlendirici ve yönetici misyon üstlenir, başkalarına ve özellikle de kardeşlerine tavsiyelerde bulunur, mizaç olarak diğer kardeşlerinden daha sert bir tavır sergiler. İlk çocuklar başarı odaklıdır ve kendinden sonra doğan çocuklara oranla kendilik değerleri daha yüksektir (Stewart, 2004).

Öğrencilerin doğum sırası ile RYÖ güven alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır ($p<0,05$). Dördüncü ve sonrasında doğan öğrencilerin, önce doğanlara göre daha fazla güven kaygısına sahip olduğu belirlenmiştir. Artan çocuk sayısı ile birlikte ailenin yönetiminin güçleşmesi ve çocukların denetiminin zorlaşması, çocukların sonraki romantik ilişkilerinde güven kaygısı yaratabilecek yaşantılar yaşamasına zemin hazırlayabilmektedir. Kalkan (2008), psikolojik doğum sırası ile romantik ilişkilerdeki uyumu araştırırken büyük çocuk, ortanca çocuk ve tek çocuk psikolojik doğum sıralarının gelecek zaman romantik ilişkilerdeki uyumu yordadığını tespit etmiştir. Son çocuk olarak doğan ergenler, anne-babası ve arkadaşlarıyla başarılı bir ilişki kurabilmekte ve kişisel sorunlarının üstesinden rahatlıkla gelebilmektedirler (Akdağ, 1994). Araştırma sonucunu destekleyecek şekilde, Güngör (1989), lise öğrencilerinin özsaygılarını etkileyen etmenleri incelediği araştırmasında, ilk ve son çocuklarda özsaygı düzeyinin yüksek olduğunu belirtmiştir.

Anne yaşı ile arkadaş bağlanması arasında istatistik olarak anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır ($p<0,01$). Elli beş yaş altı annelerin çocuklarının arkadaşla bağlanmasının, elli beş yaş üzeri annelere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Anne ve çocuk arasındaki nesil farkının az olması nedeniyle anne-çocuk arasındaki iletişim ve paylaşım daha sağlıklı gerçekleşebilmekte, anne çocuğunun arkadaşlarıyla da daha rahat iletişim kurabilmektedir. Anne yaşı ile anne bağlanması ve baba bağlanması arasında ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir ($p>0,05$). Öğrencilerin annelerinin

yaşları ile aile yapısı ve aile yapısının duygu, iletişim, doyum alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır ($p<0,05$). Annesi 35-45 yaş arasında olan öğrencilerin, annesi diğer yaş gruplarında olan öğrencilere göre aile yapısı ve aile yapısının duygu, iletişim, doyum alt boyutları puan ortalamalarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Annesi daha genç olan öğrencilerin aile yapısının birçok boyuttan daha sağlıklı olduğu, annesi daha genç olan öğrencilerin bu boyutlardaki puanlarının annesi daha yaşlı olan öğrencilerden yüksek olmasına dayanılarak yorumlanabilir. Anne yaşı ile kendini açma puanı arasında da anlamlı bir farklılık belirlenmiştir ($p<0,05$). Annesi daha genç olan öğrencilerin kendini açma puanı ortalamalarının daha yüksek olduğu saptanmıştır. Anne yaşı ile romantik yakınlık, güven alt boyutu, kişisel onaylama alt boyutu, aşk ve sevgi alt boyutu arasında ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanamamıştır. Yukarıdaki bulgulara paralel olarak, anne ve çocuk yaşı arasındaki farkın az olması anne-çocuk arasındaki iletişimi olumlu etkilediğinden, bu iletişimin çocuğun romantik ilişkilerine de yansıdığı söylenebilir.

Baba yaşı ile Aile Yapısı Değerlendirme Aracı'nın (AYDA) sadece iletişim alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Babası daha genç olan öğrencilerin aile sistemi içindeki iletişimin açıklığı, bireylerin kendilerini açma ve özgürce ifade edebilmesi olarak yorumlanan iletişim alt boyutu puan ortalamalarının daha yüksek olduğu saptanmıştır. Baba yaşı ile RYÖ'nin sadece kendini açma alt boyutu arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir ($p<0,05$). Babası daha genç olan öğrencilerin kendini açma alt boyutu puan ortalamalarının babası daha yaşlı olanlara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Hem AYDA'nın iletişim alt boyutu hem de RYÖ'nün kendini açma alt boyutunun daha genç babaların lehine olması, genç babalar ile çocukları arasındaki iletişimin daha sağlıklı olduğuna işaret etmektedir. Bu iletişimin ise hem aile yapısına hem de romantik ilişkilere olumlu olarak yansıdığı söylenebilir. Gülerce (1996), ailedeki yetkinliğin Türk ailesinde anlamlı bir şekilde annelerde yüksek olduğunu ve bunun yaşla birlikte arttığını ortaya koymuştur. Anne babasının orta yaşlarda olduğunu düşünen ergenlerin kendilerini daha olumlu algıladığı bildirilmektedir. Yapılan araştırmalar, genç anne babaların demokratik tutum içinde olmalarının çocukların daha az psikolojik belirti göstermelerine, benlik saygılarının daha yüksek olmasına, aile ve sosyal iletişimlerinin daha etkin olmasına, kendilerini daha az yalnız hissetmelerine ve sosyal kaygıyı daha az yaşamalarına olanak sağladığını

göstermektedir (Haktanır ve Baran, 1998; Erkan, 2002; Çeçen, 2008).

Öğrencilerin annelerinin öğrenim durumları ile aile yapısı ve aile yapısı alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p<0,05$). Annenin öğrenim düzeyinin artması, öğrencilerin aile yapısını olumlu yönde etkilediği ve anne ve baba bağlanmasını da iyileştirdiği gözlemlenmiştir. Ancak, annenin öğrenim düzeyi ile romantik yakınlık ve bu yakınlığın alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Baba öğrenim düzeyinin artması da aile yapısını olumlu etkilemekte ve öğrencilerin romantik ilişkilerindeki güven kaygısını azaltmaktadır. Şeker (2009) çalışmasında, hem anne hem de baba eğitim düzeyinin arkadaş bağlanması üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığını belirtmiştir. Gülerce (1996) annenin eğitim düzeyinin artmasıyla ailenin daha olumlu değerlendirilmesi bulgusuna ulaşmıştır. Kığılı (1994) araştırmasında, yüksek öğretim düzeyine sahip annelere sahip ailelerin, düşük öğretim düzeyine sahip annelere sahip ailelere göre daha olumlu aile algısına sahip olduklarını bulmuştur. Coşkun (2005) ise annenin eğitim düzeyinin artmasının, ailenin işlevlerini yerine getirme kapasitesini artırdığını ve maddi ile manevi sorunları çözme yeteneğini geliştirdiğini vurgulamıştır.

Üniversite öğrencilerinin romantik ilişkisinin olup olmadığı ile anne, baba ve arkadaş bağlanması arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>0,05$). Ancak, romantik ilişkisinin olup olmaması ile aile yapısı, özellikle yönetim alt boyutu ve birlik alt boyutu arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($p<0,05$). Romantik ilişkisi olmayan öğrencilerin ailedeki karar alma, davranışsal kontrol ve disiplinle ilgili yönetim puan ortalamalarının ve ailede birlik puan ortalamalarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu durum, Türk toplumunda ebeveynlerin çocuklarının romantik ilişkilerine genellikle olumsuz yaklaştığını ve bu yüzden aile içindeki kontrol ve disiplin mekanizmalarının daha güçlü olduğunu düşündürmektedir. Romantik ilişki durumu ile duygu, yetkinlik, iletişim, direnç ve doyum alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>0,05$).

Romantik ilişkilerin süresi ile AYDA'nın duygusal bağlam alt boyutu ve RYÖ'nün kişisel onaylama alt boyutu, aşk ve sevgi alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlemlenmiştir ($p<0,05$). Üç yıl ve daha uzun süre devam eden romantik ilişkilerde, bir yılın altında süren ilişkilere kıyasla aile içi duygusal tatmin daha yüksek ve romantik ilişkilerden aşk ve sevgi doyumunu arayışı daha düşük bulunmuştur. Ayrıca, romantik ilişkileri iki

yıl süren bireylerin, ilişkileri bir yılın altında veya üç yılın üzerinde olanlara göre partnerlerinden daha fazla onay ve takdir beklediği gözlemlenmiştir. Bu bulgular, iki yıl süren romantik ilişkilerin bireylerin birbirlerini kabul etmelerinde bir eşik oluşturduğunu öne sürmektedir. AYDA'nın duygusal bağlam alt boyutu ile RYÖ'nün kişisel onaylama alt boyutları arasında benzer olgular ifade edilmektedir. Aşk ve sevgi davranışları daha yüksek olan bireyler, kendileri için özel gördükleri kişilere daha fazla yakınlık aramakta ve daha rahat güven duymaktadır; bu da ilişkinin süresinin uzamasına yol açmaktadır. Başka bir deyişle, öğrencilerin romantik duygular beslediği kişiden hoşlanma, onun yanında olma isteği ve güvenme konusunda kendilerini rahat hissettiklerinde ilişkinin süresi de uzamaktadır. Bleske-Reчек vd. (2021) çalışması, romantik bağlanmadaki bireysel farklılıkları inceleyerek, romantik ilişkilerde kaygı ve kaçınma boyutlarına vurgu yapmaktadır. Araştırma, insanların romantik bağlanma stillerinin yetiştirme ortamlarından etkilendiğini ve aile üyelerinin bağlanma ile ilgili kaygı ve kaçınma düzeylerinde farklılıklar gösterdiğini ortaya koymaktadır. Bu bulgu, bireylerin farklı ilişki partnerleri arasında benzer bağlanma kalıpları sergileyebileceği fikriyle uyumlu olup, belirli ilişki geçmişlerinin ve genetik etkilerin bağlanma davranışları üzerindeki etkisini vurgulamaktadır..

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırma; üniversite öğrencilerinin bağlanma stilleri ve aile yapısı ile romantik ilişkilerinin belirlenmesi amacıyla yürütülmüştür.

Yapılan analizler sonucunda sağlıklı, demokratik ve tutarlı bir aile yapısına sahip, iyi eğitim almış, genç ebeveynlerin kurduğu, sosyoekonomik seviyesi orta düzey ve üzeri olan, iki çocuğu ve en az bir kız çocuğu olan ailelerin çocuklarının hem ebeveynleriyle hem de arkadaşlarıyla daha güvenli ve güçlü bağlar kurduğu anlaşılmaktadır. Bu bağlamda, bireyin aile yapısı, ebeveyn ve arkadaş bağlanmasından getirdiği duygusal şema ve örüntüler bireylerin kuracağı romantik ilişkideki partnerinin dolayısıyla gelecekte kendi ailesini kuracağı eşinin daha rahat güvenebileceği, daha çok sevebileceği, kendisini takdir eden, kendisini rahatça ifade edebileceği ve anlaşabileceği kişiler olacağı savunulabilmektedir. Bununla birlikte, evlilik öncesi kurulan bu ilişkilerin en az iki yıl sürmesinin bireylerin birbirleri tarafından anlaşılmasını, bireylerin

birbirlerini kabul etmesini sağlaması ve bu durumun bireylerin evlendiklerinde birbirleriyle çatışma riskini azaltabileceğinden önemlidir.

Araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda öneriler aşağıda sunulmuştur.

- Anne, baba ve çocuk arasındaki bağlanmanın çocuğun sonraki bağlanmalarını ve romantik ilişkilerini önemli düzeyde etkileyeceğinden, çocukluk döneminde kurulan bağlanma ilişkisine yönelik aile eğitim programı geliştirilebilir.
- Üniversite öğrencilerinin bu dönemdeki yakınlık gereksinimi göz önüne alındığında, romantik ilişkilerinin sağlıklı ve doyurucu olmasının sağlanması için sosyal becerilere ve iletişim becerilerine yönelik çeşitli eğitimler verilebilir.
- Sağlıklı aileler için özellikle kızların eğitime özen gösterilmesi Türk toplumu için çok önemlidir. Bu nedenle Türk toplumda kız çocuklarının eğitimi için daha çok çalışma yapılmalıdır.
- Üniversite öğrencilerinin aile yapısı ile bağlanma stillerinin romantik ilişkilere etkisini inceleyen hem nicel hem nitel başka çalışmalar yapılabilir. Özellikle bireylerin görüşlerinin değerlendirildiği nitel çalışmaların yapılması nicel verilerin desteklenmesi ya da farklı boyutları açıklamak için yararlı olabilir.
- Son olarak; aile yapısı ile bağlanma stillerinin romantik ilişkilere etkisini inceleyen betimsel ve boylamsal araştırmalar kültürler arası farkların belirgin olduğu gruplarla yürütülebilir.

KAYNAKÇA

- Abaied, J. L., & Rudolph, K. D. (2010). Contributions of maternal adult attachment to socialization of coping. *Journal of Social and Personal Relationships*, 27(5), 637-657.
- Ainsworth, M. (1989). *Attachments beyond infancy*. American Psychologist,
- Akbay, S. E. (2015). *Ana-Babaya Bağlanma İle Romantik Yakınlık ve Otantik Benlik Arasındaki İlişkilerde Bağlanma Stillerinin Aracı Rolünün İncelenmesi*. Doktora Tezi. Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Rehberlik Ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı. Mersin.
- Allen, J. P., & Land, D. (1999). *Attachment in adolescence*. Handbook of Attachment

Theory and Research and Clinical Applications. New York: Guilford.

- Altınoğlu Dikmeer, İ., Erol, N., & Gençöz, T. (2014). Evlat edinilmiş ve biyolojik ebeveyniyle yaşayan çocukların davranışsal ve duygusal sorunları ve bağlanma düzeyleri ile anne babalarının çocuk yetiştirme stillerinin karşılaştırmalı olarak değerlendirilmesi. *Türk Psikiyatri Dergisi* 25(4):234-43.
- Aral, N., & Baran, G. (2011). *Çocuk gelişimi*. Ankara: Ya-Pa Yayın Pazarlama Sanayii ve Tic. A.Ş.
- Armsden, G. C., & Greenberg, M. T. (1987). The Inventory of Parent and Peer Attachment: Individual differences and their relationship to psychological wellbeing in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 16:427-454.
- Aydoğdu, İ. (2010). *Romantik İlişkilerin Kişilik Özellikleri Açısından İncelenmesi*. Yüksek lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik Ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı. Ankara.
- Beştav, G. (2007). *Romantik İlişki Doyumu ile Cinsiyet, Bağlanma Stilleri, Rasyonel Olmayan İnançlar ve Aşka İlişkin Tutumlar Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Bleske-Rechek, A., Nuck, G. E., & Gunseor, M. M. (2021). Individual differences in romantic attachment. *Journal of Individual Differences*, 42(4), 204-211.
- Boğda, D. K., & Şendil, G. (2012). Investigating infidelity tendency and conflict management based on attachment styles and gender. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 40(40).
- Bowlby, J. (1982). Caring for children: some influences on its development. *Parenthood*. New York: The Guilford Press.
- Coşkun, T. (2005). *Geniş ve Çekirdek Ailede Yaşayan Çocukların Aile Ortamını Algılamalarının İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Ev Ekonomisi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara.
- ÇEÇEN, A. R. (2008). Öğrencilerin cinsiyetlerine ve ana baba tutum algılarına göre yalnızlık ve sosyal destek düzeylerinin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(3): 415-431.
- Çırakoğlu, O. C., (2006). *Kontrol Odağının ve Eleştirel Düşünmenin Üniversite Öğrencilerinin Romantik İlişkilerindeki Doyumsuzlukları Ele Alış Biçimleri Üzerindeki Rolü*. Doktora Tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Demiriz, S., & Öğretir, A. D. (2007). Alt ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki 10 yaş

- çocuklarının anne tutumlarının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1): 105-122.
- ERKAN, Z. (2002). Sosyal kaygı düzeyi yüksek ve düşük ergenlerin ana baba tutumlarına ilişkin nitel bir çalışma. Çukurova Üniversitesi *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(10): 120-133.
- Furman, W., & Shomaker, L. B. (2008). Patterns of interaction in adolescent romantic relationships: distinct features and links to other close relationships. *Journal of Adolescence*, 31(6): 771-788.
- GÜLERCE, A. (1996). *Türkiye’de ailelerin psikolojik örüntüleri*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- Günaydın, G., Selçuk, E., Sümer, N., & Uysal, A. (2005). Ebeveyn ve Arkadaşlarına Bağlanma Envanteri Kısa Formu’nun Psikometrik Açından Değerlendirilmesi. *Türk Psikoloji Yazıları Dergisi*, 8(16): 13-23.
- Gündüz, B. (2013). Bağlanma stilleri, akılcı olmayan inançlar ve psikolojik belirtilerin bilişsel esnekliği yordamadaki katkıları. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 13(4): 2079-2085.
- GÜNGÖR, A. (1989). *Lise Öğrencilerinin Özsaygı Düzeylerini Etkileyen Etmenler*. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi. Ankara.
- HAKTANIR, G., & BARAN, G. (1998). Gençlerin benlik saygısı düzeyleri ile anne baba tutumlarının algılanmasının incelenmesi. *Çocuk Ve Ergen Ruh Sağlığı Dergisi*, 5(39): 134-141.
- Hazan, C., & Shaver, P. R. (1987). Romantic Love Conceptualizations, An Attachment Process. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52: 123-136.
- Hook, M., Gerstein, L., Detterich, L., & Gridley, B. (2003). How close Are we? Measuring intimacy and examining gender differences. *Journal of Counseling and Development*, 81(4): 462-472.
- Kalkan, M. (2008). Do psychological birth order positions predict future time orientation in romantic relationships?. *Interpersona: An International Journal on Personal Relationships*, 2(1): 89-101.
- Kalkan, M., & Karadeniz Özbek, S. (2011). Çocukluk çağı örselenme yaşantıları ergenlerdeki flört kaygısını yordar mı. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 18(1): 35-44.
- Kantarıcı Boğda, D., & Şendil, G. (2012) Bağlanma stillerinde ve cinsiyete göre çatışma yönetimi ve aldatma eğiliminin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*,

- Karasar, N. (2007). *Araştırmalarda rapor hazırlama*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kavлак, O., & Şirin, A. (2009). Maternal Bağlanma Ölçeği'nin Türk Toplumuna Uyarlanması. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(1): 188-202.
- Keskin, G., & Çam, O. (2008). Ergenlerin ruhsal durumları ve anne baba tutumları ile bağlanma stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 9:139-147.
- Kıgılı, Ş. (1994). *Anne, Baba ve Çocuğun Kendi Aile Yapılarına İlişkin Ortak Değerlendirmelerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Bilim Dalı, Malatya.
- Kinsfogel, K., & Grych, J. (2004). Interparental conflict and adolescent dating relationships: integrating cognitive, emotional, and peer influences. *Journal of Family Psychology*, 18(3): 505-515.
- Kuttler, A. F., & Greca, A. M. L. (2004). Linkages among adolescent girls' romantic relationships, best friendships and peer Networks. *Journal of Adolescence*, 27: 395–414.
- Lawton, D. (1992). *Education and politics in the 1990s: conflict or consensus?*. New York: Psychology Press.
- Leman, K. (1997). *Doğuş Sırası*. İstanbul: Kuraldışı Yayıncılık.
- LEURENT, H. K., KİM, H. K., & CAPALDİ, D. M., (2008). Men's aggression toward women: A 10-year panel study. *Journal of Marriage and Family*, 70:1169–1187.
- Ling, H., & Qian, M. Y. (2010) Relationships Between Attachment and Personality Disorder Symptoms of Chinese College Students. *Social Behavior and Personality*, 38 (4): 571-576.
- Mcelhaney, K. B., Immele, A., Smith, D. F., & Allen, J. P. (2006). Attachment Organization as a Moderator of the Link Between Friendship Quality and Adolescent Delinquency. *Attachment & Human Development*, 8 (1):33-46.
- Morsünbül, Ü., & Çok, F. (2011). Bağlanma ve ilişkili değişkenler. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 3(3): 553-570.
- Pollet, T. V., & Nettle, D. (2007). Birth order and face-to-face contact with a sibling: Firstborns have more contact than laterborns. *Personality and Individual Differences*, 43(7), 1796-1806.
- Poyraz, M. (2007). *Babaların Babalık Rolünü Algılamalarıyla Kendi Ebeveynlerinin*

- Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Rubenstein, C., & Shaver, P. R. (1982). *In search of intimacy*. New York; Delacorte Press.
- Sardoğan, M. E., Karahan, T. F., Dicle, A. N., & Menteş, Ö. (2007). Ebeveyne bağlanma düzeyine ve anne-babanın boşanma/birliktelik durumuna göre çocuklarda evlilik çatışmasını algılama biçimleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23:12-23.
- Sarı, T. (2008) *Üniversite Öğrencilerinde Romantik İlişkilerle İlgili Akılcı Olmayan İnançlar, Bağlanma Boyutları ve İlişki Doyumu Arasındaki İlişkiler*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sencer, M., & Sencer, Y. (1978). *Toplu araştırmalarda yöntem bilim*. Ankara: TODİE yayınları.
- SENEMOĞLU, N. (2012). *Gelişim öğrenme ve öğretim*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Serra, W., Chatard, A., Tello, N., Harika-Germaneau, G., Noël, X., & Jaafari, N. (2019). Mummy, daddy, and addiction: implicit insecure attachment is associated with substance use in college students.. *Experimental and Clinical Psychopharmacology*, 27(6), 522-529.
- Shepherd, D., Goedeke, S., Landon, J., Taylor, S. M., & Williams, J. (2020). The impact of sibling relationships on later-life psychological and subjective well-being. *Journal of Adult Development*, 28(1), 76-86.
- STEWART, A. E. (2004). Can knowledge of client birth order bias clinical judgment. *Journal of Counseling and Development*, 82: 167-176.
- Şanlı, D. (2007). *Annelerin Çocuk Yetiştirme Tutumlarını Etkileyen Etmenlerin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. İzmir.
- ŞEKER, G. (2009). *Lise Öğrencilerinin Bağlanma Stillerinin ve Yaşam Doyumlarının İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Tezel Şahin, F., Özyürek, A. (2005). 5-6 yaş grubunda çocuğu olan ebeveynlerin tutumlarının incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2):19-34.
- Tüfekçi, S. (2008). *Romantik ilişkilerde genç yetişkinlerin aşka ilişkin tutumları ve kişilik özellikleri: Transaksiyonel analiz ego durumları açısından bir değerlendirme*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim

Bilimleri Anabilim Dalı. İstanbul.

- Uyanık Balat, G. (2007). İlköğretime başlayan çocukların anne babalarının çocuk yetiştirme tutumlarının okul öncesi eğitimden yararlanma düzeylerine göre incelenmesi. *Eğitim ve bilim dergisi*, 32(143):89-99
- Üstünöz, A., Akyüz, A., Oflaz, F., & Güvenç, G. (2010). Comparison of Maternal and Paternal-Fetal Attachment in Turkish Couples. *Midwifery*, 26: 1-9.
- Von Der Lippe, A. (1999). The impact of maternal schooling and occupation on child-rearing attitudes and behaviors in low income neighborhoods in Cairo, Egypt. *International journal of behavioral development*, 23 (3): 703-729.
- Wellisch, M. (2010). Communicating Love or Fear: The Role of Attachment Styles in Pathways to Giftedness. *Roeper Review*, 32: 116-126.
- Winsler, A., Madigan, A., & Aquilino, S. (2005). Correspondence between maternal and paternal parenting styles during early childhood. *Early childhood research quarterly*, 20:1-12.