

**T.C.
DUMLUPINAR ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**FARKLI EĞİTİM KURUMLARINDA ÖĞRENİM GÖREN
ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN SPORTİF REKREASYON
ETKİNLİKLERİNE YÖNELMEDE MERAKLILIK
DÜZEYLERİNİN ETKİSİNİN ARAŞTIRILMASI
(KÜTAHYA İLİ ÖRNEĞİ)**

Satı AKGÜL

**Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**KÜTAHYA
2013**

**T.C.
DUMLUPINAR ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**FARKLI EĞİTİM KURUMLARINDA ÖĞRENİM GÖREN
ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN SPORTİF REKREASYON
ETKİNLİKLERİNE YÖNELMEDE MERAKLILIK
DÜZEYLERİNİN ETKİSİNİN ARAŞTIRILMASI
(KÜTAHYA İLİ ÖRNEĞİ)**

Satı AKGÜL

**Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Danışmanı
Yrd. Doç. Dr. Çetin ÖZDİLEK**

**KÜTAHYA
2013**

KABUL VE ONAY**KABUL**

Dumlupınar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne:

Bu çalışma jürimiz tarafından Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı Programında Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

İmzalar

Jüri Başkanı : Prof. Dr. Arslan KALKAVAN
D.P.Ü. BESYO Öğretim Üyesi

Danışman : Yrd. Doç. Dr. Çetin ÖZDİLEK
D.P.Ü. BESYO Öğretim Üyesi

Üye : Doç. Dr. Mehmet GÖRAL
C.B.Ü. BESYO Öğretim Üyesi

ONAY:

Bu tez Dumlupınar Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmenliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki jüri üyeleri tarafından uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulu kararı ile kabul edilmiştir.

Doç. Dr. Figen TAŞER
Sağlık Bilimleri Enstitüsü Müdürü

TEŞEKKÜR

Tez çalışmam süresince gerek ders aşamasında gerekse tez süresince yaptığı öneriler, verdiği destek ve her türlü katkıdan dolayı danışmanım sayın Yrd. Doç. Dr. Çetin ÖZDİLEK teşekkür ederim.

Çalışma boyunca bilgi ve deneyimleriyle yol gösteren Prof. Dr. Arslan KALKAVAN ve Yrd. Doç. Dr. Mehmet DEMİREL'e, teşekkür ederim.

Ayrıca çalışma süresince kaynak taramasında verdikleri destekten ötürü Yrd. Doç. Dr. Mehmet ÖÇALAN'a, Öğr. Grv. Naim ÜNVER'e Yrd. Doç. Dr. Şerife Işık TERZİ'ye ve "Meraklılık İndeksi" ölçeğini kullanmama izin veren Yrd. Doç. Dr. Yelkin Diker COŞKUN'a teşekkür ederim.

Ayrıca, çalışma süresince maddi ve manevi desteklerini esirgemeyerek bana destek olan anne ve babama sonsuz teşekkür ederim.

ÖZET

Farklı Eğitim Kurumlarında Öğrenim Gören Ortaöğretim Öğrencilerinin Sportif Rekreasyon Etkinliklerine Yönelmede Meraklılık Düzeylerinin Etkisinin Araştırılması (Kütahya İli Örneği). Dumlupınar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi, Kütahya, 2013. Bu çalışmada Kütahya İlindeki Merkez Ortaöğretim Kurumlarında 2011-2012 Eğitim-Öğretim yılında öğrenim gören öğrencilerin meraklılık düzeylerinin araştırılması amaçlandı.

Veri toplama aracı olarak, Demirel ve Coşkun (2009) tarafından Türkçe'ye uyarlama çalışması yapılan "Meraklılık Ölçeği" kullanıldı. Araştırmada ayrıca öğrencilerin demografik özelliklerinin belirlenmesi için 11 maddeden oluşan bilgi formu hazırlandı. Araştırmada kullanılan anket, 2011-2012 eğitim öğretim yılında Kütahya ilindeki merkez ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören 440 erkek ve 440 bayan toplam 880 öğrenciye uygulandı. Verilerin düzenlenmesinde MS Excel tablolama paket programı ve istatistik analizler için SPSS 20 istatistik paket programı kullanıldı. Araştırmaya katılan öğrencilerin demografik dağılımlarını belirlemek için yüzde (%) ve frekans (f) analizleri yapılmış olup, öğrencilerin meraklılık düzeyleri ile cinsiyet, etkinliklere katılım şekilleri arasında önemli bir fark olup olmadığını araştırmak için; $\alpha=0.05$ anlamlılık düzeyinde Bağımsız Örneklem T-Testi uygulandı. Sınıf, aylık gelir düzeyi, anne-babalarının öğrenim düzeyi, boş zamanlarında katıldıkları etkinlikler ve etkinliklere katılımlarını olumsuz etkileyen sebepler ile meraklılık düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını tespit etmek için OneWay ANOVA testi uygulandı.

Elde edilen bulgulara göre; katılımcıların meraklılık düzeyleri cinsiyet ($t_{.05}$; 5.592; $p>0.05$), sınıf ($F_{3,876}$; 1.066; $p>0.05$), ortalama aylık gelir düzeyi ($F_{5,874}$; 1.141; $p>0.05$), baba öğrenim düzeyi ($F_{4,875}$; .589; $p>0.05$) ve anne öğrenim düzeyi ($F_{4,875}$; 1.255; $p>0.05$] açısından farklılık göstermediği tespit edildi. Etkinliklere katılım şekli değişkenine göre, genişlik alt boyutunda ($t_{.05}$; 7.818; $p<0.05$) ve derinlik alt boyutunda ($t_{.05}$; 4.262; $p<0.05$) anlamlı farklılık gösterdiği belirlendi. Boş zamanlarında katıldıkları etkinlik türü açısından genişlik alt boyutunda ($F_{6,873}$; 3.502; $p<0.05$) ve derinlik alt boyutunda ($F_{6,873}$; 3.849; $p<0.05$) farklılık gösterdiği belirlendi. Boş zamanlarında etkinliklere katılımlarını olumsuz etkileyen sebepler açısından ise genişlik alt boyutuna göre katılımcıların meraklılık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ($F_{5,874}$; .496; $p>0.05$) tespit edildi ancak derinlik alt boyutuna göre de katılımcıların meraklılık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($F_{5,874}$; 2.305; $p<0.05$).

Anahtar Kelimeler: Meraklılık, Spor, Rekreasyon, Eğitim Bilimleri

ABSTRACT

Study on Effect of the Curiosity Levels of the Secondary School Students on Starting Sportive Recreational Activities in Various Educational Institutions (Sample of Kütahya Province). Dumlupınar University, Institute of Health Sciences, Department of Physical Education and Sports, Master's Thesis, Kütahya, 2013. This study aims to investigate the curiosity levels of the students at the Urban Secondary Schools in Kütahya Province in 2011-2012 academic year.

As data collection tool, "Curiosity Scale" which was adapted to Turkish by Demirel and Coşkun (2009) was used. An information form of 11 questions was also prepared in order to specify the demographic features of the students. The questionnaire used in this study was applied to 440 boys and 440 girls, totally 880 students, who study at the urban secondary schools in Kütahya Province in 2011-2012 academic year. To sort out the data, MS Excel spreadsheet program and SPSS 20 statistical package software were used for statistical analyses. Percentage (%) and frequency (f) analyses were made in order to identify the demographic distribution of the participants and Independent-groups T-test was conducted on the significance level of $\alpha=0.05$ in order to ascertain whether there is an important difference between curiosity level of the students and their gender and way of participation in the activities. Additionally OneWay ANOVA test was performed to understand the effect of the class, monthly income, education level of the parents, activities made during leisure times and reasons which adversely affect their participation in the activities on the curiosity level.

In conclusion and according to the findings, when curiosity level of the participants was examined, it turned out not to differ based on the gender ($t_{.05}; 5.592; p>0.05$), class ($F_{3,876}; 1.066; p>0.05$), average monthly income ($F_{5,874}; 1.141; p>0.05$), education level of the father ($F_{4,875}; .589; p>0.05$) and education level of the mother ($F_{4,875}; 1.255; p>0.05$). As for the variable of participation feature in the activities, a significant difference was detected in the width sub-dimension ($t_{.05}; 7.818; p<0.05$) and depth sub-dimension ($t_{.05}; 4.262; p<0.05$). For the activity type they participate in their leisure times, a difference was also detected in the width sub-dimension ($F_{6,873}; 3.502; p<0.05$) and depth sub-dimension ($F_{6,873}; 3.849; p<0.05$). Concerning the reasons which adversely affect their participation in the activities during leisure times, no significant difference was found out between the curiosity level of the participants according to the width sub-dimension ($F_{5,874}; .496; p>0.05$) however a significant difference was identified between the curiosity level of the participants according to the depth sub-dimension ($F_{5,874}; 2.305; p<0.05$).

Key Words: Curiosity, Sport, Recreation, Educational Sciences

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
KABUL VE ONAY	iii
TEŞEKKÜR	iv
ÖZET	v
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER	vii
ŞEKİLLER VE GRAFİKLER	x
TABLolar	xii
I. BÖLÜM: GİRİŞ	1
1.1. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ	1
1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI	2
1.3. PROBLEM CÜMLESİ.....	2
1.3.1. Alt Problemler	4
1.4. HİPOTEZLER.....	4
1.5. ARAŞTIRMADA VARSAYIMLAR	5
1.6. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI	5
II. BÖLÜM: GENEL BİLGİLER	6
2.1. MERAK KAVRAMI	6
2.2. KURAMCILARA GÖRE MERAK.....	7
2.2.1. Freud: Psikanalitik Kuram ve Merak.....	7
2.2.2. Erikson: Psiko-Sosyal Kuram ve Merak.....	8
2.3. YAKLAŞIMLARA GÖRE MERAK.....	12
2.3.1. Hümanistik Yaklaşım ve Merak	12
2.3.2. Bilişsel Yaklaşım ve Merak.....	13
2.4. İNSANLARDA MERAK UYANDIRAN ETKENLER.....	14
2.5. MERAK VE ETKİLERİ	17
2.5.1. Merakın Olumlu Etkileri.....	17
2.5.2. Merakın Olumsuz Etkileri	26
2.6. BOŞ ZAMAN (REKREASYON) VE MERAK İLİŞKİSİ	30
2.7. ÇOCUK VE GENÇLERDE GELİŞİM EVRELERİ VE BU EVRELERE GÖRE İLGİ VE İHTİYAÇLARI	34
2.7.1. I. Çocukluk Evresi (0-3 Yaş).....	34
2.7.2. II. Çocukluk Evresi (3-6 Yaş).....	35
2.7.3. III. Çocukluk Evresi (6-12 Yaş)	36
2.7.4. Ergenlik Dönemi (12-18 Yaş)	36

2.8. MERAK VE ÖĞRENME	37
2.8.1. Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler	42
2.8.2. Güdü (Motivasyon) Kavramı ve İçten-Dıştan Güdülenme.....	46
2.9. MERAK VE EĞİTİM	48
2.10. ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ VE MERAK.....	51
2.10.1. Buluş Yoluyla Öğrenme	51
2.10.2. Sunuş (Anlatım-Takrir) Yoluyla Öğretim	53
2.10.3. Soru-Cevap Yöntemi ile Öğretim.....	53
2.10.4. Problem Çözme Yöntemi İle Öğretim.....	54
2.11. KONUYLA İLGİLİ YAPILAN ÇALIŞMALAR.....	56
III. BÖLÜM: GEREÇ VE YÖNTEM.....	67
3.1. ÇALIŞMA EVRENİ	67
3.2. ARAŞTIRMA GURUBU.....	67
3.3. GENEL PROTOKOL.....	67
3.4. ARAŞTIRMA TEKNİĞİ	68
3.5. İSTATİSTİK YÖNTEM	69
IV. BÖLÜM: BULGULAR	70
4.1. KATILIMCILARIN GENEL ÖZELLİKLERİ	70
4.1.1. Cinsiyet	70
4.1.2. Katılımcıların Öğrenim Gördükleri Okul Durumu Bulguları.....	70
4.1.3. Katılımcıların Sınıf Durumu Bulguları.....	71
4.1.4. Katılımcıların Ortalama Aylık Gelir Durumu Bulguları	72
4.1.5. Katılımcıların Babalarının Öğrenim Düzeyi Durumu Bulguları	72
4.1.6. Katılımcıların Annelerinin Öğrenim Düzeyi Durumu Bulguları.....	73
4.1.7. Araştırmaya Katılanların Babalarının Meslek Durumu Bulguları.....	74
4.1.8. Araştırmaya Katılanların Annelerinin Meslek Durumu Bulguları	74
4.1.9. Araştırmaya Katılanların Etkinliklere Katılım Durumu Bulguları.....	75
4.1.10. Araştırmaya Katılanların Boş Zamanlarında Katıldıkları Etkinlik Durumu Bulguları	76
4.1.11. Araştırmaya Katılanların Boş Zamanlarında Etkinliklere Katılımlarını Olumsuz Etkileyen Sebeplerin Durumu Bulguları	76
4.2. HİPOTEZ 1: CİNSİYETE BAĞLI OLARAK ÖĞRENCİLERİN MERAKLILIK DÜZEYLERİ	78
4.3. HİPOTEZ 2: ETKİNLİKLERE KATILIM ŞEKLİNE BAĞLI OLARAK MERAKLILIK DÜZEYLERİ	79
4.4. HİPOTEZ 3: SINIF DÜZEYİNE BAĞLI OLARAK ÖĞRENCİLERİN MERAKLILIK DÜZEYLERİ	80
4.5. HİPOTEZ 4: AİLENİN GELİR DÜZEYİNE BAĞLI OLARAK MERAKLILIK DÜZEYLERİ	82
4.6. HİPOTEZ 5: BABALARININ ÖĞRENİM DÜZEYİNE BAĞLI OLARAK MERAKLILIK DÜZEYLERİ	83
4.7. HİPOTEZ 6: ANNELERİNİN ÖĞRENİM DÜZEYİNE BAĞLI OLARAK MERAKLILIK DÜZEYLERİ	85

4.8. HİPOTEZ 7: BOŞ ZAMAN ETKİNLİKLERİNE KATILIM TÜRÜNE BAĞLI OLARAK MERAKLILIK DÜZEYLERİ	86
4.9. HİPOTEZ 8: BOŞ ZAMAN ETKİNLİKLERİNE KATILIMI OLUMSUZ ETKİLEYEN SEBEPLERE BAĞLI OLARAK MERAKLILIK DÜZEYLERİ	88
V. BÖLÜM: TARTIŞMA.....	90
5.1. HİPOTEZ 1: CİNSİYETE BAĞLI OLARAK MERAKLILIK DÜZEYLERİ	90
5.2. HİPOTEZ 2: ETKİNLİKLERE KATILIM ŞEKLİNE BAĞLI OLARAK MERAKLILIK DÜZEYLERİ	90
5.3. HİPOTEZ 3: SINIF DÜZEYİNE BAĞLI OLARAK MERAKLILIK DÜZEYLERİ	92
5.4. HİPOTEZ 4: AİLENİN GELİR DÜZEYİNE BAĞLI OLARAK MERAKLILIK DÜZEYLERİ	92
5.5. HİPOTEZ 5: BABANIN ÖĞRENİM DÜZEYİNE BAĞLI OLARAK MERAKLILIK DÜZEYLERİ	93
5.6. HİPOTEZ 6: ANNENİN ÖĞRENİM DÜZEYİNE BAĞLI OLARAK MERAKLILIK DÜZEYLERİ	93
5.7. HİPOTEZ 7: BOŞ ZAMAN ETKİNLİKLERİNE KATILIM TÜRÜNE BAĞLI OLARAK MERAKLILIK DÜZEYLERİ	93
5.8. HİPOTEZ 8: BOŞ ZAMAN ETKİNLİKLERİNE KATILIMI OLUMSUZ ETKİLEYEN SEBEPLERE BAĞLI OLARAK MERAKLILIK DÜZEYLERİ	95
VI BÖLÜM: SONUÇ VE ÖNERİLER.....	98
6.1. SONUÇ	98
6.2. ÖNERİLER	100
KAYNAKLAR	102
EKLER.....	109
Ek-1: Anket Formu	
Ek-2: İzin Yazıları	
Ek 3: Kütahya İli 2011-2012 Eğitim-Öğretim Yılı Merkez Ortaöğretim Okullarındaki Öğrenci Sayıları	
Ek-4: Veri Formu	
Ek-5: İstatistik Test Sonuçları	

ŞEKİLLER VE GRAFİKLER

Sayfa

ŞEKİLLER

Şekil 2.1 Erikson'a göre gelişim dönemlerinde geçirilen karmaşa durumları.....	8
Şekil 2.2 Maslow'un gereksinimler hiyerarşisi.....	12
Şekil 2.3 Gagne'ye göre öğrenme süreçleri ve öğretim durumları.....	44

GRAFİKLER

Grafik 4.1 Araştırmaya katılanların cinsiyet durumu bulguları.....	70
Grafik 4.2 Araştırmaya katılanların öğrenim gördükleri okul durumu bulguları.	71
Grafik 4.3 Araştırmaya katılanların sınıf durumu bulguları.	71
Grafik 4.4 Araştırmaya katılanların ortalama aylık gelir durumu bulguları.	72
Grafik 4.5 Araştırmaya katılanların babalarının öğrenim düzeyi durumu bulguları.	73
Grafik 4.6 Araştırmaya katılanların annelerinin öğrenim düzeyi durumu bulguları.	73
Grafik 4.7 Araştırmaya katılanların babalarının meslek durumu bulguları.....	74
Grafik 4.8 Araştırmaya katılanların annelerinin meslek durumu bulguları.....	75
Grafik 4.9 Araştırmaya katılanların etkinliklere katılım durumu bulguları.....	75
Grafik 4.10 Araştırmaya katılanların boş zamanlarında katıldıkları etkinlik durumu bulguları	76
Grafik 4.11 Araştırmaya katılanların boş zamanlarında etkinliklere katılımlarını olumsuz etkileyen sebeplerin durumu bulguları.....	77
Grafik 4.12 Cinsiyete göre meraklılık düzeyi genişlik alt boyut puanları	78
Grafik 4.13 Cinsiyete göre meraklılık düzeyi derinlik alt boyut puanları	79
Grafik 4.14 Etkinliklere katılım şekline göre meraklılık düzeyi genişlik alt boyut puanları	79
Grafik 4.15 Etkinliklere katılım şekline göre meraklılık düzeyi derinlik alt boyut puanları	80
Grafik 4.16 Sınıflara göre meraklılık düzeyi genişlik alt boyut puanları	81
Grafik 4.17 Sınıflara göre meraklılık düzeyi derinlik alt boyut puanları.....	81
Grafik 4.18 Aylık gelire göre meraklılık düzeyi genişlik alt boyut puanları.....	82
Grafik 4.19 Aylık gelire göre meraklılık düzeyi derinlik alt boyut puanları	83
Grafik 4.20 Baba öğrenim düzeyine göre meraklılık düzeyi genişlik alt boyutu puanları	84
Grafik 4.21 Baba öğrenim düzeyine göre meraklılık düzeyi derinlik alt boyutu puanları	84

Grafik 4.22 Anne öğrenim düzeyine göre meraklılık düzeyi genişlik alt boyutu puanları.....	85
Grafik 4.23 Anne öğrenim düzeyine göre meraklılık düzeyi derinlik alt boyutu puanları.....	86
Grafik 4.24 Boş zaman etkinliklerine göre meraklılık düzeyi genişlik alt boyut puanları.....	87
Grafik 4.25 Boş zaman etkinliklerine göre meraklılık düzeyi derinlik alt boyut puanları.....	87
Grafik 4.26 Etkinliklere katılımı olumsuz etkileyen sebeplere göre meraklılık düzeyi genişlik alt boyut puanları.....	88
Grafik 4.27 Etkinliklere katılımı olumsuz etkileyen sebeplere göre meraklılık düzeyi derinlik alt boyut puanları.....	89

TABLolar**Sayfa**

Tablo 3.1 Çalışmaya katılan okullar ve öğrenci sayıları.....	67
---	----

I. BÖLÜM: GİRİŞ

1.1. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Tüm ülkeler geleceklerini en iyi şekilde planlayarak, sosyal, ekonomik, siyasi gibi birçok yönden gelişmek ister. Yine, tüm uluslar sağlıklı ve üretken bir nesil yaratmak ve var olan olumlu toplum yapısını korumak için çaba harcarlar.

Ülkemizin 2011 yılı rakamlarına göre; genç nüfusun, 74.724.269 olan genel nüfusa oranı 12 milyon 542 bin kişiyle % 16,8'dir (30). Bu genç nüfus 15-24 yaş grubunda bulunmaktadır. Türkiye'nin Avrupa Birliği ülkelerine kıyasla oldukça genç bir nüfusa sahip olduğu göz önünde bulundurulduğunda, etkili gençlik politikalarının ülkemiz açısından önemi daha da artmaktadır. Etkin gençlik politikaları üretmek ve gençlerin karşılaştıkları sorunları çözmek için atılacak en önemli adımlardan birisi de, ülkemizdeki gençlerin bugünkü durumlarına ilişkin istatistiklere sahip olmaktır. Bu çalışmanın yapılmasının temel gerekçesi de bu yönde bir ihtiyaca cevap verecek olmasındandır (31).

Nitekim anayasamızın 58. Maddesi gençliğin korunması ile ilgilidir. Bu madde de “Devlet, istiklâl ve Cumhuriyetimizin emanet edildiği gençlerin müsbet ilmin ışığında, Atatürk ilke ve inkılâpları doğrultusunda ve Devletin ülkesi ve milletiyle bölünmez bütünlüğünü ortadan kaldırmayı amaç edinen görüşlere karşı yetişme ve gelişmelerini sağlayıcı tedbirleri alır. Devlet, gençleri alkol düşkünlüğünden, uyuşturucu maddelerden, suçluluk, kumar ve benzeri kötü alışkanlıklardan ve cehaletten korumak için gerekli tedbirleri alır” (27) ibaresi yer almaktadır. Yani, devlet gençleri korumak için gerekli tedbirleri almakla kendini yükümlü kılmaktadır. Çünkü gençlik bir milletin geleceğidir. Bir ulusun gençliği bedenlen, ruhen ve zihnen ne kadar sağlıklı ise ve eğitim seviyesi ne kadar yüksekse geleceği de o kadar sağlam ve emin olacaktır.

Bir toplum gençliğine iyi bir eğitim vermek için tüm imkanları seferber etmek durumdadır. Ancak her zaman bu yeterli olmamaktadır. Aynı zamanda gençleri kötü alışkanlıklardan da korumak gerekir. Gençleri korumak iyi bir eğitim vermekle birlikte onları merakları doğrultusunda bedenlen, ruhen ve zihnen

gelişmelerine katkıda bulunacak faaliyetlere sevk etmek ve bu faaliyetlere yönelik imkanları artırmakla mümkün olabilecektir.

Bu çalışma farklı eğitim kurumlarında eğitim gören gençlerin yoğun olarak merak duydukları alanları tespit ederek, bu yönde meraklarını (hobilerini) gerçekleştirebilecekleri alanların desteklenmesi için devletin ilgili kurumlarının dikkatini çekme ve gençlerin gelişimlerini olumlu yönde etkileyecek faaliyetlere yönlennmeleri sağlaması bakımında önemli görülmektedir.

1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmanın amacı; farklı eğitim kurumlarında öğrenim gören ortaöğretim öğrencilerinin meraklılık düzeylerini belirlemek ve bunun cinsiyet, öğrenim görülen okul türü, sınıf düzeyi, ortalama aylık gelir, boş zaman etkinliklerine katılım türü ve boş zaman etkinliklerine katılımı olumsuz etkileyen sebepler gibi değişkenler açısından farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymaktır.

1.3. PROBLEM CÜMLESİ

Gelişmekte olan ülkeler arasında yer alan Türkiye her açıdan gelişme çabası içerisinde olup, çocuk ve gençlerin eğitimine de o oranda önem vermektedir. Örgütlü eğitim programı içerisinde olan ortaöğretim öğrencilerinin genel eğitim içerisinde merakları doğrultusunda boş zaman faaliyetlerine yönlendirilmeleri bir taraftan öğretimin daha kolay ve kalıcı olmasına yarar sağlarken diğer taraftan da eğitimi zevkli hale getirmektedir. Yine, alışkanlık haline getirilmiş olan boş zaman etkinlikleri, gençlerin bu birçok yönden faydalı faaliyetler aracılığıyla kendilerini kötü alışkanlıklardan koruyarak ülkesine yararlı ve üretken insanlar olmasını sağlayacaktır. Öğrencilerin boş zamanlarını olumlu kullanmaya dönük eğitim ancak, bu konuda gerekli tesis, araç-gereç ve yetişmiş uzman öğretmenler aracılığıyla olabilecektir. Ancak, okullarımızın genel durumuna bakıldığında sportif, kültürel, sanatsal ve el becerilerine yönelik olanakların az olduğu görülebilmektedir.

Gelişmiş ülkelerde ders dışı etkinliklere en az dersler kadar önemli görülmektedir. Boş zamanları merakları doğrultusunda yararlı faaliyetlere katılarak geçirmeyi öğrenmemiş veya öğretilmemiş gençlerin kötü alışkanlıklar kazanma

ihtimali daha yüksektir. Örneğin “Türkiye’de Ergen Profili 2008” araştırmasının bulgularına göre, bağımlılık yapan maddeleri en az bir kere kullanan ergenlerin oranları sigara için %24,7, alkol için %13,9, esrar için %1,9, bali-tiner %0,6 ve ekstazi için %0,5’dir. Her gün sigara içenlerin oranı %15,3’tür. Bağımlılık yapan maddeleri kullanmaya başlama yaş ortalaması sigara için 13,49, bali-tiner için 14,08, alkol için 14,27, ekstazi için 15,40 ve esrar için 14,87’dir. Türkiye gençliğinde madde bağımlılığı konulu başka bir çalışmada, 41 ilde 355 madde bağımlısı genç ile tarama çalışması yapılmıştır. Buna göre, uyuşturucu kullanma nedenleri arasında, en fazla oranda rastlanılan neden, meraktır. Daha sonra sırasıyla sıkıntılardan kurtulmak ve arkadaşların etkisi gelmektedir. Ailesi olanlarla olmayanların uyuşturucu maddeyi kullanma nedenleri ve oranları birbirine benzemektedir (23).

Türk gençliğini kötü alışkanlıklardan korumanın en iyi yolu onlara spor, sanat, kültür gibi alan faaliyetlerine yönlendirmek gerekmektedir. Ancak, ülkemizin bu konuda diğer bazı ülkelere göre geri durumda olduğu bazı istatistiki sonuçlardan anlaşılabilir. Bazı Avrupa ülkelerinin nüfus ve sporcu oranına bakıldığında, Lüksemburg’da 3.15, (nüfusun %31.77), Almanya’da 3.33 (nüfusun %30.00), Hollanda’da 3.75 (nüfusun %26.66) yoğunluk ile her üç kişiden birinin, Fransa’da 4.23 (nüfusun %23.63) ve İtalya’da 4.07 (nüfusun %24.52) yoğunluk ile her dört kişiden birinin, Portekiz’de 5.25 (nüfusun %19.04) yoğunluk ile her 5 kişiden birinin, İngiltere ’de 8.83 yoğunluk ile her 8 kişiden birinin sporcu olduğu anlaşılmaktadır. Bu durum Türkiye’de ise 114.93 yoğunluk ile her 115 kişiden birinin sporcu olduğu görülmektedir (39). Görüldüğü gibi bu oran genç nüfusu genel nüfusa oranla daha düşük olan ülkelere bile çok daha çok düşüktür.

Kötü alışkanlıklar edinebilecek yaş dönemleri olan ortaöğretim dönemlerinde gençlerin merak duydukları alanların neler olduğunun tespit edilerek, buna yönelik istenilen düzeyde önlem alınmaması ülkemizin geleceği için önemli bir sorun teşkil etmektedir. Bu ve buna benzer farklı yaş gruplarına yönelik çalışmalarla öğrencilerin merak duydukları alanların tespit edilerek, ilgili kurumlarca bu yönde önlemlerin alınmasının sorunu çözerek gençliğimizin kötü alışkanlıklardan korunmasını sağlayacağını ve bu sayede geleceğinden daha emin bir ülke olacağımız düşünülmektedir.

1.3.1. Alt Problemler

1. Farklı Eğitim Kurumlarında Öğrenim Gören Öğrencilerin Cinsiyete Bağlı Olarak Meraklılık Düzeyleri Arasında Fark Var mıdır?
2. Farklı Eğitim Kurumlarında Öğrenim Gören Öğrencilerin Etkinliklere Katılım Şekline Bağlı Olarak Meraklılık Düzeyleri Arasında Fark Var mıdır?
3. Farklı Eğitim Kurumlarında Öğrenim Gören Öğrencilerin Sınıf Düzeyine Bağlı Olarak Meraklılık Düzeyleri Arasında Fark Var mıdır?
4. Farklı Eğitim Kurumlarında Öğrenim Gören Öğrencilerin Ailenin Gelir Düzeyine Bağlı Olarak Meraklılık Düzeyleri Arasında Fark Var mıdır?
5. Farklı Eğitim Kurumlarında Öğrenim Gören Öğrencilerin Babanın Öğrenim Düzeyine Bağlı Olarak Meraklılık Düzeyleri Arasında Fark Var mıdır?
6. Farklı Eğitim Kurumlarında Öğrenim Gören Öğrencilerin Annenin Öğrenim Düzeyine Bağlı Olarak Meraklılık Düzeyleri Arasında Fark Var mıdır?
7. Farklı Eğitim Kurumlarında Öğrenim Gören Öğrencilerin Boş Zaman Etkinliklerine Katılım Türüne Bağlı Olarak Meraklılık Düzeyleri Arasında Fark Var mıdır?
8. Farklı Eğitim Kurumlarında Öğrenim Gören Öğrencilerin Boş Zaman Etkinliklerine Katılımı Olumsuz Etkileyen Sebeplere Bağlı Olarak Meraklılık Düzeyleri Arasında Fark Var mıdır?

1.4. HİPOTEZLER

1. Farklı Eğitim Kurumlarında Öğrenim Gören Öğrencilerin Cinsiyete Bağlı Olarak Meraklılık Düzeyleri Arasında Fark Yoktur.
2. Farklı Eğitim Kurumlarında Öğrenim Gören Öğrencilerin Etkinliklere Katılım Şekline Bağlı Olarak Meraklılık Düzeyleri Arasında Fark Yoktur.
3. Farklı Eğitim Kurumlarında Öğrenim Gören Öğrencilerin Sınıf Düzeyine Bağlı Olarak Meraklılık Düzeyleri Arasında Fark Yoktur.
4. Farklı Eğitim Kurumlarında Öğrenim Gören Öğrencilerin Ailenin Gelir Düzeyine Bağlı Olarak Meraklılık Düzeyleri Arasında Fark Yoktur.

5. Farklı Eğitim Kurumlarında Öğrenim Gören Öğrencilerin Babanın Öğrenim Düzeyine Bağlı Olarak Meraklılık Düzeyleri Arasında Fark Yoktur.
6. Farklı Eğitim Kurumlarında Öğrenim Gören Öğrencilerin Annenin Öğrenim Düzeyine Bağlı Olarak Meraklılık Düzeyleri Arasında Fark Yoktur.
7. Farklı Eğitim Kurumlarında Öğrenim Gören Öğrencilerin Boş Zaman Etkinliklerine Katılım Türüne Bağlı Olarak Meraklılık Düzeyleri Arasında Fark Yoktur.
8. Farklı Eğitim Kurumlarında Öğrenim Gören Öğrencilerin Boş Zaman Etkinliklerine Katılımı Olumsuz Etkileyen Sebeplere Bağlı Olarak Meraklılık Düzeyleri Arasında Fark Yoktur.

1.5. ARAŞTIRMADA VARSAYIMLAR

1. Seçilen örneklem grubunun araştırmanın evreninin temsil eder nitelikte olduğu varsayılmıştır.
2. Bu çalışmada uygulanan yöntemin amaca uygun olduğu varsayılmıştır.
3. Çalışmada kullanılan ölçeğin bu çalışmaya uygun olduğu varsayılmıştır.
4. Seçilen örnek kişilerin anket maddelerini doğru anlayarak cevaplandıkları varsayılmıştır.
5. Araştırmaya katılan öğrencilerin çalışmanın önem ve ciddiyetini anlayarak buna göre davrandıkları varsayılmıştır.
6. Araştırmaya katılan, meraklılık indeksi ölçeğini dolduran ve ölçümleri alınan öğrencilerin yapılan açıklamalara uydukları varsayılmıştır.

1.6. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

1. Araştırma, Kütahya İlindeki Merkez Ortaöğretim Okullarında öğrenim gören öğrencilerle sınırlıdır.
2. Araştırmada elde edilen sonuçlar, uygulanan anketlerden elde edilen sonuçlar ile sınırlıdır.
3. Bu araştırma konusu ile ilgili ulaşılabilen kaynaklarla sınırlıdır.

II. BÖLÜM: GENEL BİLGİLER

2.1. MERAK KAVRAMI

Merak; bir şeyi anlamak veya öğrenmek için duyulan istektir (62). Özellikle bu dürtü yeni veya ilginç şeyleri araştırma, inceleme, bilgi toplamaya yöneliktir. Bu motivasyon; hayvanlarda ve küçük çocuklarda çevreyi keşfetme, önüne çıkan, eline geçen her şeyi ısırma, eline alma, tadına bakma, koklama gibi davranışlarla kendiliğinden ortaya çıkar. Bu haliyle merak, insandaki temel öğrenme biçimlerinden birisidir ve 3-4 yaşlarındaki çocukların “bu ne?” türünden bitip tükenmez sorularıyla doruğa ulaşır. Çok erken yaşta başlaması ve hayvanlarda da gözlenmesi nedeniyle genellikle merakın doğuştan, öğrenilmemiş bir güdü olduğuna inanılır. Ancak Psikanalizde Freud bunun bakma içgüdüsünün yüceltilmiş bir türü olduğunu savunmuştur (6).

Berlyne (1954, 1960) merak kuramını, iki tür meraklılık ile açıklamaktadır. Bunlar; algısal ve bilgisel meraklılıktır. Algısal meraklılık, dürtüsel algının artmasına yol açmaktadır. Diğer bir deyişle organizma kendisini bir bilgiyi elde edebilmek için düzenlemektedir. Bilgisel merak ise bilginin araştırılması ve elde edilmesiyle rahatlama sonucu oluşan motivasyonel bir durumu ifade edilmektedir.

Berlyne, algısal meraklılığın hayvanlarda ve insanlarda bulunan ortak bir özellik olduğunu ancak bilgisel meraklılığın öğrenme ve bellek özelliklerinden dolayı daha çok insanlarda bulunduğunu savunur. Ancak nöropsikoloji alanında halen sürdürülmekte olan çalışmalar merakla ilgili henüz bilinmeyen nörobiyolojik-nöropsikolojik etkenleri açıklama çabasıdadır. Berlyne, tanımladığı ikinci tür merakın, özgün ve ayırıştırıcı merak/keşfetme olarak iki boyutu olduğunu açıklamıştır.

Özgün merak, özel bir bilgi parçasını araştırma isteği olarak tanımlanırken, ayırıştırıcı merak daha çok sıkılma duygusu sonucu ortaya çıkan genel araştırma, inceleme davranışına karşılık gelmektedir. Ayırıştırıcı merak daha çok günlük yaşamda oyun, eğlence gibi aktivitelerde görülmekte iken özgün keşif bir konuya ilişkin merak dürtüsü ile açıklanmaktadır (9).

2.2. KURAMCILARA GÖRE MERAK

2.2.1. Freud: Psikanalitik Kuram ve Merak

Sigmund Freud'un geliştirdiği bu kurama göre, ilk çocukluk yıllarındaki yaşantılar ve bilinçdışı dürtüler davranışı etkilemekte; gelişim, bilinçdışı dürtü ve içgüdüler tarafından yönetilmektedir. Cinsellik, saldırganlık ve açlık dürtüleri çevredeki kişiler, özellikle de aile yeleri tarafından biçimlendirilmektedir. Freud'a göre gelişim, birbirinden farklı evreler boyunca ilerleyen bir süreçtir. Her evrede belirli biyolojik gler bebeğin ve çocuğun dünyayla ilişkisinde önemli bir rol oynamaktadır.

Bu evreler aşağıda kısaca özetlenmiştir (34).

Oral Dönem: Freud'un oral bölge olarak adlandırdığı ağız, yaşamın ilk yıllarını kapsayan bu evrede bebek için özellikle önemli bir vücut bölgesidir. Bebek; sürekli biçimde yeme, emme, ısırma davranışları gösterirken ağzına atabileceği nesnelere karşı da sürekli bir ilgi içindedir. Freud, bebeğin bu oral davranışlardan büyük bir zevk aldığını ve doyum sağladığını varsaymaktadır. İkinci yılda öncelikler değişir ve anal dönem başlar.

Anal Dönem: Bebekler, gelişimlerinin bu evresinde anal etkinliklere ilgi duyarlar ve bu tür etkinlikler en büyük zevk kaynakları haline gelir. Anne babalar ise bu dönemde tuvalet eğitimi ile uğraşmaktadırlar.

Fallik Dönem: nc yıldan yaklaşık beşinci yıla kadar olan dönemde çocukta cinsel merak başlar. Dikkatini reme organlarına yönelten ocuk cinsel organlarının uyarılmasından zevk aldığını keşfeder. Fallik dönemdeki ocuk, kendi cinsel anatomisini tanır ve karşı cins arasında anatomik farklılıklar olduğunu bilir.

ocuk cinsiyet farklılıklarını keşfeder, sorular sorar. Merakı yüzünden cezalandırılan, sorduğu sorular ve davranışları için kınanan çocuklar, yetişkinlik döneminde uygun cinsel kimliği benimsemekte sorunlarla karşılaşabilirler (15).

Bu dönemde erkekler annelerine karşı cinsel duygular besledikleri ve babayı kıskandıkları için annenin ilgisini çekmek üzere babayla yarışırlar ve Oedipus Kompleksini yaşarlar. Kızlar ise erkeklere göre daha az şiddetli bir biçimde

babalarına karşı benzer duygular taşırlar. Bu durumda Elektra Kompleksi olarak bilinir.

Latant Dönem-Gizil Dönem: Altı yaşından ergenliğe kadar süren bu dönemde Freud, cinsel dürtülerin üzerinin örtüldüğünü; fallik dönemde yaşanan cinsel duyguların hatırlanmasından kaçınmak için çocukların karşı cinsten arkadaşlarıyla ilişkiden sakındıklarını, 6 yaşından ergenliğin başlangıcına kadar yoğun bir şekilde kendi cinslerinden yaşlılarıyla ilgilendiklerini belirtmiştir. Aileye dönük ilginin yaşıt grubuna yöneldiği latent dönemde çocuk, içinde yaşadığı toplumsal yapı ile etkileşimde bulunabilmek için gerekli olan toplumsal becerileri de kazanmaktadır.

Genital Dönem: Bu son dönemde cinsel olgunlaşmaya bağlı olarak cinsel istekler tekrar ortaya çıkmakta, fakat bu istekler karşı cinsten yaşlılara yönelik olmaktadır. Bu evre yetişkinlik boyunca devam etmektedir (34).

2.2.2. Erikson: Psiko-Sosyal Kuram ve Merak

Erikson'un kuramına göre sosyal çevre içinde yer alan kimseler yani anne baba, öğretmenler ve arkadaşlar, çocuğun psiko-sosyal gelişimi için önemli ve gerekli bir rol oynarlar. Kişilik gelişiminde sosyal çevreye verdiği önemin yanı sıra, biyolojik temelli doğuştan getirilen bazı özelliklerin de üzerinde duran Erikson, epigenetik bir temel ile kişilik gelişimini açıklamaktadır. Erikson da Freud gibi kişilik gelişimine belirli dönemleri içinde ele alır. Gelişim dönemlerinin her birinde farklı bir çatışma ya da karmaşa durumu ile yüz yüze gelir. Bu karmaşalar kişinin yaşamındaki dönemeç noktaları olarak kabul edilmektedir. Bu dönemeçlerde yaşanan karmaşalar benliğe yeni bir özellik kazandırarak, benliğin güçlenmesini ve böylece bir sonraki gelişim döneminin rahatlıkla atlatılmasını sağlarlar (Bak. Şekil 2.1.).

Karmaşanın Oluştığı Gelişim Dönemi	Karmaşa
Bebeklik Dönemi (0-1 yaş)	Temel güvene karşı güvensizlik
İlk Çocukluk Dönemi (2-3,5 yaş)	Özerkliğe karşı kuşku ve utanç.
İkinci Çocukluk Dönemi (4-6 yaş)	Girişimciliğe karşı suçluluk.
Okul Çağı (7-11 yaş)	Çalışma ve başarılı olmaya karşı aşağılık duygusu
Ergenlik dönemi (12-17 yaş)	Kimliğe karşı kimlik bocalaması
İlk yetişkinlik dönemi	Yakınlığa karşı uzaklık
Yetişkinlik dönemi	Üreticiliğe karşı durgunluk
Olgunluk dönemi	Benlik bütünlüğüne karşı umutsuzluk

Şekil 2.1 Erikson'a göre gelişim dönemlerinde geçirilen karmaşa durumları.

Temel Güvene Karşı Güvensizlik (0-1 Yaş Bebeklik Dönemi): Yaşamın kazanılan ilk olumlu duygusu temel güven duygusudur. Bu duygunun temelleri anne ya da onun yerine geçen kişiyle bebek arasındaki etkileşim sırasında atılır. Yaşamın ilk yılında bireyin gelişimi için, beş duyusu ile aldığı uyarıcıların niteliği büyük önem taşımaktadır. Yetirince alınan uyarıcılar bebeğin bilişsel ve duygusal olarak gelişmesini sağlar. Bebeğin gelişmesini sağlayan uyarıcı ortamı ise bebek anne ilişkisi oluşturur. Annenin bebeği uyuturken benimsediği tutum, bebekte temel güven ya da güvensizlik duygularının filizlenmesine yol açar. Anne bebeğini yeterince besler, sevgi ve ilgi gösterir, bir sıkıntısı olduğunda bebeğinin yanında olur, ona şefkat gösterir ve onu korursa, bebeğin tüm metabolizmasının uyumlu çalışmasını sağlayacaktır. Bebekte buna karşılık kendini güvenli ve rahat hissederek annesine bağlanacak, annesi yanında iken hoşnutluğunu gülücükleri ile ifade edecektir. Sonuç olarak anne ile bebek arasında oluşan olumlu ilişki, bebekteki temel güven duygusunun çekirdeğini oluşturur. Anne ile bebek arasındaki ilişki sağlıklı ise, yani bebek ihtiyacı olduğunda annesini yanında bulamaz ya da zihinsel, fiziksel, yetersizliği nedeni ile annesi tarafından sağlanan uyarıcıları alamazsa kendisini güven ve rahatlık içinde hissedemez. Böyle bir durumda da Erikson'a göre güvensizlik duygularının ilk tohumu atılacaktır.

Özerkliğe Karşı Kuşku ve Utanç (2-3,5 Yaş İlk Çocukluk Çağı Dönemi): Çocuğun yürümeye ve konuşmaya başlaması ile annesine olan bağımlılığında azalma başlamıştır. Fiziksel olgunlaşmaya bağlı olarak, kas kontrolünün ortaya çıkması yürüme, koşma, istediği nesnelere eline alma, istediklerini bırakma ve tuvalet kontrolünün ortaya çıkmasını da beraberinde getirir. Böylece çocuk özerk bir biçimde davranmaya ve bu bağımsız eylemlerinden zevk almaya başlar. Çocuğa kendi eylemlerini kontrol etme olanağını vermek, özerklik duygusunun gelişmeye başlamasını sağlayacaktır. Aşırı koruyucu ya da baskıcı bir çocuk yetiştirme tutumu ile çocuğunkiler yerine kendi istekleri ve kurallarını geçerli kılan, davranışlarının kontrolünü çocuğa bırakmayan anne babalar, çocuğun özerk olma çabalarını engelleyeceklerdir. Anne-babanın aşırı kontrolü, çocuğun kendi kapasitesine yönelik kuşklara düşmesine ve utanç duymasına yol açacaktır. Çocuğun davranışlarını çok sıkı bir biçimde denetleyen, hoşgörüsüz, “mükemmel” davranışı elde etmek için sık sık cezaya başvuran anne-baba tutumu, çocukta “tek başına hiçbir şeyi beceremem”

duygusunu oluşturarak; kuşku ve utanç duygularını ortaya çıkaracaktır. Öte yandan “çok ufak, zarar görür” kaygısıyla çocuğun özgürce davranmasına olanak tanımayan aşırı koruyucu ana-baba tutumu da özerklik duygusunun gelişmesini engelleyecektir.

Girişimciliğe Karşı Suçluluk (4–6 Yaş İkinci Çocukluk Dönemi): Bu dönemde artık yürüme ve konuşmaya ilişkin bir sorunu kalmayan çocuk, özerk yani bağımsız bir biçimde hareket edip, isteklerini dile getirebilmektedir. Dil gelişimine ve rahatlıkla hareket edip, çevresini araştırabilmesine bağlı olarak, çocuğun etrafında olup bitenlere yönelik merakı da artar. Çevresindeki olayları anlayabilmek için sürekli sorular sorar, girişimde bulunur. Cinsiyet farklılıkları da bu yaşta keşfedilerek, bu konuda da sorular sorulur. Çocuğun sorduğu sorular yüzünden azarlamak, araştırma girişimlerine engel olmak, çocukta suçluluk duygularının gelişmesine neden olacaktır. Bu dönemde yetişkinlerin dünyasını da merak etmeye başlayan çocuk, çevresindeki büyükleri de izlemeye başlar. Ancak kendi fiziksel yapısının ufaklığı, yetişkinleri adeta birer “dev” gibi algılamasına neden olur. Çocukların bu dönemde hayal dünyaları da oldukça geniştir. Bazı çocuklar hayallerinde asla anne-babaları gibi olmayacaklarından, büyüdüklerinde de hep böyle küçük kalacaklarından korkabilirler. Çocuğu sürekli eleştiren, soruları ve eylemleri için suçlayan bir yetişkin tutumu, çocuğun suçlanmasına, kendi davranışlarını daima hatalı bulmasına yol açar “Asla büyükler gibi olamayacağım” türünden korkular geliştirmesine neden olabilir. Suçlanmanın bir başka yanı ise girişimciliğin engellenmesidir. Suçlanan çocuk, araştırmadan vazgeçerek kendi kabuğuna çekilebilir. Çocuğun araştırma girişimlerini destekleyerek, sorduğu sorulara anlayabileceği biçimde uygun cevaplar veren, sevecen ve ilgili yetişkin modeller olan anne-babalar, çocuğun bu dönemi başarıyla atlatarak bir sonraki döneme ilerlemelerine yardımcı olurlar (15).

Çalışma ve Başarılı Olmaya Karşılık Aşağılık Duygusu (7-11 Yaş Okul Çağı Dönemi): Bu dönemde ilköğretime başlayan çocuk için artık oyun oynamak eski çekiciliğini kaybetmiş, yerini bir şeyler üretmek, yaptığı işlerle başarılı olmak isteği almıştır. Yaptığı işler için beğeni toplamak, arkadaşları ve yetişkinler tarafından takdir edilmek, bu dönemdeki çocukların gereksinimleri arasındadır. İlköğretim çağındaki çocuklar fiziksel ve zihinsel kapasiteleri açısından da artık yeni şeyler öğrenmeye ve üretmeye hazırdırlar. Yetişkinler dünyasına olan merak iyice

artmıştır. Çocuk, yetişkinlerin kullandığı araçların nasıl kullanıldığını, yaptıkları işlemin nasıl yerine getirildiğini öğrenmek ister. Yaptığı işlerde başarılı oldukça da kendine olan güveni artar; çocuğun kendine olan güveni arttıkça da çalışma ve başarılı olmaya doğru güdülenme düzeyi artış gösterir.

Anlaşılabileceği gibi bu dönemde çocuklarda çalışma isteği yaratmak ve onlara başarı duygusunu tattırmak büyük önem taşımaktadır. Erikson, çocukların “ben başarılıyım” duygusunu yaşamalarında ana-baba tutumlarının yanı sıra, okul ortamına da sorumluluk yüklemektedir. Çocukların yaptıkları işleri takdir eden, başarılı olabileceği alanlarda çocuğun kendini sınamasına olanak veren anne-baba ve öğretmenler, bu gelişim döneminde yer alan başarılı olmaya karşı aşağılık duygularına kapılma karmaşasının üstesinden gelinmesinde, çocuğa yardımcı olurlar. “Ben başarılıyım” inancı ile kişilik gelişimi olumlu olarak etkilenmiş çocuk, bir sonraki gelişim dönemine güvenle girer. Aksi halde kendisini yeterince başarılı olarak algılamayan, yaptığı işler ve çalışmalar çoğunlukla akranları ve yetişkinler tarafından onaylanmayan çocuklarda aşağılık duygusunun çekirdekleri kişilik yapısına eklenmiş olmaktadır (15).

Kimliğe Karşı Kimlik Bocalaması (12-17 Yaş Ergenlik Dönemi) :

Ergenlik dönemi çocukluktan yetişkinliğe doğru bir geçiş dönemi olarak kabul edilmektedir. İlköğretimin ikinci dönemi–orta öğretim yılları arasına denk gelen ergenlik dönemi sırasında, organizmada gerçekleşen fizyolojik ve biyolojik değişiklikler, bu çağa bir çocuk olarak giren bireyi, dönemin sonunda genç bir yetişkin biçimine dönüştürür. Bu dönemde hem çocuğun kendisini ve dünyayı algılayışı, hem de diğer insanların çocuğu algılayışı eskisi gibi değildir. Eskiden hep “çocuk” olarak algılanırken, şimdi kimi zaman “çocuk”, kim zaman da “yetişkin” olarak nitelendirilmektedir. Tüm bu etkenler çocuğu, bir kimlik aramaya doğru iter ve sonuçta çocuk ergenlik döneminden ya “kimliğini kazanmış” olarak, ya da “kimlik karmaşası” ile çıkar.

Yakınlığa Karşı Uzaklık (İlk Yetişkinlik Dönemi): Eğer birey ergenlik döneminden kimliğini bularak çıkmışsa, ilk yetişkinlik dönemini başarıyla geçirebilmesi için gerekli yapıtaşlarına sahiptir. Bu dönemde, başkaları ile yakın ilişkiler kurabilme yeteneğinin kazanılmış olması gerekir. Genç bu yeteneği

kazanmış ise, karşı cinsle ilişkiler kurup bir aile sahibi olmaya doğru yönelir. Birey eğer bu dönemde, diğer insanlarla yakın ilişkiler kurmayı başaramaz ise insanlardan uzak kalmayı, görev ve zorunluluk gerektirecek işlerden kaçınmayı yeğler. Bu durum yalnızlık duygusunun benliğe hakim olmasına yol açar.

Üreticiliğe Karşı Durgunluk (Yetişkinlik Dönemi): Yaşamın orta yaşlarına denk gelen dönemdir. Erikson “üreticilik” kavramı ile özellikle yeni kuşakların gelişimi ile ilgilenme ve onlara rehberlik etmeyi kastetmektedir. Yetişkin bu işleri yerine getiremeyecek olursa, içine kapanarak, durgunluğun hakim olduğu bir yaşam sürer.

Benlik Bütünlüğüne Karşı Umutsuzluk (Olgunluk Dönemi): Kimliğine en uygun yaşam biçimini bulabilen bireyler bütünlük duygusuna sahip olurlar. Böylece yaşlandıklarında, geçmişlerin tümüyle gözden geçirerek, geride bıraktıkları yaşantıdan, o güne gelene kadar ürettiklerinden hoşnut olurlar. Aksi durumda ise yani birey geçmişini değerlendirdiğinde, zamanının boşa geçtiğine inanacak olursa, değişiklik yapmak için artık çok geç olduğunu düşünerek, umutsuzluk duygularına kapılır (15).

2.3. YAKLAŞIMLARA GÖRE MERAK

2.3.1. Hümanistik Yaklaşım ve Merak

Güdü ile ilgili en kapsamlı açıklamalardan birini hümanistik yaklaşımın öncülerinden olan Maslow yapmıştır. Maslow’a göre bireyin güdülenmesinin temelinde gereksinimler vardır. Birey bu gereksinimleri karşılamak amacıyla harekete geçer. Maslow insanların gereksinimlerini önem sırasına dizerek gereksinimler hiyerarşisi oluşturmuştur (Bak.Şekil 2.2).

Estetik, Yaratıcı Olma	ÜST DÜZEY GEREKSİNİMLER
Merakını Giderme, Bilme ve Anlama	
Kendini Gerçekleştirme	
Statü Kazanma, Kendine Saygı Duyuma	TEMEL GEREKSİNİMLER
Bir Gruba Ait Olma, Sevme-Sevilme	
Güvenlikte Olma	
Fizyolojik – Bedensel	

Şekil 2.2 Maslow’un gereksinimler hiyerarşisi.

Maslow'a göre, insanlar öncelikle gereksinimler hiyerarşisinin alt basamaklarında yer alan temel gereksinimlerini karşılamaya güdülenmişlerdir. İnsanlar, alt basamaklardaki gereksinimleri belirli bir ölçüde karşılandıktan sonra, bir üst basamaktaki gereksinimlerin doyurulabilmesine yönelik davranışlara güdülenir. Bu gereksinimler arasında fizyolojik, güvenlikte olma, ait olma, statü kazanma gereksinimleri, temel gereksinimler olarak kabul edilmektedir. Ancak, insanların gizil güçlerini, potansiyellerini tam olarak kullanabilmesi için temel gereksinimlerinin karşılanması yeterli olmamaktadır. İnsanlar, temel gereksinimlerini karşıladıktan sonra, gizil güçlerinin, potansiyellerinin farkına vararak, kendini gerçekleştirme sürecine girer. Kendini gerçekleştirme süreciyle ilgili merakını giderme, bilme ve anlama, estetik, yaratıcı olma gereksinimleri üst düzey gereksinimler olarak kabul edilmektedir. Hiyerarşinin aşamalarının öğretmenler tarafından bilinmesi, öğrencilerin güdülenmesini kolaylaştırır. Maslow'un gereksinimler hiyerarşisi, öğretmenin çocukları daha iyi tanıyarak, onların hangi güdüler altında hareket ettiklerini anlamasına yardımcı olur. Öğretmen, öğrencilerinin daha çok hangi ihtiyaçların etkisi altında olduklarını bilirse, onlara daha gerçekçi yardım getirebilir, güdülenmelerini sağlayabilir ve gereken rehberliği yapabilir (15).

2.3.2. Bilişsel Yaklaşım ve Merak

Bilişsel yaklaşım, davranışçı yaklaşıma bir tepki olarak gelişmiştir. Bilişsel kuramcıların temel sayılıtsı insanların dış olaylar ya da açlık gibi fiziksel koşullardan çok, bunları yorumlama biçimlerine göre tepkide bulunurlar. Bu nedenle bilişsel kuramcılar dıştan güdülenme yerine, içten güdülenme üzerinde durmaktadırlar. Örneğin bir kişi kendisi için önemli ve ilginç bir proje üzerinde çalışıyorsa, açlığını ya da uykusuzluğunu fark etmeyebilir. Diğer bir deyişle bireyin davranışlarını ceza ve pekiştirici gibi dış uyarıcılardan çok, bireyin inançları, beklentileri, amaçları, değerleri vb. belirler.

Bilişsel kuramcılarının önemle üzerinde durdukları gereksinimlerden biri, çevreyi anlama ve yeterli olmalıdır. İnsanlar, çalışmaktan hoşlandığı için ya da anlamak istediği için çalışırlar. Örneğin, bireyin bir problemi doğru olarak çözmesi ya da amacına ulaşması kendisi için bir ödüldür. Bu nedenle sınıf ortamında

öğrencileri güdülemek için meraklarını uyandıracak soru ve problem durumlarına yer vermek, öğrenmeyi grupla eğlenceli hale getirmek gerekir.

Ancak öğrencileri bu şekilde güdülemek her zaman kolay değildir. Öğrencilerin tek tek amaçlarını, merak ettikleri konuları ya da değerlerini tahmin etmek oldukça güçtür. Bir öğrenci doğa ve doğa olaylarını merak ederken, bir diğeri mekanik aletlerin çalışma ilkelerine karşı merak duyabilir (15).

2.4. İNSANLARDA MERAK UYANDIRAN ETKENLER

Bizler insanların yemek, eğlenmek ve uyumak gibi hazlarla doyuma ulaştığı kanaatini taşıyız. Oysa bilmek, anlamak ve yeni bir buluş gerçekleştirmek de büyük bir hazza neden olur. Bilim adamlarını laboratuvarlarında yüzlerce kez deneme yapmaya iten bu duygu olsa gerek. İnsanlık için bir şeyler yapabilmenin ve kendinden sonraya iyi şeyler bırakabilmenin muhteşem coşkunu yaşanır (61). İnsan ile bilim kesinlikle ayrı olarak düşünülemez. Çünkü insan düşünebilme özelliği sayesinde şüphe duyar, merak eder ve doğru olanı bulmak ister (35).

Bilim üretende en çarpıcı psikolojik özellik “meraktır”; bir başka deyişle bilinmeyi bilmek ve bildirmek dürtüsü, araştırıcı davranışta ilk motivasyondur (1). Çok eski zamanlardan beri insanlar çevrelerinde olup-biten fakat nedenini bilmedikleri şeyleri anlamak, açıklayabilmek ve mümkünse denetleyebilmek/değiştirebilmek için çaba göstermişlerdir. Bilimsel düşünce sistematığının ve bilimsel birikimin yeterli düzeyde olmadığı zamanlarda merak konusu olan olaylar ve olguları açıklamak genellikle filozoflar/bilge kişiler tarafından yapılıyordu. Gözlem, deney ve testler de çok eskilerden beri elbette ortamın elverdiği ölçüde yapılıyordu ama bilimin ve teknolojinin gelişebilmesi için genel çerçeve son iki yüz yılla kıyaslandığında çok “yetersizdi”. Dolayısıyla toplumsal ve bireysel bilgi birikiminin göreceli olarak daha az olduğu dönemlerde filozoflar/bilginler gerekli araç-gereçlere, yöntemlere ve alt yapıya sahip olmadıklarından açıklamalarında metafiziksel kavramlar ve inançlar önemli bir yere sahipti. Bunun doğal sonucu olarak da “inanç” kökenli görüşler toplumun yönlendirilmesinde en önemli etkenleri oluşturuyordu. Örneğin bir zamanlar hakim olan görüşlere göre yerküremiz düzdü ve evrenin merkeziydi. Ancak, metafiziksel kavramlar ve açıklamalar hiçbir zaman insanları tatmin etmeye yetmedi ve zaman

içinde objektif gözlemler ve deneylerin artması ve objektif bilgi birikimi sayesinde oluşan bilgi havuzu yanı sıra insanların çeşitli bilimsel konularda uzmanlaşmaları, öğrenmek istediklerimizi daha objektif anlayabilmemize ve değerlendirebilmemize yardımcı oldu. Artık; “Tanrı insanların uçmasını isteseydi onlara kanat verirdi.” tarzında bağnaz görüşlerin yerini; “İnsanlar, nasıl kuşlar gibi uçabilirler?” tarzında sorular almaya başladı. Dünyanın ve evrenin bazı “doğal yasalar” çerçevesinde varlığını sürdürdüğüne olan inanç geliyor ve bu “doğal yasaların” bulunması/anlaşılması için çabalar artıyordu. Bu gelişmelerin bir sonucu olarak Galileo gibi bir bilim adamı Kutsal Kilise’nin “resmi görüşüne” karşın yer kürenin “düz değil yuvarlak” olduğu tezini ileri sürebiliyor veya Hezarfen Çelebi bir “kuş gibi” kanat takarak Galata Kulesinden Üsküdar’a kadar uçmayı deniyor ve başarılı oluyordu. Artık pasif (edilgen) insan, yerini cesur adımlar atabilen ve her şeye karşın “gerçeği” arayan araştırmacı ruhlu insana bırakıyordu (24).

Eratosthenes, Nil Nehri Çavlam dolaylarında bulunan Syene adlı bölgede 21 Haziran günü dikilen sopalara hiç gölge yapmadıklarına ilişkin bir papirüs okur. Rahatlıkla göz ardı edilebilecek bu günlük olağan gözlem, Eratosthenes’in 21 Haziran günü İskenderiye’de dikili benzer sopalara gölge yapıp yapmadıklarını merak etmesine yol açar ve görür ki, o tarihte İskenderiye’de dikili bulunan sopalara gölgeleri vardır. Eratosthenes bu iki gözlem sonucunun tek bir olgu ile açıklanabileceğini düşünür: Dünya yuvarlaktır. Bununla yetinmez Eratosthenes, iki bölgede saptanan gölge boyları arasındaki farkı göz önüne alır ve İskenderiye ile Syene arasındaki farkın yedi derece olması gerektiğini bulur. Yani her iki şehirdeki sopalara dünyanın merkezine doğru uzatılabilse, merkezde bu iki sopa yedi derecelik bir açı ile kesişecektir. Sonra iki şehir arasındaki mesafeyi, parayla tuttuğu bir adama ölçtürür ve bu mesafenin 800 km olduğunu bulur. Gerisi basit aritmetik işlemlere kalmıştır artık, sonuç 40 bin km’dir. Eratosthenes doğru yanıtı bulmuştu. Onun kullandığı araç gereç yalnızca sopalardı. Bir de gözleri, ayakları ve beyni. Buna deney merakını da eklemek gerek. Eratosthenes, yer küremizin çevre ölçüsünü yüzde 1-2’lik hata payıyla bulabilmişti. Bunu 2200 yıl önce bulduğuna göre, yaptığı hata payı çok büyük sayılmaz. Üzerinde yaşadığımız gezegenin çevre ölçüsünü sağlam bir temele dayanarak tam olarak ölçebilen ilk insandır. Eratosthenes örneği öyle bir örnek ki, bize şunu söylüyor: İçinde yaşadığımız tüm olumsuz şartlar, tüm maddi ve

teknik yetersizlikler bizi yıldırmmamalı. Düşünün, bundan 2200 yıl önce, sopalar, el, ayak, gözler, gözlem gücü, merak ve bir beyinle insan neler yapabiliyor. Çoğu kez yeni bilimsel buluşların, ileri düzeydeki teknik araçlar, devasa laboratuvarlar, anlaşılması zor analitik yöntemlerin varlığıyla olası olabileceğini düşünme eğilimindeyizdir. Tabii ki tüm bunlar da gerekli; ancak insan zekasını, insanın gözlem yeteneğini, insan zekasının en büyük laboratuvar olduğu gerçeğini, özellikle bilimsel araştırmanın konusu dünü bugünüyle insan ve insan davranışı olunca tüm bunları göz ardı edilmemelidir. Çocuk psikoloğu Dr. Lee Salk ise; Rhesus maymunlarının dişilerinin yeni doğmuş yavrularını, hep yavruların başları kendi sol göğüsleri üzerine gelecek şekilde yatırdıklarını gözlemler. Aynı olayın insanlarda da olup olmadığını merak eden Dr. Salk, doğumevlerinde annelerin çocuklarını genelde sol kolları üzerine yatırdıklarını gözlemler. Daha ayrıntılı gözlemlerde, zamanında doğmuş sağlıklı bebekleri olan annelerin solak ya da sağak olmalarından bağımsız bir şekilde, bebeklerini sol kolları üzerine yatırdıkları ortaya çıkar. Ancak erken doğum yapan anneler, bebeklerini sağ ya da sol kolları üzerine rastgele yatırmaktadır. Bu kez gözlemler daha da ayrıntılı olarak yinelenir. Sonuçta annelerin doğumdan sonraki ilk 24 saatte emzirmek için kucaklarına almaları durumunda bebeklerini mutlak olarak sol kolları üzerine yatırdıkları, ama 24 saatten sonraki erken doğum durumunda ya da doğumda sağlık problemi varsa, bebekler kuvözlerde tutuldukları için annelerine emzirmeye daha geç verilmektedir. Bebekleri kucaklarına verilen annelerin, bebeklerini rastgele sağ ya da sol kollarına yatırdıkları saptanır. Dr. Salk, bu asimetriye kalbin solda olması mı yol açıyor diye merak eder. Sağlık sorunları nedeniyle annesinden doğumdan hemen sonra ayrılan ve hoparlörle normal ritimdeki kalp sesi dinletilen bebeklerin, kalp sesi dinletilmeyen bebeklere göre daha az ağladıkları, daha iyi beslendikleri ve daha çabuk kilo aldıklarını görür. Böylece Dr. Salk, gözlem gücü ve bilimsel merakıyla insanlardaki bu içgüdüsel davranış kalıbını ortaya çıkarmakla kalmaz, nedenini de bulur.

Kendini ve içinde yaşadığı evreni anlamak için insanın elinde başlangıcından beri kendi beyni dışında iki silahı vardı: merak ve gözlem. Bu iki silahın can düşmanları ise, günlük olağan yaşamın tekdüzeliğinin neden olduğu yılgınlık ve boş vermişliktir. Öyle bir noktaya gelindi ki, bilimsel gelişme yalnızca teknolojik gelişmişlik düzeyine indirgendi. Teknolojisi ve parası olmayan, bilimsel

düşünebilen beyni, merakı ve gözlemleri hiçbir şeye yaramaz diye düşünür olduk. Tabi ki teknolojik düzey ve maddi olanaklar günümüzde çok ama çok önemli, bunu yadsıyamayız ama “Acaba gerçekten bilimsel üretimimizdeki kısırlık, yeterli teknolojik ve maddi olanaklara sahip olamadığımızdan dolayı mı? Yoksa merakımızı öldürüp, gözleme boş verip, beynimizi günlük yaşamın kısır çekişmeleriyle meşgul ettiğimiz için mi az üretiyoruz?” sorusunu kendi kendimize sorup özeleştirimizi yaptırtmaktadır. İnsanlık bir bin yılı daha devirirken, şartlar ne olursa olsun bilimsel düşünen beyni, merakı ve es geçmeyip üzerinde önemle durduğu gözlemleriyle; insanlığa ışık tutan bilim insanlarından örnekler verilmeye çalışıldı. Bu örnekler okyanusta birkaç damla sadece. Ama öyle damlalar ki; yüzümüze çarptıklarında bizlere bilimsel düşünce yolunda yılgınlığa yer olmadığını, tüm gereksinimimizin yine bizde saklı olduğunu anımsatıyorlar. Bilimin anahtarları: merak ve gözlemdir. Günlük yaşamın tekdüzeliğine kapılmadan merak ve gözlemlerin üzerine gidilmelidir (3).

2.5. MERAK VE ETKİLERİ

2.5.1. Merakın Olumlu Etkileri

Televizyon, video, bilgisayar gibi iletişim araçları 1980’li yıllardan itibaren hızla gelişim göstermiştir. Televizyon bilgi verme, ürün tanıtmaya, eğlendirme gibi işlevleri bulunan önemli bir kitle iletişim aracı olarak kabul edilmektedir. Televizyonun hemen her evde bulunması ve kolay ulaşılabilir bir araç olması nedeniyle çocuklar tarafından çok küçük yaşlardan itibaren kullanıldığı gözlenmektedir. İki yaşına kadar televizyonun nasıl açılıp kapatılacağını öğrenmeye başlamaktadırlar. Ancak çocuklarda iki yaşına gelinceye kadar bilinçli bir televizyon izlemenin olmadığı söylenebilir. Özellikle iki, iki buçuk yaşlar arasında olmak üzere okul öncesi yıllarda televizyon izleme büyük bir artış göstermektedir. Üç yaşındaki çocuklar sevdikleri programın adını söyleyebilmekte, dört yaşına geldiklerinde ise televizyon seyretme beklentisi içinde televizyon karşısına geçerek kesintili ancak sık aralıklarla televizyon izlemektedir. Video ve dijital oyunlar aracılığıyla çocukların ekran karşısında harcadıkları zamanın daha da arttığı düşünülmektedir. Televizyon izlemedeki artış çocuğun yaşı, ailenin eğitim düzeyi, televizyon kanalının sayısı, yayın saatleri gibi faktörlerden etkilenebilmektedir. Okul öncesi dönemdeki çocuklar

için daha çok eğitici programlar ve çizgi filmler hazırlanmaktadır. Televizyonda yer alan her türlü programın çocuk için zararlı olarak değerlendirilmesinin doğru bir yaklaşım olduğu söylenemez. Televizyondaki bazı programların eğlenceyi ve eğitimi birleştirerek sayıları, şekilleri, harfleri öğrettiği, sözcük hazinesi ve ses bilgisini geliştirdiği ayrıca çocukların sosyalleşmesine ve iş birlikçi davranışlarının gelişmesine yardım ettiği görülmektedir. Çocukların yaşlarına uygun ve özel hazırlanmış programları izlediklerinde ve televizyona ayırdıkları sürenin diğer etkinlikleri engellemediği durumlarda, televizyonun çocukların zihinsel gelişimleri üzerinde olumlu etkilerinin olabileceği söylenebilmektedir. Çocukları okula hazırlamak amacıyla hazırlanan programlar harf, şekil, sözcük bilgisi gibi okul olgunluğu için gerekli becerileri öğretmede etkili olabilmektedir. Televizyon çocukların dil becerilerini geliştirmek için bir araç olabilir. Televizyon izleme birçok kişinin inandığının aksine çocuğun, büyülenmiş bir şekilde gözünü ayırmadan ekrana bakmasını içeren pasif bir süreç değildir. Televizyondaki belli yapı, şekil ve özellikler çocukların ilgisini çekmektedir. Örneğin, kahkaha gibi ses efektleri, kadın ve çocuk sesleri çocukların ilgisini çeken sesler olarak ifade edilebilir. Görsel kesitler ve hareket içeren görüntüler ve özel ses efektleri çocukların dikkatlerini televizyon ekranında tutmaktadır. Televizyonun görsel ve işitsel duylara yönelik bir araç olması nedeniyle olumlu etkilerinin yanında olumsuz etkileri de olabilmektedir. Çocuklar televizyonu dünyayı tanımak ve anlamak için kullanmaktadırlar. Özellikle okul öncesi dönemdeki çocuklar meraklı olmaları ve kolayca etkilenebilmelerinden dolayı televizyondan duydukları ve gördükleri şeyleri, doğru ya da yanlış ayırt etmeksizin taklit etmektedirler.

Kitle iletişim araçlarının çocukların gelişiminde başka olumsuz etkilere sahip olduğu da söylenebilir. Bunlar kilo sorunu, yorgunluk, görme ve işitme bozuklukları, halsizlik, baş ağrısı, uyku bozuklukları, psiko-sosyal bozukluklar olarak sayılabilir. Saatlerce televizyon karşısında oturarak zaman geçiren çocuk daha yaratıcı olabileceği, hareket içeren etkinliklerden uzak kalmaktadır. Çocukların hem fiziksel hem de zihinsel sağlıkları için her gün hareket içeren etkinlikler yapmaları gerekmektedir. Hareket içeren etkinlikler 2-6 yaş arasındaki çocukların el-göz koordinasyonunu, hareket becerilerini ve esnekliklerini etkilemekte ve vücut metabolizmasını düzenleyip fazla kilo alımını önlemektedir.

Televizyon karşısında çok fazla vakit geçirtildiği için hareketin azalması, reklamlar gibi bazı programların çocukların yiyecek tüketimi üzerindeki olumsuz etkisi ve televizyon izlemenin genellikle, yiyecek atıştırma alışkanlığı ile birlikte görülmektedir. Televizyon reklamları çocukların tüketim alışkanlıkları üzerinde etkili olabilmektedir. Televizyon reklamlarında şekerli ve besin değeri düşük gıdaların sıkça yer alması çocukların bu gıdaları tercih etmeye yöneltebilmektedir. Ancak bunun yanında besin değeri yüksek gıdaların tüketimiyle ilgili eğitici televizyon programları da zararlı besinlerin tüketimiyle ilgili reklamların etkisini azaltabilmektedir.

Çocuklar televizyon izlerken, onların öğrenmesine yardım eden koşma, oynama, okuma, yüzme, resim yapma, günlük işlere yardım etme gibi öğrenmelerine ve gelişmelerine yardım eden etkinlikleri yapamayacaklardır ancak yine de çocuklar televizyon izlerken öğrenebilmektedirler (60).

Evlerde en önemli iletişim, daha doğrusu iletişimsizlik aracı televizyondur. Çocuğun anne baba ile birlikte olduğu sınırlı zaman televizyon yayıncıları için en önemli zaman (prime time) dilimidir. Çocuk, merak ettiği birçok konuyu anne veya babasına sormak ister. Ne yazık ki o sırada mutlaka izlenmesi gereken önemli bir dizi vardır (4).

ABD’de gerçekleştirilen bir araştırma sonunda günümüz okul çağı çocuklarının (6-11 yaş) haftada ortalama 26 saat, okulöncesi dönem çocuklarının ise haftada ortalama 28 saat televizyon izledikleri saptanmıştır. Çocuklar, onsekiz yaşına kadar ortalama 20.000 saat televizyon izlemekte, buna karşılık sınıfta 11.000 saat geçirmektedirler.

Singer ve Singer (1983) çocukların zamanlarının çoğunu arkadaş ve yetişkinlerle geçirmek yerine, televizyon karşısında geçirdiklerini belirtmektedir. Ayrıca çocuklar, oyun oynamak ve yemek yemek için harcadıkları zamandan daha fazlasını televizyon izlerken harcamaktadırlar.

Televizyon, çocukta saldırganlık tepkisinin oluşmasında çok önemli bir yere sahiptir. Çocuklar sekizinci sınıfa kadar televizyonda ortalama 18.000 şiddet ve saldırganlık sahnesine tanık olmaktadır. Bandura’nın (1963) yaptığı bir araştırmada, gerçek yaşamdan alınan görüntülerin, şiddet ve saldırganlık

davranışlarının öğrenilmesinde çizgi film görüntülerine göre daha etkili olduğu belirlenmiştir. Hayes ve Casey (1992) de bu bulguya katılmaktadır. Televizyondaki şiddet görüntüleri, çocuğun şiddeti model almasına, şiddetin kabul edilebilir bir davranış olduğu yorumunda bulunmasına neden olmaktadır. Saldırgan çocukların televizyonda daha çok, şiddet içeren film ve sahneleri izlemeyi seçtikleri belirtilmektedir. Televizyon, çocukta bu yolla şiddete yatkınlık oluşturmada, şiddeti öğrenen çocuğun daha sonraki seçimi de yine şiddet içeren görüntüler izleme yönünde olmaktadır. Televizyondaki şiddet görüntüleri, saldırgan çocukları saldırgan olmayan çocuklardan daha çok etkilemektedir.

Televizyon izleyicisinin çoğunlukla şiddet içerikli programları seçmesinde, sosyo ekonomik düzey ve yaşanan coğrafi bölgenin etkili olduğu vurgulanmaktadır. Televizyonda şiddet içerikli programlar izleyen çocuklarda cinsiyet ayrımı olmaksızın duygusal sorunlar ortaya çıkmaktadır. İlkokul dönemindeki çocuklar, bir duruma ilişkin yargıda bulunurlarken; gerçekleri, yeterliliklerini ve toplumsal gerçekleri dikkate alırlar. 3-12 yaşları arasındaki çocuklar, televizyondaki gerçek ve gerçek olmayan görüntüleri ayırt edebilmektedirler. Çocuklar televizyonda seyrettikleri programa yönelik duygularını belirlemektedirler. Bu nedenle televizyon çocukların duygulanımını etkilemektedir.

Televizyonun çocuklar üzerindeki olumsuz etkilerinden biri de aile içi etkileşimi bozabilmesidir. Aile içi etkileşim, çocuğun toplumsal gelişimi ve kişilerarası iletişim becerilerinin geliştirilebilmesi için en uygun modeldir. Bazı ailelerde bireyler, birbirleriyle daha az iletişimde bulunur ve çoğu kez konuşurken televizyon izlerler. Anne babalar, çocuklarıyla oynamalı, onlarla zaman geçirmelidirler.

Televizyon; sosyo-ekonomik düzeyi düşük aileler, işlevsel olmayan aileler ve anne baba çocuk çatışması olan ailelerde daha çok izlenmektedir. Bu ailelerde televizyon izleme davranışı; çatışmaların nedeni değil, aile içi sorunların bir sonucudur. Çocuk çatışmalardan kaçmak için televizyon izlemektedir. Bu olumsuz etkileri yanında televizyon, bir eğitim aracı olarak kullanıldığında oldukça etkili bir araçtır (34).

Müzeler ise, bilim ve sanat ürünlerini sergilemek, toplumu aydınlatmak amacıyla insanın gelişimi, doğal olayların oluşumu ve teknolojinin geçirdiği değişim gibi konularda araştırma yapan bilimsel merkezlerdir ya da en bilinen sınırlı tanımıyla nesnelere koleksiyonunun sergilendiği herhangi bir oda, bina ya da yerdir. Müze orijinalle, özel ve farklı olanla doğrudan karşılaşabileceğiniz, büyüleyici bir mekandır. Bu tanıma kalıcı ve desteklenir kılmak müzeleri halkla bütünleştiren ve insanı müzeyle buluşturan programlar ve etkinliklerle mümkündür. Koleksiyonun zenginliği bir müze için tek başına yeterli bir kriter değildir. Barındırdıkları koleksiyonlar bilim ve sanata olan ilginin de artmasıyla birlikte çeşitlenmeye başladıkça, kendilerini oluşturan toplumun ihtiyaçlarına daha fazla yanıt verebilmek isteği arttıkça ve içinde buldukları yüzyıl onlara sadece birer kültür deposu değil aynı zamanda eğitim, merak, keşif ve yaratıcılık merkezleri olma rolünü verdikçe hedef kitlelerini yeniden belirleyerek ve kimi zaman bu kitleyi çeşitlendirerek sadece bir yaş grubu ile sınırlı kalmayan müzeler, artık eğitim etkinliklerine ağırlık veren, yenilik ve değişim peşinde koşan, alışlageldik manzaralarını değiştiren ve duvarlarının dışına çıkmayı başaran birer merak yuvası halini almışlardır. Bu merak yuvaları, 7'den 70'e farklı yaş gruplarının ilgisini çekebilmek adına konferanslar, özel kurslar ve ilgi grupları için özel öğrenme programları ile çeşitli etkinliklerle bütünleştirilmiş dinamik sergiler tasarlayarak, insanlara serbest zamanlarını diledikleri gibi değerlendirme olanakları sunmayı amaçlamışlar, sonuç olarak okullardaki eğitim-öğretim programı ile bağdaşacak müze gezileri, atölye çalışmaları ve uygulayarak-yaparak öğrenmeye dayanan etkinlikler oluşturmuşlardır (38).

Sergi ya da sergiler bir müzenin çekirdeğidir. Çeşitli etkinlikleri içeren ve bir programla bütünleşen yaratıcı ve keşfedici sergiler nesnelere kullanırlar. Farklı öğrenme ortamları yaratılan her sergi, kavramsal ve konu olarak birbirinden ayrıdır ve farklı öğrenme biçimlerini sağlamak için tasarlanmıştır. Cam korunaklar içindeki nesnelere çok seyrek görülürken fiziksel çevre, iki katlı tırmanma kulesi, 1880'lerin tarihsel ortamının kusursuz bir şekilde sergilendiği ve o dönem giysilerinin ve eşyalarının giyilmesi ve kullanılmasına olanak verildiği büyükannelere özgü bir tavan arası, bir Japon evi, polis kulübeleri, dev yapı blokları, çekilebilen çekmeceler, kaldırılabilen kapaklar gibi etkinliğe davet eden sergi nesnelereyle birleştirilir. Bu sergilerde ve atölyelerde çalışan eğitilmiş uzmanlar sergideki nesnelere hakkında bilgi

vererek rol oynamaya katılarak, sanat, el sanatları ve müzik etkinliklerine öncülük ederek ziyaretçilere yardımcı olurlar (20).

Bu etkinlikler kimi zaman bir arkeoloji müzesinin heykeller bölümünde başlayıp müze eğitim atölyesine kadar uzanmış, kimi zaman da bir doğa tarihi müzesinin bahçesinde oluşturulan bir paleontolojik kazı alanında yaratılan fosil yataklarında son bulmuştur. Bu yolla, müzeye daha fazla ziyaretçi çekildiğinin, çocuk ve gençlerin öğrenmesine katkı sağlandığının farkına varılmasıyla birlikte sadece sergileme yapıp, az da olsa eğitim etkinliği tasarlayan arkeoloji, tarih, doğa tarihi, sanat, bilim, folklor ve etnografya müzeleri gibi müzelere oyuncak, karikatür, tıp, edebiyat, müzik, havacılık, çiftlik, demiryolu, mumya, göç, yiyecek, bilgisayar, üniversite, çocuk sanatları ve çocuk müzesi gibi yeni, dinamik ve modern türler eklenmiştir (38).

Çocuk müzeleriyle ilgili yayınlar gözden geçirildiğinde konuyla ilgili birçok tanımla karşılaşılmaktadır (20):

- Çocukların sesinin duyulduğu ve onlara değer verildiği; çocukların merakını, kendine güvenini ve iletişim becerilerini geliştiren mekanlardır.
- Dolaysız ve gerçek deneyimleri sağlayan fiziksel mekanlardır.
- Öğrenmeye yönlendiren bu konuda merak uyandıran programlar ve sergiler düzenleyerek, çocukların ilgilerine ve gereksinmelerine karşılık veren kurumlardır.
- Diyalog ve keşif için bir ortam sağlayarak, çocukların güven ve merakını besleyen yerlerdir.
- Kâr amacı gütmeyen, eğitim amaçlı, nesnelere yararlanan, uzman personel çalıştıran ve düzenli bir takvimle halka açık kurumlardır.
- Aile açısından, çocukların ve yetişkinlerin güvenli ve destekleyici bir ortamda birbirlerini etkileyebilecekleri toplayıcı mekanlardır.
- İçinde hem çocuğu hem de nesnelere barındıran kurumlardır.

Yeni müzelerin en önemli özellikleri belirli alanlara yönelmeleri ve farklı yaş grupları için öğrenmeyi destekleyici, yaratıcılığı arttırıcı ve cesaretlendirici ortamlar olmalarıdır. Çünkü müzede öğrenme eğlencelidir, hareketlidir, yaratıcıdır. Şüphesiz bu müzeler arasında hedef kitlesini çocukların oluşturduğu çocuk müzeleri,

müzecilik alanındaki en büyük sürprizlerden biridir. Çocuk müzeleri; geleneksel müzeciliğin ilke edindiği, koleksiyon oluşturma, koruma, belgeleme, sergileme ve eğitim misyonlarına ek olarak, çocukların gelişimini temel alan, öğrenmeye öncelik tanıyan, çocukların öncelikle yaşadıkları çevreye, daha sonra bir parçası oldukları dünyada olup bitene tanıklık etmelerini sağlayacak bilgi ve malzemeleri araştıran ve bunları inceleyen, depolayan ve sadece çocukların değil gençlerin ve yetişkinlerin de eğitimi amacıyla sergileyerek ve etkinlik oluşturarak ziyaretçiler ile paylaşan, sürekliliği olan merak yuvalarıdır (38).

Çocuk müzelerini geleneksel müzelerden ayıran dört ana özellik vardır (20):

a) Doğrudan Deneyim: Çocuk müzeleri, her yaştaki insana doğrudan öğrenme olanağı sunar. “Dokunmayın” düşüncesi “Lütfen Dokunun” olarak değişmiştir.

b) Mekansal Kurgu: Çocuk müzeleri informal yani belli kuralları olmayan öğrenme ortamlarıdır. Ziyaretçiler dikkatleri dağılana kadar ilgilerini sürdürebilirler. Saatlerle ölçülen ya da zillerle bölünen sürelerle bağlı olarak çalışmazlar. Öğrenme ortamı, dikkatin toplanmasına ve becerinin gelişmesine olanak tanıyan bir çevre oluşturur.

c) Bağlamında Öğrenme: Çocuk ölçeğinde kurulmuş gerçeğine uygun ortamlar, düşünmek, dolaşmak, araştırmak ve denemek için küçük dünyalar sunar. Çocuk müzelerindeki bilgi; bütünsel olan ve çocukların başka yerlerden azar azar topladıkları bilginin yanı sıra, onları çevreleyen kitap, sinema, televizyon ya da dergiler gibi diğer iletişim biçimleriyle ilişkilendirebileceği gerçek bir deneyime bağlıdır.

d) Duygusal Tepki Yaratan Sergiler: İyi bir sergi, duyuları uyandırarak ortamları karmaşık, gerçekçi, güzel ve hatta korkunç yaparak bir çocuğun hafızasını ve hayal gücünü uyaran sergidir.

Müzelerde eğitim uygulamalarının en iyi örneklerini sunan “çocuk müzeleri”, eğitim sorunlarının çözümünde etkili alanlardan biridir. Çocuk müzeleri, müzecilik alanında en hızlı gelişen alandır, son yirmi yılda bu alandaki hareket iyice artmıştır. Bu müzelerin genel amacı, çocuğa yaşamında yardımcı olmaktır. Dünyada, çocuklara müze deneyimi kazandırma konusuna yoğun bir ilgi bulunmaktadır.

ABD’de sayıları yaklaşık 400 olmak üzere İngiltere, Avusturya, Almanya, Yunanistan, Hollanda, İsviçre, İtalya gibi Avrupa ülkelerinde, Japonya’da ve Avustralya’da çocuk müzesi örnekleri görülmektedir. Aileler çocukları için yüz yüze eğlenme olanağı, bilgi alışverişi ve ortak deneyimler sağlayan bu eşsiz ortamları, her yıl artan bir sayıda ziyaret etmektedirler (20).

Bu müzeler, çocukların çocukluklarını doyusuya yaşayabildikleri, buldukları mekan içerisinde kendilerini baskı altında hissetmeden özgürce hareket edebildikleri, farklı sosyo-kültürel alt yapıya sahip aileleri buluşturan, aile fertlerinin birlikte keyif ve etkileşim içinde vakit geçirmelerini sağlayan, müzede buldukları süre içinde ziyaretçilerin yeni bilgi ve deneyimler kazanmalarını sağlayan çağımızın popüler eğitim ve keşif merkezleridir. Çocuk müzeleri, çocukların ilgilerini çekecek sergiler ve eğitim programları hazırlayarak onların bilime, sanata ve teknolojiye ilgi göstermelerini amaç edinen ve bu alanlara merak uyandırarak çocukların öğrenme motivasyonlarını artırmayı hedefleyen anı, eğlence, oyun ve öğrenme merkezleridir(38).

Çocuk müzelerinin amacı çocuğa yaşadığı dünyada doğruyu bulmayı, elindeki olanakları kullanabilmeyi, sosyal ve doğal çevresine karşı ilgi, duyarlılık ve anlayış geliştirmeyi sağlamaktır. Bu yolla çocuğa kültürü tanıtmak, tekniğin ne olduğunu kavratmak ve doğa bilimleriyle ilişki kurmasını sağlamak, yetişkinlerin karmaşık dünyasına uyum gösterebilmesini kolaylaştırmaktır. Çocuk müzeleri bunları, öğrenmeyi yönlendiren, özgüveni artıran uygulamalı çalışmalar, seminerler, atölyeler, dans, tiyatro, film ve müzik gösterileri gibi programlar ve sergilerle gerçekleştirir. Çocuk müzelerinde koleksiyonların önemi azalmış, izleyicinin önemi artmıştır. İletişim araçları olarak koleksiyon yerine sergi nesnelere ve araç-gereçleriyle kendilerini açıklayan çocuk müzeleri, yetişkinin bir nesne üzerindeki yorumunun değil, ziyaretçisinin gelişimsel gereksinmelerini, sergilerin tasarlanma biçimleriyle ortaya koyan bir yerdir (20).

Bugünün eğitim yaklaşımı sonucu değil, sonuca götüren becerileri, etkinlikleri, deneyimleri ve yaratıcı potansiyeli vurgulamaktadır. Dolayısıyla müzelerde de süreçler önem kazanmaktadır; eğitim etkinlikleri artık keşfedici ve yaşantısal olmak zorundadır. Çağdaş eğitimin kişiliği geliştirici, kural ve

varsayımları sorgulayıcı, öğrencinin derse katılımını isteklendirici, ezber yerine anahtar kavramları öğretici ve öğrenme sürecinde öğrenciye etkin bir rol kazandırıcı özellikleri çocuk müzelerinin de öncelikli ziyaretçileri olan çocuklara kazandırmaya çalıştığı nitelikleri desteklemektedir. Yaratıcı potansiyeli vurgulayan, öğrenme sürecini oyun yoluyla eğlenceli ve kalıcı kılan, çağdaş öğrenme yöntemlerini de bu sürece dahil eden çocuk müzeleri, hedef kitlelerini seçerken yaratıcı potansiyelinin farkına varmaya başlayan ve keşfetme isteği ile dolu olan çocukları ilk sıraya alırlar. Ancak bu müzelerde hedef kitle sadece çocuklar değil aynı zamanda ailenin diğer fertleridir çünkü bir çocuk müzesinde çocuk, özgün öğrenme sürecinde birlikte olamadığı yakın çevresi ile birlikte deneyerek, dokunarak, konuşarak ve eğlenerek etkileşimli bir etkinliğe katılabilmektedir (38).

Çocuk müzelerinin en önemli katkısı, ebeveynlere doyurucu düzeyde ve farklı bir boş zaman etkinliği sağlamasıdır. Ailelere ticari olmayan bir ortamda hep birlikte olma şansını veren çocuk müzeleri, gerek ebeveynlerin gerekse çocukların birbirlerinden öğrenebilecekleri yaratıcı, eğitsel araçlara da ev sahipliği yapmaktadırlar. Ayrıca ebeveynlerde, çocuklarının eğitimine yardımcı olmak için faydalı bir şeyler yapabildikleri duygusunu uyandırmaktadır (20).

Yetişkinler genellikle serbest zamanlarını değerlendirirken ya da tatil planları yaparken kendi deneyimlerini, ilgi alanlarını, becerilerini ve yeteneklerini karşılayabilen mekanları tercih ederler. Çağdaş müzecilik anlayışını benimseyerek tüm aile fertlerine eğlenceli ve etkin bir öğrenme süreci yaşayacaklarını vaat eden çocuk müzelerinde ise karşılaşacağınız tablo şudur: Ana babaları ve müze eğitimcisi eşliğinde müzedeki pek çok nesne ile oynayan ve bu nesnelere özgürce kurcalayan bebekler, müzenin farklı bir bölgesinde 19. yüzyıl özelliklerini yansıtan büyük bir gemi maketinde balık tutmayı öğrenen kız ve erkek çocukları ya da müze merkezinde oluşturulmuş büyük bir meyve-sebze pazarında satıcıyla pazarlık yapan çocuklar (38).

Çocuk müzelerinin çoğunda gerçekleştirilen etkinliklerin bir özelliği vardır. Çocuk Müzeleri hazırladıkları etkinliklerde çoğu müzede uyulan katı ve geleneksel kurallara “hoşçakal” demekte ve kendi kurallarını müze ziyaretçilerine hatırlatmaktadır: “Bu müzede nesnelere dokunmamak yasaktır.” Çoğu çocuk, bir

müze ziyaretinin sessiz, katı kurallar çerçevesinde, yavaş ve en önemlisi hiçbir nesneye dokunmadan gerçekleşeceğini bilmektedir. Sadece bu nedenle, çocuk müzelerinin müzecilik alanında alışıla gelmiş tabuları yıkan etkili bir güce sahip olduğundan söz edilebilir. Çünkü bu müzeler, çocuk için var edilmiştir. Bu müzelerdeki sergi bölümleri, müze koleksiyonu, iç ve dış mekan ile müze personelinin amacı çocuğun hayatına renk ve anlam katmaktır. Dolayısıyla çocuk müzeleri, müzelerin farklı yaş gruplarından çocuklar ve hatta aileler için yaşamları boyunca faydalanabilecekleri eğlence, öğrenme, merak ve keşfetme merkezleri olduğuna önemli bir vurgu yapmış ve dinamizm ile yenilikten yoksun ve genellikle halktan kopuk biçimde varlığını sürdüren diğer müzeler için de hayat öpücüğü niteliği kazanmışlardır (38).

0-12 yaş grubu çocukları, birincil ziyaretçileri olarak ele alan çocuk müzelerinde bu yaş grubunu ilgilendiren ve bilgilendiren konulara yer verilmektedir. Çocuklar, yetişkinler, okul grupları, aile grupları, kentliler ve turistler tarafından ziyaret edilen çocuk müzelerinin çocukların öğrenme yaşamlarındaki rolü, her bir müzenin misyonunda vurgulanmakta, çocuk müzelerinin toplum üzerindeki etkisi de açıkça belirtilmektedir (20).

Ne yazık ki, Türkiye’de çocuklarımızın aileleri ile birlikte eğlenceli zaman geçirebilecekleri, eğlenirken bir yandan da dokunarak, konuşarak ve oyunlar oynayarak öğrenebilecekleri bir çocuk müzemiz hala yoktur. Fakat ülkemizde çocuk müzeleri kurulmasını sağlamak için emek harcayan dernekler, üniversiteler, bilim insanları, öğretmenler ve eğitim gönüllüleri bulunmaktadır (38).

2.5.2. Merakın Olumsuz Etkileri

Gençlerin, sokaklarda başıboş kalmaları halinde nasıl kötü alışkanlıklara açık bir hale geldikleri ve tembelleştikleri iyi bilinmektedir (17). Bir değerler arayışı içinde olmak ve gelişimsel meraklarını tatmin için maddelerin “tadına bakmak” gibi bir davranışa da rastlanmaktadır (43).

İnsanların sigaraya başlama nedenleri ile ilgili yapılan anket sonuçlarına bakıldığında, bunların neredeyse tümünün çocukluk dönemine özgü psikolojik motivasyonlardan ibaret olduğu görülmektedir. Kendini kanıtlama, arkadaşları içerisinde yer edinme, otoriteye (anne-baba, okul vb) karşı gelme, yaşağı delme

arzusu, akranlarında görüp merak ve deneme dürtüsü, arkadaşlarının teklifini geri çevirememesi, içmediği için alaya alınmaktan, aşağılanmaktan korkma, büyüklerine özenme, hayranlık duyduğu kişilere benzeme, gizli ya da açık sigara reklamlarından etkilenme gibi dile getirilen nedenlerin o dönem için ne denli önemli olduğu kabul edilebilir gerçeklerdir (52). 1997/1998 ve 1999/2000 dönemi sigara kullanan erkek ve bayan öğrencilerin kardeşlerinin sigara kullanımını arasında ($P<0,05$) anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Aile içerisinde kardeşlerin birbirlerini etkilediği söylenebilir. Uğur ve arkadaşlarının yapmış olduğu benzer bir çalışmada ilk sigara içimini %49,4'ünün arkadaşları ile birlikteyken denediğini ve %43,6'sının ilk sigarayı arkadaşlarından aldığı ve yine %27,5'inin arkadaşlardan özenme şeklinde sigara kullandıklarını belirlemiştir (64). Aslan Koç ve arkadaşlarının benzer çalışmasında da sigara kullanan öğrencilerin en fazla arkadaş etkisi ve merakla sigaraya başladıklarını belirlemiştir (2).

Gençlerin uyuşturucu madde kullanmaya başlama nedenleri de pek çok etkene bağlı olabilir. Bunlardan en çok göze çarpanlardan biri merak ettikleri içindir. Gençler, maddenin yaratacağı etkiyi merak ettikleri için, yaşlılarıyla birlikte iken madde alabilirler. Akran ilişkileri böyle kötü bir alışkanlığın başlaması veya önlenmesinde büyük önem taşır. Gençlik çağında, bir gruba ait olmak, gencin psikolojik sağlığı açısından gerekli bir ihtiyaçtır. Ancak aile içinde belirli değerler kazanmış, kendine güveni olan bir genç, kendi kişilik yapısı ve değer ölçülerine uygun olan bir grup seçer. Bu grup içinde önemseydiği arkadaşları madde kullanıyorsa, bu gruptan ayrılabilir. Yeterli psikolojik güçlükte olmayan bir genç ise, arkadaşlarının “bir kereden ne çıkar” telkinleri ile madde alabilir (43).

Kasatura İ.'nin 1998 yılında gençler ve aileleri üzerinde yaptığı çalışmalar, alkollü bir nesneye karşı büyük merak uyandırdıkları, gençlerin de üzerindeki baskının kalktığını hisseder hissetmez, bu merak ettiği nesneyi hemen denediği yolundadır. Newyork, Wisconsin, Michigan, Utah ve Cansas eyaletlerinde 10 yıllık bir süre ile 8.000 lise öğrencisini kapsayan bir çalışma yapılmıştır. Buna göre, normal bir Amerikan vatandaşının içkiyi merakla ilk olarak tatması 10 yaşında başlamaktadır (43). Yaşla ilgili olarak gözlemler, kontrolsüz bir şekilde ve 25 yaşın altında içilmeye başlanan içkinin büyük bir nispette artış gösterdiği ve bu yaştan evvel gençler tarafından alınacak içkinin, ailenin kontrolüne gereksinimi olduğudur.

Gençler alışkanlık meydana getirmeyecek şekilde içmeyi beceremezler. 21 yaşını doldurana kadar olaya daha bilinçli bakabilmek için beklemelidirler. Ancak bu süre içinde de, bilinmeyen bir nesneye karşı zararlı olabilecek bir merak uyanmaması için, ailenin alkolü öğretilmelerinde yarar vardır. Fazla içince ne olacağını, nasıl etkileneceğini merak ettiği için bir partide veya uzak bir çevrede içki içen genç birey, içkiden nasıl etkileneceğini bilmediğinden kendisini çok rahatsız edici bir durumda bulabilir (43). İlk içme deneyimi, mutlaka aile içinde yaşanmalıdır. Evde bir kere içki içip merakını gideren genç, bir başka yerde de içki içmeyi istemeyecektir. İstememesi için gereken açıklamalar da evde ilk içkisini içtiğinde yapılmalıdır. “Merak duygusunu tatmin etmek için, ilk defa bizim yanımızda iç sonra içme. Biz yetişkinler ara sıra içiyoruz ama uzmanların ifadesine göre ‘gençlerin 21 yaşından sonra içmesi gerekiyormuş.’” diye açık bir dille belirtmeliyiz. Söylemek istenilen şey, içkinin tadını merak eden gençlerin sadece bir seferlik bir iki yudum alarak ailelerinin yanında meraklarını gidermeleridir. Aile yanında bir iki yudum içki, hiçbir gence cazip gelmeyeceği için, bir daha böyle bir deneme yapmak istemeyeceklerdir. Burada ailenin vermesi gereken mesaj, erişkinlerin belirli ölçüler içinde içebilecekleri içkinin 21 yaşına kadar gençler için yasal olmayan bir madde olduğudur. Yasa dışı sayılan madde, ilk kez arkadaşlar arasında alınırsa, akran etkileri bazen içkiye özendirici olabilmektedir (erkeklik gösterileri, büyüdüğünü kanıtlamak gibi.). Başlangıçta içkiyi hiç de severek içmeyen, başkalarına uyum sağlamak için içen birçok kişinin, alkolün bağımlılık yapan etkisini bilmedikleri için farkına varmadan bağımlılık sınırlarına kaydığını, konunun uzmanları anlatmaktadır(43).

Gençlerin madde kullanmaya başlama nedenlerinden bir diğeri de kişisel yatkınlıktır. Madde kullanmaya başlamada kişisel yatkınlığın yadsınamaz bir payı vardır. Alışılmış kurallara karşı başkaldırabilen, duygusal açıdan dengesiz, çabuk parlayan olgunlaşmamış gençler, çevrelerine uyumda güçlük çekerler. Denemeye ve yeniliğe duydukları merak nedeni ile de madde alabilirler (43).

Bir zararlı alışkanlıktan kaçınabilmek konudan uzak kalmakla-konuşmamakla değil, tam tersine; o zararlı alışkanlıkların nasıl başlayabileceğini bilmekle, anlatmakla, konuşmakla mümkündür (43). Anne babaların çoğu, uyuşturucu maddeler hakkında bilgi sahibi değildir. Güvenilir bilgilere sahip olurlarsa,

çocuklarıyla bu konuda daha sağlıklı iletişim kurabilirler. Onun bağımlı olup olmadığını zamanında anlayabilir ve önlem alabilirler. Ebeveynlerin çocuklarıyla aralarında sevgiye dayanan bir ilişki varsa, çocuklarına doğru-yanlışları öğreten kurallar koyup bunlara uymalarını sağlayabiliyorlarsa ve çocuklarını gerçekten dinliyorlarsa, onların bağımlı olmasını önleyebilirler. Çocuğun madde bağımlısı olmasını önlemek için öncelikle yapılması gereken; aile değerlerini dürüstlük, sorumluluk alma ve kendine güvenme konularında çocukla açık bir şekilde konuşmaktır. Ebeveynlerin sigara, alkol ya da uyuşturucu maddelere karşı olan tutumları, çocuğun tutumunu şekillendireceği unutulmamalıdır. Söz ve davranışlarda tutarlı olunmalıdır. Çocuğun aile değerlerini anladığından emin olunmalıdır. Konulan kuralların nedenleri çocuğa açıklanmalı ve alkol ya da madde kullanılmaması konusundaki kuralların her yerde ve her zaman geçerli olduğundan emin olunmalıdır. Cezalar çocukla tartışılmadan uygulanmamalıdır. Tehditlerden kaçınılmalı ve sakin tepki verilmelidir. Alkol ve maddeler hakkında bilgi sahibi olunmalı, çocukla bu konuda konuşulmalıdır. İyi bir dinleyici olunmalı, çocuğun problemlerini ebeveynlerine getirdiğinden emin olunmalıdır. Sadece yanlışlar üzerine odaklanılmamalıdır. Çocuğun iyi ve doğru yaptığı davranışları ödüllendirilmelidir. Ebeveynler doğru davranışlarıyla çocuklarına örnek olmalıdırlar. Özellikle çocuk ergenlik dönemindeyse, arkadaşlarını ve onların aileleri tanınmalıdır. Çocuğun bulunduğu yerler hakkında bilgi sahibi olunmalıdır. Madde kullanımının önlenmesinde ailelerden sonra, en büyük görev okul yöneticilerine ve öğretmenlere düşer. Okulda öğrencinin madde kullandığı belirlenirse, öğretmenin aileyle görüşmesi, kuşkularını aileyle paylaşması gerekir. Bu aşamadan sonra, ailenin tedavi için cesaretlendirilmesi, danışmanlık için bir tedavi kurumuna başvurmasının sağlanmasına yardımcı olunmalıdır. Merakın arttırılmamasına özen gösterilmelidir. Baskıcı ve yasaklayıcı olmak, çocuğun kullanma merakını arttırabilir. Önyargılı olmak ve bu yargılara göre davranmak, iletişimi bozabilir. Uyuşturucu karşıtı mesajlar doğrudan değil, dolaylı olarak verilmelidir (33). İlaç ve psikoterapiler, bağımlılıktan kurtulmanın ilk adımlarıdır. Bu tedavilerle paralel olarak ya da hastane tedavisi sonrasında, bağımlının; yaşam biçimini zenginleştirecek, kendisine yön verecek uğraşı ve hobilerinin bulunması gerekir. Hiçbir uğraşının bulunmadığı

bir yaşam bağımlıya büyük bir zaman boşluğu içinde, yine olumsuzlukları düşündürebilir.

Birçok bağımlı için olumlu sonuçlar olan etkinlikleri şu şekilde sıralayabiliriz(43):

- a) Yürüyüş
- b) Okuma
- c) Resim sergileri gezmek
- d) Spor (yüzme, golf, yürüyüş, yoga veya başkaları)
- e) Yeni bir hobi edinmek (makrome, müzik, balık besleme, marangozluk, nakış...)
- f) Ders almak: Yeni bir yabancı dil öğrenmek, bahçıvanlık gibi konularda bilgi sahibi olmak için kurslara gidilebilir.
- g) Kişisel görünüşü yenilemek: Yeni bir saç modeli, yeni elbiseler, yeni bir güç verecektir.

2.6. BOŞ ZAMAN (REKREASYON) VE MERAK İLİŞKİSİ

Zaman, hayattır ve zamanı boşa geçirmek, hayatı boşa geçirmek anlamını taşımaktadır. İnsanlar zamanı psikolojik yönden farklı olarak algırlar. Olayların birbirleriyle zincirlemesi, geçmiş anılarının etkisi ve geleceğe yönelik arzu ve istekler saatle ölçülen gerçek zamanın insan tarafından daha kısa veya daha uzun olarak algılanmasına yol açar. İnsan zamana bağlı olarak yaşar, ancak herkes bu zaman sürelerini birbirinden farklı algılar. Dersini iyice öğretmek isteyen öğretmen için ders saati kısa gelir. Aynı ders saati, dersten sonra oyunu düşünen bir öğrenci için oldukça uzun gelebilir. Zamanı iyi kullanabilmek, insanın kendisine, çalışma hayatına, sosyal hayatına, dinlenme ve eğlenmesine, biyolojik ve fizyolojik ihtiyaçların karşılanmasına, ayırdığı zaman birimleri arasında dengeyi iyi kurabilmesine bağlıdır (40).

İnsanlar çeşitli zamanlarda sahip olduğu boş zamanlarında; monotonluktan uzaklaşmak, dinlenmek, hava değişimi gezme-görme, heyecan duyma, farklı yaşantılar elde etme gibi pek çok amaçla, açık veya kapalı alanlarda ya da pasif-aktif şekillerde, kent içinde veya kırsal yerlerde rekreatif etkinliklere katılmaktadırlar.

İnsanlara rekreatif etkinlikler yoluyla kalıcı alışkanlıklar kazandırılmaktadır. Bu alışkanlıklar boş zamanları iyi bir şekilde değerlendirme, spor yapma, paylaşma, dayanışma, yenme ve yenilme duygusu, takdir etme duygusu, kurallara uyma, grup bilinci, başarıma duygusu vb. alışkanlıklar ve duygular olarak sıralayabiliriz (55).

Gelişen ve büyüyen teknolojiyle birlikte her geçen gün insan emeğine duyulan ihtiyaç azalmış, dolayısıyla daha az çalışır durumda olan ve daha fazla boş zamana sahip insanların bu boş zamanlarını iyi bir biçimde değerlendirme ihtiyacı ortaya çıkmıştır (65).

İnsanların boş zamanlarını nasıl değerlendirdikleri sorulduğu zaman önemli bir çoğunluk spor ve/veya müzik diye yanıt verir. Yani günlük hayat içindeki çeşitli uğraş ve meslek sahipleri sporla, müzikle ya da her ikisi ile de rahatlar, dinlenir. Hobi veya boş zaman değerlendirme aracı olarak spor ve müzik daha çok edilgen (pasif) olarak tüketilir. Yani spor karşılaşmaları veya yarışlar seyredilir, bu şekilde keyif ve heyecan duyulur. Ya da müzik canlı olarak (konser salonu, kulüp ortamında) veya CD ve benzeri ortamlarda dinlenir, keyif alınır. Bir kısım insanlar ise spor veya müzik ile aktif olarak uğraşır, boş zamanlarını hem sağlıklı hem de eğlendirici bir şekilde geçirirler. Yürüyüş, halı saha futbolu, tenis, yüzme ile ciddi olarak uğraşır, kendi esas meslek ve uğraşlarına devam ederler. Benzer şekilde bir müzik aletini çeşitli derecelerde (amatörden profesyonele) çalan ya da şarkı söyleyen çok kişi tanırız çevremizde. Esas işlerinden fırsat buldukları zaman kendilerini müziğe adar, bu uğraşlarıyla hem mutlu olur hem de dinlenirler. Spor ve müzik ilgisi insanların yaşam kalitesini artırır. Öncelikle verdiği mutluluk kişinin ruhen ve bedenen dinlenmesini ve yenilenmesini sağlar. Hayata bakışı çeşitlenir. Müzik ve sporu ana uğraşları dışında aktif olarak yapanlar zamanı iyi kullanmayı öğrenir. Dolayısıyla asıl işlerinde verimlilikleri artar (18).

Boş zamanların değerlendirilememesi faktörü geniş ölçüde eğitim yanlışlıklarına bağlıdır. Çocuklarını zamanı öldürmekle, olumlu değerlendirememekle suçlayan birçok anne-baba, kendileri de aynı şekilde davranıyorlarsa çocuğun başka türlü davranabilmesi güçtür. Zamanın değerini bilerek, boş zamanlarını dinlenme, eğlenme, spor, müzik ve kültürel etkinliklerle yapıcı bir şekilde değerlendirebilen bir anne-baba, çocuklarına iyi örnek olur.

Dinlenmeyi yatıp uyumak olarak gören, devamlı televizyon-video seyretmek gibi pasif uğraşları seçen bir anne-babanın çocukları ise büyük bir olasılıkla hiçbir spor ve kültürel aktivitede yer almayan yetişkinler haline gelebilir. Kendileri zamanlarını iyi değerlendiremedikleri için bunun sıkıntısını yaşayan ve çocuklarını yaz okullarına, spor, müzik, kültürel etkinliklerde yönlendirmeye çalışan pek çok anne-baba da vardır. Ancak çocukların anne-babayı taklit etmeye ne kadar eğilimli olduklarının bilinmesinde yarar vardır. Boş zamanların verimli bir şekilde değerlendirilememesi, gençleri bir hayat amacı kazanmaktan da genellikle mahrum etmektedir. Kendilerini amaçsız bir yaşam içinde bomboş hisseden genç, zararlı alışkanlıklara kolayca kayabilmektedir. Lise ve üniversite çağındaki gençlerin psikolojik problemlerinin birbirine ne ölçüde benzediğini görmek için yapılan bir araştırmada, her iki gençlik grubunda da bir hayat amaçlarının bulunmayışının kendilerini ne kadar çok etkilediği saptanmıştır. Gençliğin en bilinçli kesimi olması gereken üniversite gençliğinde bile %35 oranında ortaya çıkan bir hayat amacının olmayışından yakınılması, boş zamanlarını değerlendirmek üzere özel ilgi ve merakların gelişmemiş olması gerek eğitimci gerekse toplum olarak çok düşünülmesi gereken bir konudur (43).

Gençler gelişimleri sürecinde hareket etmekten; koşu, atma ve atlama gibi yeteneklerini sınamaktan zevk alırlar. Onlara, oyun bahçeleri, semt sahaları ve her çeşit spor tesisleri gibi olanaklarla fırsatlar yaratmak, başta devlet olmak üzere, tüm toplumun görevidir. Gençleri basit sokak oyunlarına, derme çatma kaleler yapıp daracak yerlerde top oynamaya, elektrik direklerine astıkları uydurma çemberlere top atmaya mecbur etmek yerine, beden eğitimi ve spor tesislerinde ve sportmenlik telkinleri ile yetiştirmek son derece önemlidir. Gençlerin, sportif antrenmanlar süreci içinde yarışmaları ve kendilerini çağdaşları ile kıyaslamaları ve başarı için içten gelen bir heves duymaları, toplum için kazançlıdır. Spor olayının kendine özel bir disiplininin olması, başarı için de titiz, sabırlı, özverili ve sportmence mücadeleyi telkin etmesi kişilik üzerinde de olumlu etkiler yapar. Yarışmalara hazırlanan gençler başarılı olabilmek için; yaşamlarını düzenler, iyi beslenir ve düzenli antrenmanlar ile başarıya koşarlar. Böylece, sporcu gençler kendilerini tembellikten ve çeşitli zararlı alışkanlıklardan da korumuş olurlar. Sporcular, içinde yaşadıkları topluma kolay uyum sağlar. Yarışma kurallarına saygılı, karşılıklı yardımlaşmayı ve ekip ruhunu

benimsemiş, başarı için tüm gücünü ortaya koyabilmeyi öğrenmiş; mücadeleci, kibar ve temsil ettiği kulüp ya da okulun renklerine bağlı sporcular, çevrelerinde de beğenilir ve sevilirler. Başarılı sporcular, uzun yıllar hatırlanırlar, yalnızlık hissetmezler. Spor sahalarında, sportmenlik kurallarına uyararak, hakcasına yarışmayı benimseyen bu insanlar, mert karakterli ve güvenilir insanlardır. Beden eğitimi ve spor antrenmanları ile gelişim şansı, her Türk gencine verilmelidir. Bunun için ülke çapında bir örgütlenme olmadığı zaman, bazı şanslı ve yetenekli sporcular sahada yarışırken geri kalanlar da tribünleri doldurmaya başlar. Böyle bir değişim profesyonelliğe doğru gider ve bazı sportmenlik dışı olaylara da ortam oluşturur. Spor adına, çeşitli ayak oyunları, şike dedikoduları ve maddi çıkar çatışmaları başlar. Aslında, tribünleri dolduran gençlerin arasında kimbilir ne yetenekler vardır. Bunlara, erken yaşlarda kendilerini denemek ve gelişim fırsatı verilmediği zaman sadece seyirci olmak kalır. Yaşam boyu spor görüşü benimsenerek, tüm toplumun katılımcı olarak sahalara koşması benimsense, tribünleri dolduranların sportmenlik anlayışı da çok olumlu gelişmeler gösterir. Ülkemiz gençlerini kaynaşmış ve sportmen insanlar olarak yetiştirmek için, onlara spor yapma olanağını sağlamalıyız. Her genç insan bu fırsatlardan yararlanarak, kendi beden yapısı ve fonksiyonel kapasitelerine uygun bir ya da birkaç branşta yeteneklerini geliştirebilir. Bu arada, spor eğitiminin çok önemli hedeflerinden biri olan, yaşam boyu spor için temel beceriler ve katılım hevesi de kazanılmış olur. Bu nedenle, yetenekli gençlerimizin başarılarını en üst düzeye çıkarma çabaları yanında, tüm gençlerimizin de becerilerini geliştirmeye çok önem vermeliyiz. Böylece; sağlıklı becerikli, kaynaşmış, mutlu ve sportmen bir gençlik yetiştirerek, önemli bir ulusal kalkınma projesini gerçekleştirmiş oluruz (17).

Ülkemizin kalkınması sadece ekonomik ilerleme ve sanayileşme ile mümkün değildir. Kalkınma toplumu ilgilendiren tüm faktörlerin birbirine paralel olarak gelişmesiyle mümkündür. Bir toplumda sağlıklı insanlar ne kadar fazla ise o toplum ekonomik yönden de o kadar güçlü olur. Çünkü kişinin sağlığı ile verimi paraleldir. Tüm toplum ve kişiler için sağlıklı yaşamak temel amaçtır. Bu amacın gerçekleştirildiği takdirde kişinin uzun süre sağlıklı olarak yaşaması ve buna bağlı olarak çalışması ülkede üretimi ve buna bağlı olarak milli gelir düzeyini artırır. Sağlıklı insanların yaşadığı toplumlarda doktor, ilaç, hastane masrafı azalır, iş gücü

kaybı da ortadan kalkar. Sağlık için ayrılan para gerekli diğer ihtiyaçları karşılamak için kullanılır. Kişinin refah içinde yaşama standardı yükselir (50).

Ahlâk eğitimi ile spor eğitimini de birbirinden soyutlamak olmaz. Bu iki kavram etle tırnak gibi birbirine sıkı sıkıya bağlıdır. Büyük önder Mustafa Kemâl ATATÜRK; “Ben sporcunun zeki, çevik aynı zamanda ahlâklısını severim.” tümcesinde bu hususu en somut biçimde dile getirmiştir. Çünkü kişi seçtiği spor eğitimi vasıtası ile bu sağlam vücuda çelik gibi bir seciye, sade, temiz, açık, doğru ve hür bir ruh aşlar. Sıhhatini ihmal eden kuvvetsiz ve çürük vücudun iyi bir kafa yapısına aday olması oldukça zorlaşır. Ahlâk eğitimi ile spor eğitiminden beklenen sonuç kuvvetli bir kişilik yapısıdır (50).

2.7. ÇOCUK VE GENÇLERDE GELİŞİM EVRELERİ VE BU EVRELERE GÖRE İLGİ VE İHTİYAÇLARI

Ana rahminden başlayıp yaşlılığa doru ilerleyen yaşam sürecinde birbirinden farklı özellikler taşıyan gelişim dönemlerinden geçilir. Gelişim ödevlerinin yerine getirilmesindeki başarı derecesinin, benlik oluşumunda önemli rolü vardır. Ancak gelişim ödevlerinin yerine getirilebilmesi için gerekli biyolojik olgunluğa ek olarak eğitim ortamı gibi çevresel koşullarında uygun olması gerekir. Kuramcıların ortaya koydukları gelişim evreleri ve bu evrelere ait özellikler incelendiğinde her otoritenin gelişimin ayrı bir özelliği ile ilgilendiği görülür. Örneğin; Bandura sosyal, Piaget ise zihinsel gelişme üzerinde durmuşlardır.

Eğitim psikolojisinde en sık rastlanan gelişim evreleri aşağıda sıralanmıştır(36):

2.7.1. I. Çocukluk Evresi (0-3 Yaş)

Yeni doğan bebeklerin genellikle hiçbir şey görmeyen ve tanımayan bitkisel bir varlık gibi düşünülmesi son derece yanlıştır. Zira yeni doğan bebekler çevresinde olanlarla kendince iletişim kurar, annesinin sakin, heyecanlı gibi ruhsal durumlarına tepki gösterirler. Bebek ağızını nesnelere tanımada kullandığından ağız, nesnelere tanımada önemli bir araç durumundadır. Çocuk kendi başına tuvalet ihtiyacını karşılayacak düzeye ulaşır. Bu dönemin başında çocuk etrafına tamamen bağlı iken dönemin sonuna doğru yarı bağımsız hale gelir (36).

Çocuklar hayatta kalmayı garantilemek ve kendilerini geliştirebilmek için keşfetme merakıyla dünyaya gelirler (59). İnsanoğlu dünyaya geldiğinde bütün çevresine yabancısıdır. Taniyacağı ve öğreneceği birçok nesne, durum ve deneyim vardır. Doğar doğmaz birincil aile çevresinden başlayarak, zamanla da bütün dünyaya yönelen bir araştırma ve deneme sürecinin içine girer. Çocuk emeklemeye başladığında çevresine olan ilgisi ve merakı doruğa çıkar. Bu nedenle evin içinde oradan oraya hareket ederek önüne çıkan her şeyi düşünmeden yere atar, fırlatır. Birinci denemesinde elde edemediklerini iki, üç, dört, sürekli çaba göstererek, bıkmadan usanmadan dener. Bu denemeler nesnenin yapısını, işlevlerini bilme, meydana gelen değişiklikleri inceleme, problemi çözümüleme, hayatında ihtiyaç duyulan durumlarda kullanma ve yeniliklere uyum sağlama şeklinde sürüp gider. Bunca çabanın sonunda nesne tanınmış olarak belleğe yerleşir. İhtiyaç duyduğunda problem durumunu çözümlmek için tekrar tekrar anımsanarak önceden elde edilen bilgidenden yararlanır. Çocuklardaki bu üstün çabanın önüne, ailenin dikkat uyarıları ve yaşanan ufak tefek kazalar çoğu kez engel olarak çıkmamaktadır. Çocuğun her çabası bir öğrenme ile sonuçlanır. Bir çocuk önüne konulan yıldızlı bir logoya hemen elini uzatacak, dokunacak, ağzına götürerek tadına bakacak, yerine yerleştirmeye çalışacak sağa sola çevirerek birçok şey deneyecektir. Başarısız olduğunda ara vermesine rağmen tekrar istekle geri dönerek, denemelerine devam edecektir. Bir gün gelip başardığında zafer çığılıkları atarak kendini alkışlayacaktır. Şimdi artık logoyu rahatlıkla yerine yerleştirebilmektedir. Kazandığı bu takma ve çıkarma becerisi ve nesnelere yerini eşleştirme yeteneğini bütün logolarında, yetişkin olduğunda ise arabasının ve evinin kapısını açarken kullanacaktır. Her davranışın altında bir duygu tatmin olmak için hazır bulunduğu göre, minik yumurcağı bunca çabaya iten, insanlığın yaradılışından beri var olan, onu tekerleğin icadından uzayın keşfine kadar götüren merak duygusudur. Merak çabaya dönüşerek çocuğu Herkül'den daha güçlü, Kristof Kolomb'tan daha araştırmacı yapar. Merak duygusu organizmayı harekete geçirerek, bir keşifle doyuma ulaşır ve çocukta tatmin hisleri ve bilginin depolanması ile neticelenir (61).

2.7.2. II. Çocukluk Evresi (3-6 Yaş)

Bu dönemde motor gelişim yoğundur. Çocuk bebeklik döneminde gelişen ilkel hareketlerde ustalaşır. Bu hareket yetenekleri, temel ve sporla ilişkin

hareketlerin gelişimine temel oluşturur. Bu hareketler bireyin çevresiyle etkili ve yeterli ilişkiyi kurmayı öğrenmesinin temel yoludur (36).

Okul öncesi dönem olarak da adlandırılan bu dönemde çocuk, yaşamının en hızlı gelişim ve değişim sürecindedir. Küçük çocuklar çok meraklıdır, keşfedici zihinleri ile dünyayı anlamaya çalışırlar. Sordukları sorularla öğrenmeye ne kadar meraklı olduklarını yansıtır. Sordukları her soru, giriştikleri her deneyim gelişime, öğrenmeye dair öncü bir adım niteliği taşır (28).

2.7.3. III. Çocukluk Evresi (6-12 Yaş)

Bu dönemde çocuk sosyal ilişkiler kurar, önceden konulmuş kurallara uyarak yaşamayı öğrenir, temel okul becerilerinden okuma, yazma ve hesaplama becerilerini kazanır (36).

Çocukların meraklılık düzeylerinin en yüksek olduğu dönem, ilköğretim çağının birinci basamağındaki öğrenim yıllarını kapsar. Bu nedenle bu yılların çok iyi değerlendirilmesi gerekir. Çünkü meraklılıkları sayesinde çocuklar, öğrenilecek konular üzerinde daha kolay yoğunlaşabilmektedirler (66).

2.7.4. Ergenlik Dönemi (12-18 Yaş)

Bu dönemde; bedensel (fiziksel) gelişim hızlanır. Sakarlıklar başlar, hızla gelişen ve oranları değişen bedene uyum gösterilir. Erkekler güçlü, kızlar çekici ve güzel görünme eğilimindedir. Kişi kendi değerler sistemi içinde “doğru” ve “yanlış” kavramlarını geliştirir. Bir meslek seçer ve buna yönelir (36).

Ergenlerin düşüncelerinde “hormon düzeylerinin” önemli ölçüde rol oynadığı kabul edilmektedir. Hormonlar ergenlik sırasında davranışsal süreç üzerinde önemli etkileri olan birçok fizyolojik değişikliğe yol açmaktadır. Fizyolojik değişimlerin yanı sıra hormonal değişimlerin benlik saygısı, mutluluk, konsantrasyon, saldırganlık, davranış problemleri, sosyal ilişkiler üzerinde de etkileri bulunmaktadır. Ergenlik dönemi, davranış seçeneklerinin genişlediği bir dönem olarak görülmektedir. Ergen, seçimler yapmaya başlar. Ne kadar ders çalışacak, sigara ya da içki içecek mi, kimlerle arkadaşlık edecek, hangi gruplara katılacak? Tüm bunlar pek çok ergenin karar vermesi gereken acil konulardır. Bu dönemde ergenlerde, yetişkinliğe geçerken kullandıkları davranışlar olarak tanımlanan “geçici davranışlar”

görülmektedir. Bu davranışlar olumlu olabileceği gibi olumsuz davranışlar da olabilmektedir (12).

2.8. MERAK VE ÖĞRENME

Eğitim süreci içerisinde öğrenme, psikologların ve eğitimcilerin büyük çoğunluğu tarafından “yaşantı ürünü kalıcı izli davranış değişikliği” olarak tanımlanmaktadır. Bu tanımı bir başka ifadeyle; “bireyin, çevresiyle etkileşim kurması sonucu bireyin davranışlarında değişiklik meydana getirilmesi” şeklinde yapabiliriz (44).

Örgün eğitim kurumlarında öğrenilen bilgilerin (öğretim), yani çocukluk yıllarında kazanılan bilgilerin bir ömür boyunca insan ihtiyacını karşılaması günümüz koşullarında mümkün değildir. Her gün yeni bilgilerin üretildiği, yeni teknolojilerin geliştirildiği, yapılan işlerin niteliklerinde meydana gelen değişimler ve hatta kuşaklar arasındaki çatışmanın azaltılması için insanların sürekli öğrenmeye ve bu öğrenme ihtiyaçlarını rastlantılardan çok, örgütlü bir şekilde gerçekleştirmeye ihtiyaçları vardır. Geçmiş yüzyıllarda okullarda öğrenilen bilgiler kısmen de olsa insanların ihtiyaçlarını karşılamaya yeterken günümüz bilgi toplumunda buna olanak kalmamıştır. Bu yüzden öğrenmeyi okullarla sınırlı düşünmekten vazgeçerek, öğrenmeyi öğrenerek, yaşam boyu ihtiyaç hissedilecek bilgilere erişmeyi sağlamak, yaşam boyu öğrenmenin temel amacıdır (41).

İnsanlar her zaman yaşadıkları ortamda olan bitenleri anlama ve açıklama çabaları içersinde olmuşlardır. Örneğin, depremde fayların nasıl kırıldığı, başka gezegenlerde yaşam olup olmadığı, hastalıkların çareleri, neden işsizlik veya enflasyon olduğu, atalarımızın binlerce-milyonlarca yıl önce nasıl yaşadıkları ve benzeri bitmez tükenmez konular herkesin ilgisini çekmektedir. Öğrenmek ve doğru olanı (gerçeği) bulmak arayışında olan insanlar çok uzun zaman “güneşe” tapmışlar veya dünyanın düz olduğunu söyleyen kutsal kiliseye inanmışlar ama bir yandan da kutsal öğretilere rağmen dünya ve evren ile ilgili “doğru” bilgiler (gerçekler) arayışına girmişlerdi. Kilisenin “dünya düzdür” demesine ve afroz edilme riskine rağmen bilimsel araştırmalara devam edip aksini ispata çalışmışlardı. Hezarfen Çelebi sadece kuşların değil, insanların da uçabileceğini ispat etme girişiminde bulunmuş ama ödül olarak sürgüne gönderilmişti. Bütün bu zorluklara rağmen

insanları “düzene karşı gelme” pahasına da olsa yeni şeyler araştırma ve bulmaya iten “doğruları” (gerçekleri) öğrenme meraklarıdır (24).

İnsanoğlu doğduğu andan itibaren, yeniye ve farklıya doğru büyük bir güç ile çekiliyor. Bu güce bizler merak diyebiliyoruz. Yaşamımızı sürdürebilmek için, öncelikle yaşamın doğasında var olan “değişiklik” kavramı ile barışık olunması gereklidir. Değişikliğe uyum sağlamak için ise mutlaka öğrenmeliyiz. Kaç yaşında olursak olalım öğrenme için; öğrenilecek konuya istekli, hevesli olmalı, onu öğrenmek için bir şeyden ilham veya esin almalı yani motive olmalıyız. Merak bizi en iyi şekilde motive eder. Gözlerimiz, kulaklarımız ve tüm algılarımız merak duyulan konu için açılır. Merak duyulan konudaki bilgiler alınmaya hazırdır. Merak eden insan, araştırma yapmak ister. Araştırdığında keşfeder, anlar. Anlamak insana güç verir ve güne sevinç katar. Sevinç kişiyi yeniden araştırmaya iter ve bu araştırmalar da yeniden keşfetmeye yeniden anlamaya, anladıkça güçlenmeye ve daha çok sevince ulaşmayı sağlar. Bu durumda merakın, insanları daha güçlü, sevinç dolu ve mutlu kıldığını söylenebilir. Merak öğrenmeyi sağlarken, öğrenme bilgiye ulaşmamızı sağlar. Bilgili olmak; başkaları tarafından takdir edilmemizi, onaylanmamızı, ilgi ve hayranlık görmemizi sağlar. Sosyal hayatımızı güçlendirir. Merak duygusu sayesinde yeni şeyler öğreniriz ve değişen yaşama uyum sağlayarak sürekli gelişiriz (22).

Çocuklar öğrenmeye meraklıdır. İnsanın hayatta kalabilmesi için bazı yetiler kazanması zorunlu olduğundan öğrenme merakının içgüdüsel olması doğaldır. Bebekler doğumdan itibaren yaşamını sürdürebilmek için tehlikelerden korunmayı; çevresi ve doğa ile ilişki kurmayı öğrenmek durumundadır. Diğer memelilerden farklı olarak insan yavrusunun kendi başına ayakta kalabilecek duruma gelebilmesi için uzun zaman gerekir. Bebek, bakımını güvenceye alabilmek için kendisini sevdirmek durumundadır ve bu nedenle içgüdüsel olarak gülümser. Sıcakın yaktığını, soğukun dondurduğunu, bir yere çarpınca acı duyulduğunu denemelerle öğrenir. El-göz koordinasyonunu arttırmak için tekrarlayan alıştırmalar yapar. Anlamlı sesler çıkarmak için çaba harcar. Çocuk öğrenme faaliyetini oyuncaklarla ve diğer çocuklarla oynayarak sürdürür, konuşma yeteneklerini geliştirir. Kalemle kağıtları, duvarları çizer. Işıkları defalarca yakıp söndüren çocuk, neden sonuç ilişkisini tanır. Yiyeceklerin acılık ve tatlılığını keşfeder, daha sonra sıra basit kuralları olan oyunlar

oynamaya gelir (4). İnsanlar geçmiş yaşamlarına özellikle öğrencilik yıllarına baktığında merak ve ilgi duymadıkları bir konuyu öğrenemediklerini ya da bu öğrenmenin gerçekten oluşmadığını görebilmektedirler (22).

Çocuklar doğayla ilgilidir. Bu ilginin teşvik edilmesi gerekir. Bitki ve hayvanları tanımaları, doğa olaylarını anlamaları için destek verilmelidir. Günümüzün şehir yaşamında doğadan gittikçe uzaklaşmaktadır. Çocuklar genellikle, canlıların özellikleri, farklılıkları, bitkilerin gelişimi, hayvanların davranışları gibi konularda doğrudan gözlemler ve keşifler yapma olanağından yoksundurlar. Halbuki doğayı keşfetme çabası son derece eğlenceli ve heyecan vericidir. Öğrenme dürtüsü bu yolla artar, bunu yaratıcılık yeteneği izler. İnsanın doğanın bir parçası olduğu, çevreye zarar vermeden doğayla uyum içinde yaşamının önemi yeterince kavranmadığından bu kavramların çocuklara kazandırılmasında da sorunlar vardır. Bir apartman katında doğa dışı bir yaşam sürdüren ailenin çocuğu için durum oldukça iç karartıcıdır. Doymak bilmeyen merak duygusuna yeterince cevap alamayan çocuk, zamanla bu özelliğini baskılayacaktır. Çocuklara doğa hakkında önemli bilgiler verebilmenin basit yöntemleri bulunabilir. Bir tohumun çimlenmesi için basit bir ortam hazırlanabilir. Evde kanarya veya muhabbet kuşu beslenebilir. Kuşların yumurta yapması, yavruların yumurtadan çıkması, gelişimleri izlenebilir. Küçük de olsa bir akvaryum kurulabilir. Balıkların ve kuşların bakımı gözetim altında çocuklara bırakılabilir. Uygun bir mevsimde az sayıda da olsa ipek böcekleri temin edilip balkonun bir bölümü onlara ayrılabilir. Çocuklar böceklerin yapraklarla beslenip büyümesini, koza oluşturup, sonunda değişime uğrayıp kelebeğe dönüşmesini gözlemler. Bu, biyolojik bir oluşuma açık bir örnektir. Biyolojik değişime (metamorfoz) tanık olan çocuğun keşfetme ve öğrenme merakı ile birlikte öz güveni artar (4).

Aslında merak duygusu, insan doğasında vardır. Köreltilmediği takdirde insan, bu merak duygusu ile ömür boyu öğrenmeye devam edebilir. Bu durumda eğitimin temel kaygı ve hedefi merak duygusunu köreltmemek ve sürekli canlı tutmak olmalıdır. Bu yüzden aktif ve doğru eğitim modelleri, öğretmenin iyi ders verme ve iyi ders anlatmasından farklı bir durum ortaya koymakta; iyi motive etme ve merak ile ilgi uyandırmayı öne çıkarmaktadır (22).

Birçok çocuk için ne yazık ki merak sönüp gider. Merakın solması bir anlamda geleceğin solmasıdır. Duygusal, sosyal ve bilgiye dair potansiyel olumsuz etkilenir. Merakı azalan çocuk daha az yeni arkadaşlar edinir. Sosyal guruplara girme arzusu azalmıştır. Daha az kitap okur. Yürüyüslere daha az çıkar. Merakını yitiren çocuğun öğretimi daha zordur. Esinlenmesi, şevke getirilmesi ve motivasyonu güçtür. Çocuğun merak duygusunun artırılması veya köreltilmesi ebeveyninin ve öğretmenlerinin tavrına bağlıdır. Dr. Duncan Perry'nin verdiği örnek bu durumu kanıtlar niteliktedir. Beş yaşında bir çocuk küçük bir havuzun çamurlu sularında kurbağa larvalarını (iribaş) görür. Bu keşif ona haz verir. Haz tekrara yönelttiği için keşfini sürdürmek ister. Her gün arkadaşı ile birlikte havuza döner. İribaşların bacakları ortaya çıkar ve büyür. Larvaların kurbağa haline gelmesine tanık olmak çocuğu mutlu eder. Araştırma için daha hevesli olur, kendine güveni artan çocuk için bir araştırma, keşif ve öğrenme çemberi oluşur. Yeni sorular gündeme gelir ve çocuk “diğer hayvan yavruları nasıl büyüyor?” sorusunu kendine sormaya başlayacaktır. Bu anda okuldaki öğretmenin ve ebeveynlerin İribaşları eve ya da sınıfına getirebilmesine izin vermesi ve destekleyici bilgi sunarak takdir edip ödüllendirmeleri çocuğun öğrenmesini ve öğrenmekten zevk almasını sağlayarak özgüveninin oluşmasına yardımcı olur. Aynı gün matematik dersinde çözümleyemediği bir kavramla boğuşurken “Ben aptalım, anlamam” biçiminde bir özgüven eksikliği yerine şöyle diyebilir; “Bunu başaramamış olabilirim, ama ben kurbağaların gelişimini bilen kişiyim!” (4).

Merakın en büyük düşmanı ise korkudur. Yaşanan korku; eleştirilme, onaylanmama, yalnız bırakılma, zarar görme veya alay edilme gibi korkulardan herhangi biri olabilir. Korku bizi güçsüzleştirirken, merak güçlendirir. Korku bizi köleleştirirken, merak özgürleştirir. Korku güvenimizi baltalarken, merak büyütür(22).

Büyükler çocukların merak duygularını çeşitli şekillerde baskılayıp, giderek yok edebilirler. Bunlardan birisi korku ortamı yaratmaktır. Korku merakı öldürür. Çocuğun dünyası karmakarışık, tedirginlik ve korku içindeyse yeni şeylere açık değildir. Aşına olduğu, rahat ettiği ortamları arar. Yeni şeyler keşfetmeye, bulunduğu yeri terk etmeye gönüllü değildir. Çocuklar savaştan, göçten, doğal afetlerden, aile içinde yaşanan acılardan ve şiddetten etkilenirler. Sahip oldukları bütün merak yok

olur. Hoşnutsuzluk (onaylamama) yine olumsuz bir yaklaşımdır. “Dokunma! Tırmanma! Bağırma! Onu sökme, parçalama! Üzerini kirletme, yapma, yapma, yapma!” Çocuklar büyüklerin korkularını, ön yargılarını ve tutumlarını çok iyi algırlar. Eğer ellerindeki balçıktan, ayakkabılarındaki çamurdan öğrendiğimiz duygusunu dışa vurursak, onların kurbağaları keşfetme arzusu azalır. Çocuklara uzak durmak, onların meraklı sorularına cevap vermeyi engellediği gibi kendi yaptıkları keşifleri paylaşmanın hazzından da mahrum eder. Çocuğa bakım ve destek güvencesi sağlanmakla kalınmamalı, bunun devamlılığı konusunda güven verilmelidir (4).

Beyinde 10 milyar üzerinde beyin hücresi vardır. Kurulan hafıza ilişkileri ve zihinsel faaliyetlerin her biri bu hücreler arasında yeni bağlar kurarak bir ağ tabakası oluşturmaktadır. Kurulan bağların sayısı ne kadar fazla ise, zihinsel potansiyelin gücü de o derece yüksektir. Hücreler arası ağ tabakasındaki her ilave bağ, hafıza-muhakeme-anlama-fikir yürütme gücünü kat kat artırmaktadır. Merak ve ilgi, burada da önemli rol oynamaktadır. Toplumda yer alan her bireyin aynı merak düzeyinde doğmadığı bilinmektedir. Kimi insanların ilgi alanları doğuştan çok geniş ve merakları ise çok yüksektir. Yapılan bilimsel çalışmalara göre, bu şanslı “Doğuştan Meraklı” azınlık, toplumun % 7-10’luk kısmını oluşturuyor. Bu kişiler, dışsal ek bir motivasyona ihtiyaç duymadan, öğrenmeyi ilgi ve meraklarının yüksekliği sebebiyle her ortamda başarabilmektedirler (22).

Çocukların merak stillerinde bireysel farklılıklar vardır. Bazıları sadece zihinleriyle keşfetmek isterler. Diğerleri daha çok, dokunmak, koklamak, tatmak gibi fiziksel yolları kullanırlar. Bazı çocuklar ürkek olmakla birlikte çok meraklı olabilirler. Keşfetmek için güvenli ve bildik ortamlarını terk edebilmeleri konusunda cesaretlendirilmeleri gerekir. Öğrenme ile haz arasındaki ilişki üzerinde dururken insan beyninin bazı özelliklerinden bahsetmek gerekir (4).

Aslında beynin çalışması hakkında bilmediğimiz birçok şey vardır. Yine de bildiklerimizle beynin, öğrenme konusunda nasıl çalıştığını açıklayabiliriz. Beyin, iç içe üç bölümden oluşuyor. Orta beyinde bulunan “hipokamp” bölgesi; bilgilerin kalıcı hafızaya, yani dış bölgedeki “korteks”e geçip geçmeyeceğine karar veren bölgedir. Beynin bu bölgesinde, nöronların birbiriyle haberleştikleri noktalar yani “sinapslar” yüksek frekanslı elektrik sinyalleriyle uyarılınca, güçlü sinaptik

bağlantılar oluşmaktadır. Elektrik sinyallerinin yüksek veya düşük oluşunu, duyguların hareketlenmesi belirlemektedir. Merak ve ilgi duymadığımız, önemsemediğimiz; yani duyguların hareketlenmediği durumlarda bize ulaşan bilgiler düşük frekanslı elektrik sinyalleri şeklindedir. Bu durumda, zayıf sinaptik bağlar oluşur ve beynin harddisk'i olan “korteks”e kayıt işlemi gerçekleşmez. Çünkü, duygular yani alıcılar harekete geçmemiştir. Bu durumda; öğrencinin konuya ilgisinin çekilmediği, merakın uyandırılmadığı ve konunun zevkli ve eğlenceli biçimde işlenmediği öğretim süreçlerinin başarısız kalması “hipokamp” denilen beyin bölgesinin uyarılmamasıyla ilgilidir. Aslında gerçek öğrenme, güçlü sinaptik bağların oluşumu sonrasında “korteks”e kayıt işleminin gerçekleşmesi ile oluşan bilgi tabanlarının üzerine, bu taban bilgi ile bağlantılı yeni bilgiler inşa etmek demektir. Bu da ancak beyin sinirlerinin ağ oluşturması ile sağlanmaktadır (22).

Öğretilenlerin çoğu duygusal bir içerik taşıyorlarsa hatırlanmayacaklardır. Orta beyinde duyguların oturduğu yer olarak bilinen ve “limbik sistem” olarak adlandırılan bir bölge vardır. Aşk, nefret, güven, korku, sevmek, hoşlanmamak gibi duygular beynimizin evrim sürecinde daha ilkel bir döneme karşılık gelen bu bölgede oturur. Limbik sistem, hafıza için bir kapı gibi görev yapar. Hoşnutluk duygusu yaratan girdilerin (bilgilerin) kalıcı belleğe geçmesi daha kolaydır. Severek, merak duygusuyla ve uygulama desteği ile öğrenilenler kolay unutulmayacaktır. Can sıkıntısı gibi olumsuz duygular öğrenme için bir bariyer gibi etki eder. Duygusal stres yüksek düzeyde düşüncelerin yer aldığı beyin kabuğunun, kontrolü beyinin daha ilkel bölümü olan beyin sapına devretmesine yol açar. Bu sırada beyin kabuğunun kanlanması azalarak daha fazla kanın beyin sapına yöneldiği modern beyin görüntüleme teknikleriyle gözlenmiştir. Bu durum, “kaç veya savaş” biçiminde bir davranışa neden olur. Burada kişinin bilinçli kontrolü söz konusu değildir. İnsan en iyi şekilde, rahat bir ortamda ve tedirgin değilken öğrenir. Öğrencinin çevresel koşulları mümkün olduğu kadar stresten arındırılmış olmalıdır (4).

2.8.1. Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler

İnsanın diğer canlılardan farklı ve üstün yönü, zekası ve öğrenme yeteneğidir. Öğrenme yeteneği her insanda farklıdır. Bazı insanlar daha kolay ve çabuk

öğrenirken, bazıları daha geç ve zor öğrenirler. Öğrenme gücü, bireyin zeka durumu, gelişim ve olgunlaşma seviyesine, konuya ve duruma göre değişir.

Öğrenmenin gerçekleşmesinde etkili olan belli başlı faktörler şunlardır (25):

a) Öğrenmeye Hazır Olmak: Öğrenci bir konuyu öğrenmek için ne kadar istekli ise, o kadar çabuk ve kolay öğrenir. İnsan ilgi ve ihtiyaç duyduğu, zevk aldığı konuyu daha iyi öğrenmektedir.

b) Motivasyon (Güdülenme): Öğrenmeyi teşvik eden ve sağlayan şartlara motivasyon denir. Öğrencinin bir bilgiyi neden öğrenmesi gerektiğini bilmesi, bu bilgiyi nerede, nasıl ve hangi amaçlarla kullanılacağını kavraması veya yarışmayı kazanma isteği birer motivasyon kaynağıdır.

c) Alıştırma-Tekrar: Uсталık ve alışkanlık kazanmak üzere yapılan tekrarlara alıştırma denilmektedir. Tekrarın gelişigüzel ve sıkıcı olmamasına dikkat edilmelidir. Herhangi bir öğrenme için gerekli olan tekrarların süreleri ve aralarındaki zaman çok iyi ayarlanmalıdır. Öğrenmede tekrar özellikle becerilerin kazanılmasında ve öğrenilenlerin kalıcılığının sağlanmasında önemli rol oynar. Tekrar, öğrenmede gelişmeyi sağladığı sürece yararlıdır. Bir beceri öğrenilirken;

- Tekrar sayısı becerinin basit ya da karmaşıklık durumuna göre değişir.
- Sürekli çalışma sonucu kişinin kapasitesi zorlandığından çalışmaya ara verilmelidir.
- Hataların artması becerinin öğrenilmediğini gösterdiğinden öğrenmeye ara verilmesi yerinde olur.
- Tekrar yapılırken önemli olan doğru yapılan hareketlerin yinelenmesidir.

d) Öğrenme Materyali: Öğrenmenin çabuk ve kolay olmasında öğrenilecek materyalin türü ve özellikleri çok önemlidir. Öğrenilecek materyalin seçiminde; anlama, kavrama yeteneklerini harekete geçirenlerin tercih edilmesi gerekir. Yine öğrenilecek materyal öğrencilerin seviyelerine göre ne çok kolay, ne de çok zor olmalıdır. Öğrenci ihtiyaç duyduğu bilgiyi nereden ve nasıl öğreneceğini ve öğrendiklerini kendisi için nasıl uygun hale getireceğini ve nasıl kullanacağını bilmelidir (25).

Gagne, bilgiyi işleme kuramının temel öğelerini göz önünde bulundurarak, eğitim durumlarının düzenlenmesinde öğretmenlere rehberlik edecek 8 aşama belirlemiştir. Öğrenme için gerekli süreçler ve bu süreçlere denk gelen öğretim durumları Şekil 2.3'deki tabloda verilmiştir (Bak. Şekil 2.3).

Öğrenme Süreçleri	Öğretim Durumları
Dikkat	1. Dikkat çekme
Beklenti	2. Öğrenciye hedefler hakkında bilgi verme
Çalışan bellek için hatırlatma	3. Önbilgilerin hatırlatılması
Seçici algı	4. Uyarıcı materyalin sunulması
Uzun süreli belleğe kodlama	5. Öğrenciye rehberlik etme
Tepkide bulunma	6. Davranışı ortaya çıkarma
Pekiştirme	7. Dönüt – düzeltme verme
Hatırlatma	8. Kalıcılığı ve transferi sağlama

Şekil 2.3 Gagne'ye göre öğrenme süreçleri ve öğretim durumları.

a) Dikkat çekme: Öğretimin hedefler doğrultusunda gerçekleşebilmesi için, öncelikle öğrencinin dikkatinin öğretilecek materyale çekilmesi gerekir. Öğretmen bu amaçla birçok görsel (resim, film, tablo, harita vb.) ve sözel (fıkra, günlük yaşantıdan seçilecek bir örnek vb.) uyarıcıdan yararlanabilir.

b) Öğrenciyi dersin hedeflerinden haberdar etme: Öğretime başlamadan önce öğrenciye ne öğreneceğini duyurmak, onun öğrenmeye hazırlanmasını sağlar ve seçici algısını yönlendirir. Dersin başında ne öğreneceğini ya da kendisinden ne beklendiğini bilen öğrenci, ders sırasında verilen uyarıcılardan hangilerinin önemli olduğunu daha kolay kavrar, öğretmenin sunduğu uyarıcılardan önemli olanlarını seçerek, kısa ve uzun süreli belleğine kodlar. Öğrencileri hedeften haberdar etme, öğrencilerin merak duygularını uyandırarak güdülenmelerine ve dikkatlerini uyarıcı materyal üzerinde toplamalarına da yardımcı olabilir.

c) Önbilgilerin hatırlatılması: Bilgiyi işleme kuramında görüldüğü gibi, kısa süreli bellekteki bilgilerin uzun süreli belleğe anlamlı bir biçimde kodlanabilmesi için önbilgilerle ilişkilendirilmesi gerekir. Bu nedenle yeni bir bilgi sunulmadan önce, öğrencinin bu bilgiyle ilişkili önbilgisinin hatırlatılması gerekir. Böylece öğrenci, yeni gelen bilgiyi uzun süreli belleğine anlamlı ve örgütlü bir biçimde kodlayabilir. Öğrenme daha hızlı ve kolay gerçekleşir.

d) Uyarıcı materyalin sunulması: Öğrenci yukarıda açıklanan işlemlerle öğrenmeye hazırlandıktan sonra, öğretilmek istenilen davranışlarla ilgili uyarıcılar

öğretim ortamına sunulur. Sunuş sırasında çeşitli öğretim yöntem, teknik ve materyallerinden yararlanılabilir. Öğrenci sunulan uyarıcıları, seçerek, örgütleyerek, önbilgileriyle karşılaştırarak, uzun süreli belleğine kodlamaya çalışır.

e) Öğrenciye rehberlik etme: Öğrenme ortamında öğrencilerin yanlış davranışlar kazanmaması ve başarılı olmalarının sağlanması için onlara rehberlik edilmesi gerekir. Bu amaçla, öğrenciye neyi nereden çalışacağı, öğrenme sırasında nelere dikkat etmesi gerektiği, anlamlı kodlama yapabilmesi için yeni bilgilerin hangi ön öğrenmelerle birleştirileceği konularında ipuçları verilmelidir.

f) Davranışı ortaya çıkarma: Her yeni davranış öğrenildikten sonra, öğrencilerin bu davranışı ne derece kazandıklarının yoklanması gerekir. Davranışı ortaya çıkarma yazılı ve sözel sorularla gerçekleştirilebilir. Öğrencilerde kazandırılmak istenilen davranış gözlenmezse, öğretim ortamı zenginleştirilmeli, öğrenciye yeni ipuçları verilmelidir.

g) Dönüt-düzeltilme verme: Öğrenci gösterdiği davranışın doğruluğu hakkında bilgi almak ister. Öğrenci gösterdiği davranışın doğru olduğunu bilirse davranışı pekişir ve öğrenmeye karşı güdüsü artar. Öğrencini gösterdiği davranış yanlışsa, bir daha aynı hatayı tekrarlamaması ve yanlış öğrenmeye neden olunmaması için hatanın düzeltilmesi gerekir.

h) Kalıcılığı ve transferi sağlama: Yeni öğrenilen bilgilerin kalıcı olması ve kolay hatırlanabilmesi için, bilgilerin uzun süreli bellekte iyi biri biçimde örgütlenmesi ve belli aralıklarla tekrar edilmesi gerekir. Tekrar, öğrenme sırasında yoğun ya da aralıklı olarak yapılabilir. Bilgilerin bellekte iyi örgütlenmesi için de, öğrenilen bilgilerin yeni durumlarda kullanılması sağlanmalıdır. Bu amaçla öğrencilere yeni kazandıkları bilgileri uygulayabilecekleri problem durumları verilebilir. Böylece hem öğrenme eksikleri fark edilip giderilebilir, hem de yeni oluşturulan şema güçlenir. Öğrenmenin gerçekleşebilmesi için, öğrencinin bilgi alabileceği ortam üzerinde dikkatini toplayabilmesi önem taşımaktadır. Dikkatini bir konu üzerinde toparlayabilmek için en önemli unsurun, konuyla ilgili bilgi sahibi olmak için “güdülenmek” olduğu unutulmamalıdır. Güdü, öğrenmenin gerçekleşebilmesi için temel etkenlerden biridir. Öğrenciyi güdüleyebilmek için, öğretmenin öğrenecek materyali çekici hale getirmesi yerinde olur (15).

2.8.2. Güdü (Motivasyon) Kavramı ve İçten-Dıştan Güdülenme

Sınıftaki ğrencilere baktığımız zaman bazı öğrencilerin derse hazırlıklı geldiklerini, ödevlerini düzenli olarak yaptıklarını, derse istekle katıldıklarını görürüz. Bazı ğrenciler ise okula zorla gelirler, ders dinlemek yerine etraflarındaki kişilerle konuşmayı ya da pencereden dışarı seyretmeyi tercih ederler. Yine bazı öğrenciler zor bir problemle karşılaştıkları zaman o problemi çözmeden masa başından kalkmazken, bazıları problem çözme içinden hemen vazgeçerler. Öğrenciler arasındaki bu fark güdülenme düzeyi ile açıklanmaktadır (15).

Güdü, bireyi bir davranışa iten ve o davranışın sürekliliğini sağlayan güç olarak tanımlanabilir. Bunun bireyde gerçekleşmesi süreci de güdülenme (motivasyon) olarak adlandırılır. Güdülenme ğrenme açısından oldukça önemlidir. Öğrenmenin gerçekleşebilmesi için, bireyin öğrenmeye güdülenmesi oldukça önemlidir. Bir bakıma öğretmenlerin en önemli görevlerinden birisi de öğrencilerini öğrenmeye gdlemektir (13).

Güdü bireye amaçları doğrultusunda hareket etmesi için enerji verir ve harekete geçirir. Bu nedenle öğrencilerin öğrenme sürecinin başında öğrenmeye karşı güdülenmeleri büyük önem taşır. Güdülenme biçimleri açısından bireyler arasında önemli farklılıklar vardır. Bu farklılık onların belli bir içe güdülenmelerini olumlu ya da olumsuz yönde etkiler. Aşağıda güdülenme açısından başlıca bireysel farklılıklara yer verilmiştir (15).

Gdlenmeye bireyin ihtiyaçları, ilgileri, merakları gibi içsel süreçler ya da ödül, baskı, ceza gibi dışsal ve çevresel etmenler neden olabilir. Bazı kişiler içsel nedenlerle, bazıları ise dışsal nedenlerle daha kolay güdülenirler. Bu farklılık içten ve dıştan güdülenme kavramlarının ortaya çıkmasına neden olmuştur. İçsel güdülenmede birey kendi ihtiyaçlarını karşılamak, merakını gidermek ya da yaptığı içten zevk aldığı için belli bir eylemde bulunur. Dıştan güdülenmede ise birey dışardan bir ödül almak, ceza almamak, başkalarının hoşuna gitmek ya da başkalarını memnun etmek için eylemde bulunur. Örneğin bir ğrenci merakını gidermek ya da hoşuna gittiği için tarih çalışıyorsa içsel olarak gdlenmiştir. Tarih sevmediği halde sadece iyi not almak için ya da ebeveynlerinin baskısı ile çalışıyorsa dıştan gdlenmiştir (15).

İçsel güdülenme, hem bir davranışın ortaya çıkma olasılığını arttırır hem de o davranışın daha uzun süre devam etmesini sağlar. Sözelimi, babasının vaat ettiği bir ödül almak için değil de öğrenmek amacıyla derslerine çalışan bir öğrenci, babası ödülünden vazgeçse bile güdülenme düzeyini korur ve derslerine çalışmaya devam eder. Tanımlardan ve örneklerden de anlaşılacağı üzere içsel güdülenme, dışsal güdülenmeden daha etkilidir. O halde, bir öğretmenin en önemli görevlerinden birisi de öğrencilerinde içsel güdülenme kaynaklarını harekete geçirmektir. Bunu başarmanın en iyi yollarından birisi öğrencilerinde merak uyandırmaktır. Meraklanan öğrenciler içsel güdülenirler ve yüksek not almak ya da dersten geçmek için değil bu meraklarını gidermek için derslerine çalışırlar. Bir başka yol da öğrencilere elde edecekleri bilgiyi nerelerde kullanacaklarını göstermektir. Sözelimi, bir öğretmen adayının KPSS sınavına yönelik aldığı eğitim psikolojisi bilgilerini, daha iyi bir öğretmen olabilmek için de kullanabileceğini bilmesi ve bu amaçla bu derse çalışması daha etkili ve kalıcı bir öğrenme sağlayacaktır (13).

Güdü bireyin içinden gelen bir enerji olmakla birlikte, öğretmen öğrenme ortamını düzenlerken aşağıdaki hususları göz önünde bulundurursa, öğrencilerin güdülenmesini sağlayabilir (15):

- a) Öğretmen, öğretim sürecine başlamadan önce öğrencilerin temel gereksinimlerini karşılamalıdır.
- b) Öğrencilerin yaptıkları çalışmalar, başarılar pekiştirilmelidir.
- c) Öğrenme ortamında öğrencilerin meraklarını uyandıracak, onları araştırmaya yöneltecek etkinliklere yer verilmelidir.
- d) Eğitim ortamı düzenlenirken, öğrencilerin ilgileri, beklentileri, uzak ve yakın hedefleri göz önünde bulundurulmalıdır.
- e) Öğrencilerin çabaları ödüllendirilmeli, çaba göstermeleri teşvik edilmelidir.
- f) Öğrenme ortamında, başarılı olma ihtiyacı yüksek olan öğrencilere zor, başarısızlıktan kaçınma eğiliminde olanlara orta güçlükte problemler verilmelidir.
- g) Dersin hedefleri belirlenmeli, öğrencilerin başarı ve başarısızlıkları bu hedeflere ulaşma derecelerine göre belirlenmelidir.
- h) Öğrencilerin başarı ve başarısızlıkları gösterdikleri çaba ile ilişki kurularak açıklanmalıdır.

2.9. MERAK VE EĞİTİM

Eğitim, bireyin doğumundan ölümüne kadar devam eden bir süreçtir. Bu süreçte bireylere çeşitli bilgi, beceri ve tutumlar kazandırılır. Eğitim, genel anlamıyla bireyde davranış değiştirme sürecidir. Diğer bir ifadeyle bireylerin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istenilen (istendik) değişmeyi meydana getirme süreci olarak belirtilebilir (44).

Eğitimi kültürel mirasın aktarılması, çocuğun yaşamda kullanacağı bilgi ve becerilerin kazandırılması, çocuğa bilgi yüklemekten çok, bilgiyi elde etme yollarının kazandırılması ve belli bir işi yapabilmek için gerekli becerilerin kazandırılmasına varıncaya kadar birçok farklı açıdan açıklamaya çalışan görüşler mevcuttur. Bu görüşlerin bazıları bilgiyi, bazıları öğretmeni ve bazıları da öğrenciyi merkeze almaktadır. Bu görüşlerin her birinin doğruluk payı olmakla birlikte tek başlarına eğitimi açıklamaları ya da sınırlarını belirlemeleri mümkün değildir. Eğitimin daha iyi anlaşılabilmesi için amaç ve işlevlerinin belirlenmesi bize yardımcı olabilir.

Eğitimin amaç ve işlevlerini şöylece özetleyebiliriz (41);

- Geçmişten günümüze kadar elde edilen bilgilerin aktarılması.
- Sağlıklı bir toplum düzeninin oluşturulması.
- Mevcut bilgileri değerlendirerek gelecekle ilgili karar verebilme.
- Problem çözme yeteneğinin geliştirilmesi.
- Fiziksel ve zihinsel gelişimin sağlanması.
- Farklı yön ve bakış açılarından olayları değerlendirebilme.
- Toplum tarafından istenen ahlaki değerlerin kazandırılması.
- İnsan onurunu tanıma ve saygı gösterme.
- Yaşamı sürdürececek bilgilerin aktarılması.
- Fiziksel ve zihinsel sağlığın korunması.
- İyi bir vatandaş yetiştirme.
- Yaratıcı düşünebilme.
- Kendini gerçekleştirme, kendine saygı vb.

Başarı; istek, tutku, hedef ve çaba, azim kelimelerini içinde barındırır (32). Başarı, amacını bilmek ve o amaca ulaşmak için bütün yeteneklerini kullanarak çalışmakla elde edilir. Başarı, hedefe yürümektir. “Başarı nedir?” sorusunun cevabı elbette kişiden kişiye göre değişir. Kimilerine göre başarı, insanın yapmak ve başarmak istediği güzel bir şeyi yapabilmesi, ulaşmak istediği güzel bir hedefe varabilmesidir. İsteddiği hedefe ulaşabilen insan, elde ettiği netice sonunda huzur ve mutluluk duyabiliyorsa başarıya ulaşmış sayılır (29).

Okul yaşamında, derslerinde başarılı olma, çocuğun kendine güvenmesi açısından önemli olmaktadır. Doğal olarak kişiler yetenekli oldukları alanlarda daha kolay başarılı olurlar. Okulda, çocuğun kendisini tanımasına, yeteneklerinin farkına varmasına rehberlik yapmak gerekir. Yetenekli olduğu alanda çalışma olanakları sağlanarak çocuğa başarıyı tattırarak, çocuğun kişilik gelişimine olumlu katkılarda bulunacaktır. Okulda başarılı olmanın sadece Türkçe, matematik gibi temel derslerdeki başarıya bağlı olmadığını unutmamak gerekir. Öğrencilerin bazıları matematikte, bazıları Beden Eğitimi daha iyidir. Bazı çocuklar da sosyal ilişkilerde çok başarılıdırlar. Kısaca, eğer araştırılacak olursa, her çocuğun başarılı olabileceği bir alan mutlaka bulunabilir. Ancak, öğretmenlerin, öğrencilerinin başarılı olabilecekleri alanları keşfedebilmeleri için, iyi bir gözlemci olmaları, gelişim dönemlerine uygun olarak hazırlanmış farklı ortamlarda, öğrencilerini izlemeleri gerekir (15).

Çocuk resim yapmaya başladığında “Bırak şimdi resim yapılır mı? Sen, doktor olacaksın.” demek doğru değildir. Çocuğun meraklarını keşfetmek, ilgi alanını keşfetmek, ona göre yönlendirmek gerekir. Çocukları at yarışına hazırlar gibi hazırlamanın anlamı yoktur. Önemli olan yaşamdır. Önemli olan, yaşam kültürüdür. Hepimizin sahip olduğu ortak şey: doğum ile ölüm arasındaki kısıtlı zaman olan yaşamdır. Önemli olan, yaşamı değerlendirmektir. İnsan olarak önemlidir. İnsan ilişkisi olarak önemlidir. Hoşgörü olarak önemlidir. Üretken olmak açısından önemlidir ve hepsinin üstünde, sağlıklı ve mutlu olmak açısından önemlidir. Çocuklara hâlâ çok baskı yapılmaktadır. Elbette ki çocuklar yönlendirilecektir ama zorlanmamalıdırlar (7).

Öğrenme bireysel ve içsel bir süreçtir. Her öğrencinin kendine özgü kalıtım yoluyla gelen ya da çevreden kazandığı bilişsel ve duyuşsal özellikleri vardır. Bu nedenle sınıflarda öğrenciler arasında her zaman başarı farklılıkları bulunur. Öğrencilerin öğrenme ortamında farklı davranmasına ve başarı farklılıklarına neden olan başlıca özellikler: öğrencilerin bilişsel yetenekleri, güdülenme düzeyleri, içinde buldukları kültürel ve sosyal ortam ve cinsiyetleridir. Öğrencilerin okul başarısını etkileyen en önemli bilişsel özelliklerden biri zekadır. Zeka psikologlar tarafından farklı biçimde tanımlanan ve açıklanan bir kavramdır. Bazı psikologlar tek bir zekanın varlığını kabul ederken, son yıllarda zekanın çok boyutlu olduğu daha fazla kabul görmektedir. Zeka, zeka testleri ile ölçülür. Bu testler özellikle zihinsel özürü çocukların teşhisinde ve öğrencilere rehberlik etmek amacıyla kullanılmaktadır. Bilişsel psikoloji alanında yapılan çeşitli araştırmalar, insanların çevrelerindeki bilgiyi algılamak, örgütlemek ve depolamak süreçlerinde farklılıklar gösterdiğini ve bu farklılıkların okul başarısını büyük ölçüde etkilediğini göstermiştir. Bu farklılıkların başlıcaları, öğrencilerin biliş bilgisi, öğrenme sürecinde kullandıkları bilişsel stratejiler, bilişsel stiller, öğrenme stilleri ve hazır bulunuşluk düzeyidir. Öğrencilerin başarılı olabilmesi için her şeyden önce, sınıfta ders dinlemesi, ders çalışması ve başarılı olmak için çaba göstermesi gerekir. Bireyi bu etkinliklere yönlendiren güdüsüdür. Öğrenci başarısını etkileyen en önemli etmenlerden biri güdüdür. Güdü belli bir amaç doğrultusunda bireyi harekete geçiren bir ihtiyaç, istektir. Güdüyü etkileyen pek çok neden vardır ve her öğrenci farklı biçimde güdülenir. İçten güdülenen, başarılı olmaya güdülenen ve başarısızlığını içsel ve kontrol edilebilir değişkenlerle açıklayan öğrenciler daha kolay güdülenmekte ve başarılı olmaktadır. Öğrencilerin okul başarısını etkileyen diğer bir etmen de kültürel ve sosyal farklılıklardır. Tüm toplumlarda düşük sosyo ekonomik düzeydeki ailelerin çocukları daha az başarılı olmaktadır. Ancak sosyo ekonomik düzeyin yanı sıra ailenin ilgisi, okula verdiği değer, çocuğa verdiği akademik yardım başarıyı olumlu yönde etkilemektedir. Son olarak toplumda kız ve erkek çocuklara verilen rollerin farklı olması cinsiyet farklılığına neden olmaktadır. Öğretmenler bir yandan öğrencilerin sosyalleşmesini sağlamak için çocuklara cinsiyetleri ile ilgili rolleri doğru olarak öğretirken, diğer yandan da çocuğun cinsiyetine bakmaksızın onun

gerçek ilgi ve yeteneklerini ortaya çıkarması ve öğrencilere yanlı davranmaması gerekmektedir (15).

2.10. ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ VE MERAK

2.10.1. Buluş Yoluyla Öğrenme

Bruner tarafından geliştirilen Buluş Yoluyla Öğretim Stratejisinde öğretim sürecinin merkezinde öğrenci vardır. Bu stratejide birey, bilgiyi merakına dayalı olarak kendi kendine keşfederek öğrenir. Buluş yoluyla öğretim, hangi sonuca ulaşmaları gerektiği söylenmeden, öğrencinin kendi etkinliklerine gözlemlerine dayalı olarak yargıya varmasıdır. Buluş yoluyla öğrenmede, öğrenci sadece uyaranlara cevap veren değil, içsel tepkilerle etkin biçimde sürece katılan ve öğrenen olduğundan, öğrenmenin etkili ve kalıcı olduğu görüşü kabul edilmektedir. Buluş yoluyla öğretimin en önemli avantajı; öğrencinin merak güdüsünü uyandırması ve güdülenmişlik düzeyini yükseltmesidir (14).

Bruner'a göre, öğrenciler konunun temel yapısını (kavramları, ilkeleri) tümevarım yoluyla keşfederler. Bu amaçla öğretmen öğrencilere çok fazla örnek sunmalıdır. Öğrenci bu özel örneklerdeki benzerlik ve farklılıkları gözleyerek, inceleyerek genel yapıyı keşfeder. Bu yaklaşıma “örnek-kural yöntemi” de denir. Tümevarım yaklaşımı sezgisel düşünmeyi gerektirir. Bruner'a göre sezgisel düşünme günlük yaşantımızda çok kullandığımız bir düşünme biçimi olmakla birlikte, okul öğrenmelerinde yeterince önemsizdir. Gerçekten de günlük yaşantımızda bir durumun doğru olduğunu sezeriz, ancak doğruluğunu kanıtlayamayız. Oysa sezgisel düşünme matematikçiler, fizikçiler, biyologlar ve diğer bilim adamları için çok önemlidir. Sezgisel düşünce öğrencilerin karşılaştığı yeni bir durumla ilgili denenceler kurmalarını ve bu denenceleri sınamalarını sağlar. Diğer bir deyişle bireyin problem çözme becerisini geliştirir. Bruner okulda temel yapının öğrenilmesinde en iyi yolun, öğrencilerin temel yapıyı kendi kendilerine bulması (keşfetmesi) olduğunu öne sürmektedir. Bu nedenle kuramının adı buluş yoluyla öğrenmedir. Öğrencilerin temel yapıları keşfedebilmeleri için öğrenme sürecine aktif katılmaları gerekir. Bruner'a göre öğrenciyi harekete geçiren en önemli güdü merak, başarılı olma ve birlikte çalışmadır. Öğretmen öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımını sağlamak için, öğrenme-öğretme sürecinin başında, öğrencilere

meraklarını uyandıracak bir problem durumu vermeli ya da bir soru sormalıdır. Örneğin; “Yağmur yağdıktan sonra sokakta biriken sulara ne oluyor?”, “Yanan bir mumun üstünü kapatırsak ne olur?”, “Bir yokuşun tepesinde frenleri patlayan bir araba ile kamyonun hangisi daha hızlı gider?” gibi merak uyandırıcı sorular örnek olarak verilebilir. Buluş yoluyla öğrenme yaklaşımında, öğretmenin görevi öğrenciye rehberlik etmektir. Ancak öğretmenin yapacağı rehberliğin derecesi eğitimciler tarafından farklı algılanmaktadır. Bazı eğitimciler çok az rehberlik edilmesi gerektiğini savunurken, bazı eğitimciler örgün eğitimde rehberliğin daha fazla olmasından yanadırlar. Buna kılavuzlanmış buluş yolu (guided discovery) da denir. Bruner’da öğretmenin öğrencilere sorularla rehberlik etmesi gerektiği görüşünü benimsemektedir. Böylece öğrencilere zamanında dönüt verilerek yanlış sonuçlar çıkması önlenir. Öğrencilerin kendilerini başarısız hissederek güdülerinin azalması engellenir. Yapılan araştırmalar da, öğretmenin rehberliğinin daha yoğun olduğu kılavuzlanmış buluş yoluyla öğretimin hem daha az zaman gerektirdiğini, hem de öğrenmenin daha kalıcı olduğunu göstermiştir. Bruner, öğrenmede pekiştiricilerin önemli rol oynadığına inanmaktadır. Ancak davranışçı kuramcılarının tanımladığı dıştan verilen pekiştiricilerden çok, içsel pekiştiriciler üzerinde durmaktadır. Bruner’a göre öğrencilerin, öğrenme işinde başarılı olmaları, bir problemi kendi başlarına çözmeleri, yeni bir bilgiyi kendi kendilerine bulmaları birer pekiştirici rolü oynar. Öğrenciler kendi buldukları bilgileri daha önemli gördükleri için, buluş yoluyla öğretimin kalıcı olması beklenmekle birlikte, bu yöntemin diğer öğretim yöntemlerinden daha etkili olduğunu gösteren kesin kanıtlar bulunmamaktadır. Ancak bu yöntem, öğrencilerde problem çözme becerisini geliştirdiği, öğrencileri araştırma yapmaya teşvik ettiği ve öğrencileri güdülediği için bazı durumlarda tercih edilmelidir.

Buluş yoluyla öğretimin en önemli sınırlılığı ise, bu yolla öğrenmenin çok zaman alması, bu yöntemi çok iyi bilen kişiler tarafından yürütülebilmesi ve çok sayıda araç gereç gerektirdiği için, maliyetinin yüksek olmasıdır. Ayrıca her konu buluş yoluyla öğretime uygun değildir (15).

2.10.2. Sunuş (Anlatım-Takrir) Yoluyla Öğretim

Eğitim tarihinde ve günümüzde en yaygın ve en çok kullanılan, aynı zamanda “en eski” niteliğini de taşıyabilecek bir öğretim yöntemidir. Dolayısıyla geleneksel bir yöntemdir. Öğrenciler genellikle pasif alıcı durumda ve sadece dinleyerek, not tutarlar. Bu yöntem, bugün de genellikle sosyal bilimler alanında ağırlıklı olmak üzere, sözlü anlatım gerektiren bütün eğitim-öğretim faaliyetlerinde kullanılmaktadır. Eğitim vasıtasıyla kısa zamanda organize bilgi sunulmak isteniyorsa, kullanılacak en iyi yöntem budur. Bilgi düzeyindeki davranışların kazandırılmasında çok etkili olan bu yöntem, aynı anda çok sayıda kişiye hitap edilebilmesi dolayısıyla da avantajlıdır. Ancak bu yöntemin iyi kullanılabilmesi, öğretmenin kişiliğine, bilgisine, ses tonuna, konuşma gücüne (konuşma temposu, melodisi, telaffuzu, süre ayarlama), diyalektik yöntemi iyi kullanmasına, jest ve mimiklerine bağlıdır. Bu yöntemle ders anlatılırken drama tekniği, tasvir, açıklama ve hikaye gayet ustalıkla kullanılmalıdır.

Sunuş yoluyla öğretimin sınırlılıkları ise; anlatım yönteminde daha çok işitme organı kullanılmaktadır. Oysa eğitimde ne kadar çok duyu organı kullanılırsa o kadar iyi olur. Görmeye dayalı bilgilerin ve psikomotor davranışların bu yöntemle öğretilmesi çok zordur. Öğrenciler derse aktif olarak katılmadıkları için dersi dinlemeyebilir, öğrenme sorumluluğundan kaçabilirler. Yarım yamalak dinlenen bir derste de bilgiler tam olarak özümsemez ve kısa zamanda unutulur. Bu yöntem büyük ölçüde kitabi bilgilere dayandığından öğrencileri araştırma ve inceleme yapma yerine kalıp bilgileri ezberlemeye sevk eder. Tarih boyunca da, bu yöntemin ortaya çıkardığı en çok kullanılan öğrenme tekniğinin ezber olduğu görülmüştür (16).

2.10.3. Soru-Cevap Yöntemi ile Öğretim

Soru sormak her türlü öğrenmenin başıdır. Kafasında herhangi bir konu hakkında soru oluşturan kişi, artık meselenin farkına varmış, onun çözüm yolunu aramaya başlamış demektir. Ona rasyonel ve bilimsel yolla soruya cevap arama yolu öğretilirse; o problemi güzel bir yöntemle çözebilecek demektir. Soru, her zaman öğretimdeki temel iletişim araçlarından biri olmuştur. Soru-cevap yöntemi; başka yöntemlerin içinde ara sıra kullanılan soru-cevap tekniğinden ayrı; dersi baştan sona soru-cevap tarzında işleme demektir. Bu yöntemin tarihte esas kullanıcısı, Antik Yunan filozofu Sokrates'tir (16).

“Sokrates” tekniği olarak bilinen teknik, öğrencilere konuşma ve düşünme becerileri kazandırmayı amaçlar. Bu teknik; bilinmeyen bir şeyi ortaya çıkarmak, düşünme yeteneğini geliştirmek, öğrencileri güdülemek, öğrencilerin bilgiyi organize etmesine yardımcı olmak, önemli noktaları vurgulamak, neden-sonuç ilişkisini göstermek, öğrenci ilgilerini açığa çıkarmak, öğrencilerle iletişimi arttırmak, öğrenmeyi değerlendirmek, iyi anlaşılmayan noktaların ortaya çıkması ve düzeltilmesi için fırsatlar yaratmak ve öğrenilenleri pekiştirmek amacıyla kullanılır. Sınırlılıkları ise; sürekli sorular öğretimi sıkıcı kılar, sorular nitelikli hazırlanmaz ise öğretimin kalitesi düşer ve iyi planlanmaz ise süre kaybına neden olur şeklinde sıralanabilir (14).

Sokrat semineri ise; sorulara dayalı tartışmadır. Üst düzey metnin, hazırlanmış öğrenci ya da uzman grup tarafından tartışılması, irdelenmesi, incelenmesidir. Sokratik tartışma da soru-cevap ile öğrencilere dengesizlik durumu yaşatılır. İroni ve maeutik basamağı olmak üzere iki basamağı vardır. İroni basamağında, sorulan sorularla öğrencilere bildiklerinin güvenilir olmadığı hissettirilirken maeutik basamağı ise doğurtmaca basamağıdır. Sorulan sorularla öğrencinin aklını kullanıp doğru bilgiye ulaşması sağlanır. Bu yöntemde önce sorular sorulur, sonra cevap bulunması için düşünme zamanı tanınmalıdır. Öncelikle gönüllüler cevap vermeli, gönüllülere öncelik verilmelidir. Sorular, tüm sınıfa yöneltilir. Kolay sorular gruba göre öğrenmesi yavaş olanlara sorulmalıdır. Sorular, öğrencilere yönlendirilirken yanlış cevap veren öğrenci küçük düşürülmemelidir. Sınıf numarasına ve oturma düzenine göre soru sorulmamalıdır. Sorular, rastgele sorulmalıdır. Doğru cevaplar pekiştirilmeli, yanlış cevaplar ise cezalandırılmamalıdır(14).

2.10.4. Problem Çözme Yöntemi İle Öğretim

Her çevre ve her devir, insanın karşısına yeni problemler çıkarır. Her yaşın, cinsin, mesleğin vs. ayrı problemleri olur. Problemler maddi, manevi, sosyal, psikolojikve bireysel olabilir. Tarihin her devrinde, her coğrafyada insanlar karşılaştıkları problemleri kendilerine has yöntemlerle iyi veya kötü çözmüşlerdir. İnsan, hayatta karşılaşacağı problemleri soğukkanlı olarak karşılamalı; azim ve cesaretle, bilimsel yöntem ve teknikler kullanarak onları çözmeye çalışmalıdır. Bu

nedenle okullarda, hemen her dersteki konular, problem çözüme yöntemine uygun olarak problem çözüme çözüme anlatılmalı; öğrencilere problem çözüme yöntem ve teknikleri öğretilmelidir (16).

Öğrencilerde problem çözüme becerisini geliştirmek, eğitimin en önemli amaçlarından biridir. Problem çözüme becerisini geliştirmek için öğretmenlere aşağıdaki etkinlikler önerilebilir (15).

- a) Problem çözebilmek için bireyin problemle ilgili önbilgilere sahip olması ve bilgileri örgütlemesi gerekir. Bilgilerin bireyin belleğinde örgütleniş biçimi problem çözüme becerisini etkiler. Bireyin belleğindeki yapılaşmış bilgiler problem çözmeyi kolaylaştırır. Bu nedenle kavram ve ilke öğretiminde öğrencilerde doğru ve örgütlenmiş şemalar oluşturmak gerekir.
- b) Öğrencilerin hızlı ve doğru problem çözebilmeleri için günlük hayatta sıkça karşılaşılan problemlerle ilgili hazır çözüm modelleri oluşturmaları sağlanmalıdır. Bu nedenle okulda çok sayıda değişik problemler örnek olarak çözülmelidir.
- c) Öğrencileri problem çözmeye teşvik etmek için, öğrencilerde merak uyandıracak problemler seçilmeli, problem çözüme sırasında onlara rehberlik edilerek başarılı olmaları sağlanmalıdır.
- d) Problem çözüme sırasında öğrencilerin problemi anlamalarına yardım edilmelidir. Öğrencilerin problemin amacı ve amaca ulaştıran araçları seçip aralarındaki ilişkiyi kurmaları sağlanmalıdır.
- e) Fidan(1986) ise problem çözümünün öğretimi sırasında, öğretmenlere aşağıdaki şu işlemlerin yapılmasını önermektedir.
- f) Problem çözümünde öğrencilerin göstermesi gereken performansı belirleme.
- g) Problemin çözümü için gerekli olan ilke ve kavramların neler olduğu ve bunların öğrenciler tarafından bilinip bilinmediğini belirleme.
- h) Problemin çözümü için öğrencilere gerekli olan kavram ve ilkeleri hatırlatma.
- i) Problemin çözümü için öğrencilere sözlü kuralları ve ipuçlarını verme.

- j) Öğrencilerin problem çözme davranışlarını izleme ve yaptıkları hakkında dönüt verme.
- k) Bazı durum ve problemler üzerinde yeni problem çözme uygulamaları yapma

2.11. KONUYLA İLGİLİ YAPILAN ÇALIŞMALAR

Demirel ve Coşkun (2009) üniversite öğrencilerinin meraklılık düzeylerini belirlemek ve bunun cinsiyet, fakülte, üniversiteye girişteki puan türü, gelir düzeyi ve başarı algılarına göre değişip değişmediğini ortaya koymak için bir çalışma yapmışlar. Tarama modelinin kullanıldığı çalışmada Erwin (1998) tarafından geliştirilen ve genişlik ve derinlik olmak üzere iki alt boyuttan oluşan “Meraklılık Ölçeği” Türkçe’ye uyarlanarak kullanıldı. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, üniversite öğrencilerinin (n:620) meraklılık düzeylerinin, ölçekten elde edilen ortalama puanın ölçek orta puanının üstünde olması nedeniyle yüksek düzeyde olduğunu ortaya koydu. Ölçeğin genişlik boyutuna ilişkin puan ortalaması, derinlik boyutuna ilişkin puan ortalamasından daha yüksek bulundu. Ayrıca öğrencilerin meraklılık düzeylerinin cinsiyet, öğrenim görülen fakülte ve üniversiteye girişteki puan türü açısından farklılık gösterdiği, gelir düzeyi ve başarı algısı açısından ise farklılık göstermediği görüldü (9).

Deringöl ve arkadaşları (2010) çalışmalarında geleceğin bilgi toplumunu oluşturacak gençleri çocukları ve yetiştirecek olan ilköğretim öğretmen adaylarının bilgisayara ilişkin öz-yeterlik algıları ile meraklılık düzeyleri arasındaki ilişkinin araştırılmasını amaçlamışlardır. Araştırma, 2009–2010 Eğitim-Öğretim yılında İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Matematik, Fen Bilgisi, Sosyal Bilgiler ve Sınıf Öğretmenliği son sınıfında okuyan öğretmen adayları ile gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak Aşkar ve Umay (2001) tarafından geliştirilen “Bilgisayara İlişkin Öz-Yeterlik Algısı Ölçeği” ile Demirel ve Coşkun (2009) tarafından Türkçeye uyarlama çalışması yapılan “Meraklılık Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda cinsiyet değişkenine göre; bilgisayara ilişkin öz-yeterlik algısının farklılık göstermediği ve kız öğrencilerin meraklılık düzeylerinin erkek öğrencilerden istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir. Meraklılık puanları Anabilim Dalı değişkenine göre

anlamli bir farklılık göstermezken, Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı öğretmen adaylarının bilgisayara ilişkin öz-yeterlik algısı ölçeği puanları Matematik Eğitimi, Sınıf Öğretmenliği ve Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı öğretmen adaylarından istatistiksel açıdan anlamli düzeyde yüksektir. Bilgisayara ilişkin öz-yeterlik algısı ölçeği toplam puanı ile meraklılık ölçeği toplam puanı ve genişlik boyutu puanının ilişkili olduğu, ancak derinlik boyutu puanı ile ilişki olmadığı bulundu (11).

Deringöl ve arkadaşları (2010) araştırmalarında ilköğretim öğretmen adaylarının meraklılık düzeylerinin belirlenmesini amaçlamışlardır. Araştırma, 2009–2010 Eğitim-Öğretim yılında İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü dördüncü sınıfındaki öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak, Demirel ve Coşkun (2009) tarafından Türkçe'ye uyarlama çalışması yapılan “Meraklılık Ölçeği” kullanılmıştır. Sınıf, Sosyal Bilgiler, Fen Bilgisi ve Matematik Öğretmen adaylarının meraklılık düzeyleri ve cinsiyete göre farklılığı incelenerek önerilerde bulunulmuştur. Çalışmanın bulguları sonucunda, öğretmen adaylarının meraklılık düzeylerinin ölçek orta puanının üstünde olduğu; genişlik boyutuna ilişkin puan ortalamasının derinlik alt boyutu puan ortalamasından daha yüksek olduğu tespit edildi. Meraklılık düzeylerinin karşılaştırılması sonucunda kız ve erkek öğrencilerin ortalama puanlarının anlamli biçimde farklılaştığı ve farkın kız öğrenciler yönünde yüksek olduğu görüldü. Meraklılık ölçeği aritmetik ortalamalarının anabilim dalı değişkenine göre istatistiksel olarak anlamli bir farklılık göstermediği bulundu(10).

Demirel ve arkadaşları (2012) çalışmalarında çeşitli bölümlerde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin meraklılık düzeylerinin incelenmesini amaçlamışlardır. Bu amaçla Dumlupınar Üniversitesi'nde farklı bölümlerde öğrenim gören ve tesadüfi yöntemle seçilmiş 532 üniversite öğrencisi çalışmanın örneklemini oluşturmaktadır. Verilerin değerlendirilmesi aşamasında frekans (f), yüzde (%) gibi tanımlayıcı istatistiksel yöntemlere ek olarak katılımcıların cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamli fark olup olmadığınaın tespiti için Independent Samples T Test ve öğrencilerin öğrenim gördükleri bölümlere anlamli fark olup olmadığınaın tespiti için ise One Way Anova analizi yapıldı. Analizler sonucu katılımcıların meraklılık düzeylerinin, ölçekten elde edilen ortalama puanın ($\bar{X}=223.38$) ölçek ortalama puanının üstünde olması nedeniyle yüksek düzeyde olduğu ortaya konuldu.

Ayrıca öğrencilerin meraklılık düzeyleri cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterirken, bölüm değişkenine göre ise farklılık göstermediği tespit edildi (70).

Sonya R. Porter Draper (2004) çalışmasında modüler teknoloji eğitimi (MET) sınıfında, cinsiyet gruplandırmaları ve öğrenme stillerinin meraklılık düzeyi hakkında herhangi bir bilgi verip vermediğini araştırdı. Cinsiyet gruplandırmaları ve öğrenme stiline hem bireyler hem de takımların meraklılık düzeyini etkileyen faktörler olduğu varsayımı göz önünde bulundurulduğunda, modüldeki bir öğrencinin öğrenme stili ve cinsiyet gruplandırması, MTE sınıflarındaki öğrencilerin meraklılık düzeylerini ölçerken göz önünde bulundurulması gereken temel hususlardır. Virginia'da orta büyüklükte, şehrin uzağında bulunan bir devlet okulunda, müdür yardımcısı ve teknoloji eğitim müfettişi ile yapılan bir toplantı sırasında farklı okullardan gelen üç MTE öğretmenin 2004 bahar döneminde bu çalışmaya katıldığı anlaşılmıştır. Öğrenciler peş peşe üç MTE faaliyetini tamamlamıştır. Bu çalışma üç farklı ortaokulda teknoloji eğitim sınıfında gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler, teknoloji eğitimini seçmeli ders olarak almışlardır. Öğrencilerin tercih ettiği öğrenme stilini belirlemek için *Kolb Öğrenme Stili Envanteri*, (ÖSE) 3. Versiyonu kullanılmıştır. Bireylerin meraklılık düzeyini ölçmek için Leherissey'in Epistemik Meraklılık Skalası (SECS) temelinde Brusic tarafından uyarlanan *My Point of View* (MyPOV) aracı kullanılmıştır. Çoklu bir doğrusal regresyon analizi kullanılarak da veri analiz edilmiştir. Tanımlayıcı istatistiksel analiz, teknoloji eğitim sınıflarında hala erkeklerin (%81, sayı: 94) sayısının kızlarınkinden (%19; sayı: 22) fazla olduğunu gösterdi. Öğrencilerin ortalama meraklılık düzeyleri, okul tarafından analiz edilmiştir. MyPOV aracı ile ölçülen sonuçlar, B Okulundan gelen puanların A ve C Okulundan gelen sonuçlardan daha düşük olduğunu göstermiştir. Öğrencilerin ortalama meraklılık düzeyleri ayrıca cinsiyet, öğrenme stili ve cinsiyet gruplamaları şeklinde de analiz edilmiştir. İstatistiklere göre, kızların puanları erkeklerinkinden yüksektir. Cinsiyetlerin ortalamaları arasındaki farkları değerlendirmek için bir bağımsız-örneklem *t*-testi yapılmıştır. Kız/kız gruplarının genel puanları kız/erkek ve erkek/erkek gruplarından yüksek ve kız/erkek gruplarının puanı erkek/erkek gruplarından yüksek çıkmıştır. Cinsiyet gruplandırmaları ortalamalarının önemli ölçüde farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için tek yönlü değişken analizi yapılmıştır. Bu analizlere

göre, *F*-testleri cinsiyet gruplarında önemli farklılıkların olmadığını göstermiştir. Ayrıca öğrenme stillerine göre öğrencilerin meraklılık puanlarında, teknik görev ve sorunlarla uğraşmayı veya Ayırıştırıcı öğrenme stilini tercih eden katılımcıların en yüksek puanı aldığını ve bunu Özümsen, Yerleştiren ve Değiştiren stillerin takip ettiğini göstermiştir. Meraklılık düzeylerinin belirlenmesinde farklı cinsiyet gruplarının eşleştirilmesi ve farklı öğrenme stilleri arasında önemli bir ilişki olup olmadığını göstermek için bir, çoklu regresyon analizi yapılmıştır. *F*-testleri, üç okula ait cinsiyet gruplandırmaları ve öğrenme stillerinin lineer kombinasyonunun meraklılık düzeyi üzerinde önemli bir etkisi olmadığını gösterdi. Özümsen öğrenme stiline, bu örnekteki tek önemli tahmin değişkeni olduğunu göstermiştir. Öğrenme stili ve cinsiyet gruplandırmalarının MTE laboratuvarlarındaki meraklılık derecesi hakkında bilgi verebileceği düşünülmesine rağmen bu varsayım bu çalışmada desteklenmemiştir (56).

Thomas G. Reio (1997) çalışmasında, bir erişkinin öğrenme ortamında, yani işyerinde, meraklılığın olası etkisini araştırmaktadır. Bu çalışma sosyalleşmeye bağlı öğrenme ve nihai olarak iş performansı ile erişkinlerde meraklılık arasındaki ilişkinin bir incelemesidir. Öğrenmeyi motive etme ve yönlendirme konusunda meraklılığın önemi, akademik çevrelerden çok fazla destek görmesine rağmen erişkinlerin öğrenmesinde meraklılığın önemine dair çok az bilgi mevcuttur. Dört hizmet sanayisi kuruluşunda dört meraklılık aracı (Yenilik Deneyimleme Skalası, Durum-Özellik Kişilik Envanteri, Melbourne Meraklılık Envanteri ve Heyecan Arama Skalası), bir sosyalleşmeye bağlı öğrenme anketi (İşyeri Adaptasyon Anketi) ve bir iş performans aracı (teknik ve kişilerarası iş performansını değerlendirmek için geliştirilmiştir) kullanılmıştır. Ayrıca demografik veriler toplanmış ve nihai örneklem 233 çalışanı kapsamıştır. Meraklılığın mahiyetini netleştirmek amacıyla iki, üç ve dört faktörlü meraklılık modelleri incelenmiştir. Meraklılığın nedensel etkisinin sosyalleşmeye bağlı öğrenme ve iş performansı üzerindeki etkileri de test edildi. Meraklılık faktörlerine dair birkaç meraklılık alt-skalasının çoklu yüklemeleri, Heyecan Arama ve Atılganlık meraklılık faktörleri arasında kavramsal bir örtüşme göstermiştir; böylece meraklılığın mahiyeti en iyi Bilişsel Meraklılık ve Heyecan arama faktörünün yorumlanmasıyla ifade edilebilir. Bulgular ayrıca iki faktörlü meraklılık modelinin bu çalışmanın amacına ulaşmak için en iyi yöntem olabileceğini de

önermiştir. Üç ve dört faktörlü meraklılık çözümleri, sosyalleşmeye bağlı öğrenme ve iş performansı hakkında bilgi veren çoklu regresyon modellerinde ek değişkenler hakkında önemli bilgiler vermemiştir. Sonuçlar da meraklılığın, iş performansı üzerinde hem doğrudan hem de dolaylı bir nedensel etkisi olduğunu göstermiştir. Bu araştırma bilgiye duyulan meraklılık ve isteğin toplam iş performansı üzerinde zayıf ama önemli bir doğrudan etkisi olduğunu göstermiştir; ayrıca toplam iş performansı üzerindeki etkisi, sosyalleşme sürecine bağlı öğrenme ile de sağlanabilir. Meraklılığın iki farklı iş performans boyutu – teknik ve kişilerarası- üzerindeki etkisini incelerken meraklılığın her iki iş performans boyutu üzerindeki tek etkisi, sosyalleşmeye bağlı öğrenme değişkeni aracılığıyla sağlanmıştır. Genel olarak bu çalışmanın bulguları, erişkinlerde meraklılığın hem sosyalleşme süreci hem de iş performansı ile ilişkili olduğu düşüncesini desteklemektedir (57).

Margaret Gholson Carlson (2010) çalışmasında öğrencilerin meraklılığını besleyen ve üniversitede öğretme ve öğrenme özelliklerine yönelik sağlam bir teori geliştirmek amacıyla altı ABD fakülte ve üniversitesinde öğrenci ve emsal fakülte üyeleri ile birlikte çalışmış ve katılımcı gözlem ve röportaj yöntemini kullanmıştır. Teori, dört özellik üzerine inşa edilmiştir: 1) bireysel meraklılığın ifade bulmasına olanak tanıyan güvenli ve yanıt veren ortamlar; 2) soru odaklı pedagoji; 3) meraklılığı model alan fakülte ve öğrenciler ile 4) meraklılığa bağlı öğretme teknikleri. Bu çalışma, örnek olarak alınan fakülte ve öğrencilerinin, meraklılığı besleme konusundaki söylemlerini anlamalarına yardımcı olarak yöneticiler, fakülte, okutmanlar ve diğer yüksek okul ve üniversite paydaşlarının üniversite öğrencilerine yönelik öğretme ve öğrenme konuları hakkında verdikleri kararları geliştirebilir. Sonuç olarak bu çalışma için röportaj yapılan fakülte üyeleri, kendi pedagojik rollerini derinlemesine tartışabilmiştir. Major ve Palmer (2006), pedagojik tekniklerini tanıyan ve tanımlayabilen fakültenin öğretme uygulamaları üzerine yapılan araştırmaları okuyarak bu teknikleri geliştirebileceklerini ve derinleştirebileceklerini belirtmiştir. Öyleyse üniversite eğitiminde meraklılığı geliştirme üzerine yapılan bu çalışmanın fakülte tarafından öğretme tekniklerini geliştirmek için kullanılabilmesine dair bazı umutlar vardır. Üniversite eğitiminde meraklılığın önemi kaynak taramasında da ele alınmıştır ve fakülte ve öğrencilerin bu çalışmadaki düşünceleri bunun önemini vurgulamıştır (19).

Hergüner ve Seraarslan (2000) çalışmalarında kadınların spor yapmalarını etkileyen sosyo-kültürel faktörlerin etkisini ve ağırlıklarının belirlenmesi amaçlandı. Çalışmada elde edilen sonuçlara göre; kadının sosyal statüsü, sosyal normlar ve geleneksel faktörler onun spor yapma durumunu önemli ölçüde etkilediği görülürken yine, kadınların spor yapmaları üzerinde etki gösteren faktörler sırasıyla; meslekleri ve tahsil seviyeleri, ailelerinde spor yapanların kimlikleri, babalarının meslekleri ve tahsil seviyeleri, annelerinin meslekleri ve tahsil seviyeleri, medeni durumları, eşlerin meslekleri ve tahsil seviyeleri, ilde düzenlenen sportif karşılaşma ve yarışmaları izleme durumları, yakın çevrelerinden etkilenme, ailenin aylık geliri, seçimlerde oy kullanmada söz sahibi olmaları, evli olanların kız çocuklarını evlendirme usulleri, kilo durumları, yaş durumları olarak tespit edilmiştir. Ayrıca, beğenip yerlerinde olmak istedikleri kişinin sporcu olma durumu, ibadet yaptıklarında ailelerince engellenme durumu ve sahip oldukları çocuk sayısı gibi faktörlerde kadınların spor yapmalarına herhangi bir etkisi bulunmayan faktörler olarak bulunmuştur (26).

Karlı ve arkadaşlarının (2007) yaptıkları çalışmada üniversite öğrencilerinin serbest zaman tatmin düzeyleri araştırılmıştır. Gazi Üniversitesinde okuyan öğrencilerine yönelik yapılan çalışmada cinsiyet ile rahatlama alt boyutu arasında bayanlar lehine ve cinsiyet ile fizyolojik alt boyut arasında erkekler lehine anlamlı fark bulunmuştur. Buradan hareketle bayanlar katıldıkları serbest zaman faaliyetlerinde daha fazla rahatlamış dinlenmiş hissederken erkeklerin ise bu faaliyetlerden fizyolojik olarak daha fazla tatmin olmuş bir şekilde ayrıldığı söylenebilir. Nitekim Berg ve arkadaşlarının yaptıkları araştırmada da serbest zaman tatmini ve cinsiyet arasında anlamlı ilişki olduğu ortaya konmuştur. Katılımcıların barınma değişkeni ile alt boyutlar arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır (42).

Pepe ve Kuru (2001) spor yapan ve yapmayan bayanların sosyo-ekonomik durumlarının spora katılıma olan etkisini belirlemek amacıyla Konya ilinde, 1999-2000 sezonu lisans vizesini yaptırmış 200 sporcu bayan ile yine aynı ilde spor yapmayan 200 bayan üzerinde bir çalışma yapmışlar. Araştırma sonuçlarına göre spor yapan ve yapmayan bayanların sosyo-ekonomik yönden farklılık gösterdiği, bu yapının kişilerin yaşam şekillerini ve spora katılım düzeyini de etkilediği görülmüştür (54).

Okuyucu ve Ramazanoğlu (2006) dünyadaki değişimin boş zaman faaliyetlerine etkilerinin araştırılmasına yönelik yaptıkları çalışmada, çevre, teknoloji, değerler, nüfus, ekonomi, sağlık, iş hayatı, devlet ve yönetim gibi alanlardaki değişimlerin boş zaman faaliyetleri üzerinde belirleyici ve etkileyici rol oynadığı tespit edilmiştir (48).

Okumuş ve arkadaşlarının (2004) farklı sanayi kuruluşlarında çalışan bireylerin boş zamanlarını değerlendirme tercihlerinin incelenmesi konulu çalışmalarında, Kocaeli ilindeki farklı sanayi kuruluşlarında çalışan bireylerin boş zaman tercihleri ve tercih nedenleri, kuruluşların çalışanlarına boş zamanlarını değerlendirmeleri konusunda ne tür alternatifler sundukları incelenmiş olup ayrıca boş zaman etkinliklerine katılmanın iş verimine etkileri araştırılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre; Kocaeli ilindeki sanayi kuruluşlarında çalışan bireylerin yeterli boş zamana sahip oldukları fakat boş zamanlarını değerlendirme konusunda yeterli bilgi ve bilince sahip olmadıkları ve pasif katılım gerektiren etkinlikleri tercih ettikleri ortaya çıkmıştır. Kamu sektörü ile özel sektör arasında rekreatif etkinlikler düzenlenmesi açısından, maddi imkanlar arasındaki farklılıkların da etkisiyle büyük ölçüde anlayış farkı bulunmuştur (47).

Yeniçeri ve arkadaşları (2006) çalışmalarında devlet memurlarının serbest zaman değerlendirme eğilimleri, antropometrik yapıları ve fiziksel uygunluk seviyelerinin araştırılması amaçlamışlardır. Araştırmada memurların sosyal profilini ortaya çıkarmak, serbest zaman eğilimlerini ve bu konuda isteklerini belirlemek için anket hazırlanmış ve anketle beraber fizyolojik ve antropometrik değerlerini içeren bazı ölçümler yapılmıştır. Muğla il merkezinde çalışan devlet memurlarının genel profilleri Türkiye şartlarından daha üst seviyede olduğu görülürken serbest zaman değerlendirme eğilimlerinde aktif görünmelerine rağmen düzenli spor yapma eğilimleri yeterli gözükmemektedir. Sporla olan ilgileri daha çok pasif ve izlemeye yönelik olduğundan, serbest zaman değerlendirme alışkanlıklarının vücut ağırlığı, sistolik ve diastolik kan basıncı, vücut yağ yüzdesi ve yağsız vücut kitlesi gibi bazı antropometrik değerler üzerine etkili olmadığı bulunmuştur (67).

Öztırak'ın (2006) 18-40 Yaş Kent Yoksulu Kadınların Rekreatyon Alışkanlıkları (İstanbul Ahmet Yesevi Mah. Örneği)" konulu yüksek lisans

çalışmasının amacı; kent yoksulu kadınların rekreasyon gereksinimlerini gerçekleştirebilme olanağının olup olmadığını tespit etmektir. Elde edile sonuçlara göre; yoksullukla yüz yüze olan kadınların, aynı zamanda eğitim düzeylerinin de düşük olduğu ve yaş, cinsiyet ve konum fark etmeksizin deneklerin çoğunluğunun, televizyon izlemeyi birinci sırada tercih ettikleri tespit edilmiştir. Yine rekreasyon ihtiyacının ve gereksiniminin kent yoksulu kadınlar için aşikar olduğu, göç ve yaşam koşullarının zorluğu geçim sıkıntısı, kente ve kentin yaşam koşullarına uyum problemi, kadınların ruhsal sağlığını ve sosyal yapısını olumsuz yönde etkilemekte olduğu tespit edilen diğer sonuçlar arasında yer almaktadır. Bu bağlamda rekreasyon aktiviteleri, kent yoksulu kadınların, kendilerini geliştirme, toplumsallaşma, uyum, gibi sorunlarını, gidermekte etkili bir faktör olacaktır. Ev, iş, mahalle kısılcısından sıyrılıp, yaşama ve dünyaya daha farklı gözden bakabilmelerini sağlayacak, kendilerine güven oluşacak, faydalı işler yapabilme mutluluğuna erişmelerini sağlayacaktır (53).

Zorna'nın (2001) "Kamu Personelinin Rekreatif Eğilimleri" konulu Yüksek Lisans Tez çalışmasında Muğla ilinde çalışan 230 kamu personeline anket uygulamıştır. Çalışma sonuçlarına göre, Muğla ilinde çalışan kamu personelinin boş zaman değerlendirmeye yönelik tesis ve imkanı olmadığı, çalışanların ise kendilerine ait boş zamana ve rekreatif etkinliklere ihtiyaç duydukları, çalışanların ekonomik durumlarının çok iyi olmadığı görülmüştür. Muğla ilinin turizm açısından önemli bir yer olduğunu, fakat Muğla il merkezinde çalışan kamu personelinin şehrin bu olanaklarından faydalanamadığını ve turizm açısından yeterli rekreatif etkinliklerin olmadığı ve çalışanların ekonomik durumlarının çok iyi olmadığı ancak kendilerinin ve aile fertlerinin temel ihtiyaçlarını karşılayacak yeterlilikte olup, rekreatif etkinliklere katılacak ekonomik şartlara sahip olmadığı tespit edilmiştir (69).

Tucel'in (1999) Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Boş Zamanlarını Değerlendirme Alışkanlıklarında Sporun Yeri (İzmir İli Örneği)" konulu Yüksek Lisans tezinin amacı; çalışan nüfusun önemli bir kesimini oluşturan öğretmenlerin boş zamanlarında neler yaptıkları, bu sürede pasif ya da aktif ne tür etkinliklere yer verdikleri, imkanları olduğunda ne gibi farklı etkinliklere yöneldikleri ile devletten beklentileri hakkında fikir edinebilmektir (63).

Önal (2007) “Ev Hanımlarının Rekreasyon Faaliyetlerine Katılımlarının Ve Beklentilerinin Tespiti (İstanbul Anadolu Yakası Örneği) “ konulu Yüksek Lisans tez çalışmasında sonuç olarak; etkinliklere katılmama nedenleri arasında cinsiyetleri ya da aile ve çevre baskısı gibi nedenler önemli bir sorun teşkil etmediği, katılmama nedenlerinin genelde yeterli tesis ve alanlar olmadığından, çevrelerinde bu tür etkinlikler olmamasından ve maddi olarak karşılayamadıkları için olduğu görülmüştür (49).

Yıldırım (2008) Eskişehir Osmangazi Üniversitesi öğrencilerinin rekreasyon faaliyetlerine katılımlarının araştırılması konulu çalışmasında, erkek öğrencilerin en fazla futbol ile ilgilendikleri, kız öğrencilerin ise en fazla müzik etkinlikleri ile ilgilendikleri görülürken, erkek öğrencilerin kız öğrencilere oranla serbest zamanlarını daha çok fiziksel aktivitelerle değerlendirdikleri görülmüştür. Yine, erkek öğrencilerin futbol, basketbol ve tenis gibi sportif branşlara ağırlık verdikleri, kızların ise genellikle müzik, plates ve sinema gibi rekreatif etkinlikleri tercih ettikleri tespit edilmiştir. Erkeklerin ortalama 2 saatini, kızların ise 1 saatini rekreatif faaliyetlere ayırdıkları bulgulardan elde edilmiştir. Bunlara ek olarak, erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre aktif katılımlı etkinliklere daha fazla yöneldikleri, katıldıkları etkinliklere ayırdıkları sürelerin ise daha uzun olduğu belirlenmiştir. Sonuç olarak; üniversite öğrencilerinin bireysel girişimler sonucunda gerçekleştirdikleri etkinlikler dışında üniversitelerde oluşturulan topluluk ve çeşitli etkinliklere yöneldikleri ve ilgi alanlarını belirledikleri sonucuna ulaşılmıştır (68).

Gülbahçe'nin (1996) “Boş Zamanları Değerlendirme Alışkanlıkları” konulu Yüksek Lisans tezinde, ekonomik refahın önemli bir göstergesi olarak kabul edilen boş zamanların değerlendirilmesi konusunda her şeyden önce ailelerin bilinçli hale getirilmesi ve bu yönde eğitilmeleri gerektiği, bu konuda eğitim gören ailelerin çocuklarına rehberlik yapmalarının daha kolay olacağı sonucuna ulaşılmıştır (21).

Binarbaşı'nın (2006) “Kütahya İlinde İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Boş Zamanlarını Değerlendirme Alışkanlıklarının Tespiti Ve İncelenmesi” konulu Yüksek Lisans tez çalışması yapmıştır (5).

Müftüler'in (2008) “Muğla Üniversitesi'nde Okuyan Öğrencilerin Çoklu Zekâ Alanlarına Göre Rekreasyon Tercihlerinin Belirlenmesi” konulu yapmış olduğu

Yüksek Lisans tezinde 2007-2008 Eğitim Öğretim yılında Muğla Üniversitesi'nde öğrenimlerine devam eden öğrencilerin, okul, ders ve çalışma, uyuma, yemek yeme gibi zorunlu ihtiyaçlarını giderdikten sonra kalan serbest zamanlarında en çok yapmayı tercih ettikleri rekreasyon etkinlikleri ile çoklu zekâ alanları arasındaki ilişkinin araştırılması amaçlanmıştır. 715 öğrenci üzerinde yapılan bu çalışmada çoklu zeka alanları ve rekreasyon tercihleri arasında genel olarak düşük derecede anlamlı bir ilişkiye rastlanmıştır (46).

Kızıltan'ın (2006) "Hava Harp Okulu Komutanlığı Personelinin Sportif Rekreatif Alışkanlıklarının İncelenmesi" konulu Yüksek Lisans tezinin amacı; Hava harp okulu karargah personelinin rekreatif eğilimlerini belirlemek, Hava Harp Okulu'nun personelin rekreasyonel beklentilerine ne oranda cevap verebildiğini ortaya koymak ve öneriler sunabilmektir (45).

Kandazgelen ve Hergüner (2006) beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin serbest zamanlarını değerlendirme biçimlerinin araştırılması konulu bu çalışmalarında Sakarya il merkezinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilk ve orta dereceli okullarda görev yapan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin serbest zamanlarını nasıl ve ne şekilde değerlendirdiklerini ortaya koymayı amaçlamışlardır. Elde edilen sonuçlara göre; beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin serbest zaman bulamama ve ekonomik yetersizlik nedeni ile yeteri kadar etkinliklere katılmadıkları, serbest zamanlarını genellikle evde televizyon seyrederek veya gazete, dergi, kitap okuyarak değerlendirdikleri görülmüştür. Beden eğitimi ve spor öğretmenleri serbest zamanlarını verimli kullanmadıkları, kurumlarınca serbest zamanların değerlendirmek için imkan sağlanamadığı, imkan sağlandığında serbest zamanlarını spor yaparak ve okuyarak değerlendireceklerini belirtmişlerdir (37).

Özkaptan'ın (2007) okullardaki sosyal kulüp etkinliklerinin rekreasyonel açıdan değerlendirilmesi konulu yapmış olduğu yüksek lisans tezinin amacı; Adapazarı merkezinde bulunan ortaöğretim kurumlarındaki (özel ve devlet) sosyal kulüp faaliyetlerinin durumunu belirleyip karşılaştırmak ve işleyişte aralarında fark bulunup bulunmadığını ortaya koymaktır. Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre; öğrencilerin büyük oranda okullarında hangi kulüpler olduğunu ve hangi kulüplere üye olduklarını bildiklerini, fakat okulunda bulunan kulüpleri ve hangi kulübe üye

olduğunu bilme oranları karşılaştırıldığında, özel okul öğrencilerinin bu konuda devlet okulu öğrencilerinden daha yüksek oranda bilinçli oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Özel okul öğrencileri sırasıyla %97 ve %99 oranlarında okullarındaki kulüpleri ve hangi kulübe üye olduklarını bilmekte, devlet okulu öğrencilerinde ise bu oranlar %89,7 ve %88,3 düzeyinde görülmüştür. Özel okul öğrencilerinin %11'i bulunduğu kulübe kendi isteği dışında üye olurken, devlet okullarında ise bu oran %19,7 olarak belirlenmiştir. Devlet okullarında sosyal kulüplere kendi isteği ile üye olmayanların büyük çoğunluğu arkadaş etkisiyle veya nasıl üye olduğunu bilmiyor iken, özel okullarda kulüplere kendi isteğiyle üye olmayanların çoğunluğu öğretmen yönlendirmesi ile kulüp üyesi olmuşlardır (51).

III. BÖLÜM: GEREÇ VE YÖNTEM

3.1. ÇALIŞMA EVRENİ

Çalışmanın evrenini Kütahya İlindeki Merkez Ortaöğretim Kurumlarında 2011-2012 Eğitim-Öğretim yılında öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır.

3.2. ARAŞTIRMA GURUBU

Araştırma gurubunu ise 2011-2012 eğitim öğretim yılında Kütahya ilindeki aşağıdaki Tablo 3.1’de isimleri belirtilen devlet ve özel merkez ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören 440 erkek ve 440 bayan toplam 880 öğrenci oluşturmaktadır (Bak. Tablo 3.1).

Tablo 3.1 Çalışmaya katılan okullar ve öğrenci sayıları.

Okul Adı	Öğrenci Sayısı		Toplam
	Erkek	Bayan	
Kütahya Atatürk Lisesi	40	40	80
Kütahya Özel Konuralp Anadolu Lisesi	40	40	80
Kütahya Nafi Güral Fen Lisesi	40	40	80
Kütahya Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi	40	40	80
Aysel-Selahattin Erkasap Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi	40	40	80
Kütahya Beylerbeyi Ticaret Meslek Lisesi	40	40	80
Kütahya Akşemsettin Anadolu İmam Hatip Lisesi	40	40	80
Kütahya Sosyal Bilimler Lisesi	40	40	80
Kütahya Anadolu Sağlık Meslek Lisesi	40	40	80
Kütahya Anadolu Öğretmen Lisesi	40	40	80
Merkez Ticaret Meslek Otelcilik ve Turizm Meslek Lisesi	40	40	80
Genel Toplam	440	440	880

3.3. GENEL PROTOKOL

Araştırmada kullanılan anketlerin 2011-2012 Eğitim-Öğretim yılında Kütahya ilindeki devlet ve özel merkez ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilere uygulanabilmesi için, Dumlupınar Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi olduğuna ve “Farklı Eğitim Kurumlarında Öğrenim Gören Ortaöğretim Öğrencilerinin Meraklılık Düzeylerinin Araştırılması -Kütahya İli Örneği-” konulu tez çalışması yapıldığına dair Anabilim Dalı Başkanlığı’ndan alınan yazı alınmış ve bu belge ile Kütahya İl Milli Eğitim Müdürlüğüne izin için dilekçeyle müracaat edilmiştir (Ek-2). Alınan izin yazısıyla (Ek-2) daha önce belirlenmiş olunan devlet ve

özel okullara bizzat gidilerek, okul idarecileriyle ve öğretmenlerle görüşülmüş ve anket uygulamak için uygun tarihler ve hangi derslerde uygulanabileceği tespit edilmiştir. Daha sonra, tespit edilen tarihlerde okullara gidilerek belirlenen derslere dersin ilgili öğretmeniyle birlikte girilmiş ve anket hakkında ayrıntılı bilgi verilerek, anket uygulaması yapılmıştır.

3.4. ARAŞTIRMA TEKNİĞİ

Bu çalışmada araştırmanın birinci bölümünü oluşturan Genel Bilgiler kısmı için konu ile ilgili literatür taraması yapılmış ve günümüze kadar gerçekleştirilmiş olan çalışmalar derlenmiştir. Ayrıca, öğrencilerin Meraklılık Düzeylerini tespit edebilmek için birincil kaynak araştırmaları arasında yer alan anket yöntemi kullanılmıştır. Anket yöntemi, sosyal alanlarda ekonomikliği, dağınık kitleler ve gruplara kısa zamanda uygulanabilirliği gibi farklı sebeplerle yoğun olarak tercih edilen yöntemler arasındadır. Çalışmamızda, belirtilen sebepler ve sorular tüm katılımcılara aynı şekilde iletildiğinden çalışmanın güvenilirliğini artıracak düşünölmüş ve bu yüzden anket yöntemi tercih edilmiştir. Böylelikle elde edilen verilerin nicel analizi ile mevcut durum betimlenmiştir.

Veri toplama aracı olarak, Erwin (1998) tarafından geliştirilen ve genişlik ve derinlik olmak üzere iki alt boyuttan oluşan ve Demirel ve Coşkun (2009) tarafından Türkçe'ye uyarlama çalışması yapılan "Meraklılık Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek, iki alt boyuttan oluşmaktadır. Bunlar genişlik (27 madde) ve derinlik (20 madde) olarak adlandırılmıştır. Genişlik, kişinin geniş kapsam ve çeşitlilikteki bilgileri incelemesidir. Meraklılık özelliğinin bu boyutunda kişi teşvik edici çeşitli deneyimler yaşamayı arzular. Derinlik ise kişinin belirli bir konu, fikir, kişi ile ilgili merak duyması ve bunlarla ilgili bilgileri süreklilik gösterecek biçimde öğrenmeye çalışmasıdır. Bu boyutta kişi ilgilendiği özel bir alan ya da konuya ilişkin olabildiğince ayrıntılı araştırma yapmak ve kazanımlarını arttırmak ister. Meraklılık ölçeği toplam 47 maddeden oluşmaktadır. Ölçek maddelerine ilişkin yanıtlar "1. Çok Uyuyor", 2. "Kısmen Uyuyor", 3. "Çok Az Uyuyor", 4. Çok Az Uymuyor", 5. "Kısmen Uymuyor", 6. "Hiç Uymuyor" olarak Likert tipi derecelendirme ölçeğindedir. Meraklılık İndeksi 3. versiyonun güvenilirliği $p < 0,01$ düzeyinde. 93 olarak bulunmuştur (9).

Araştırmada ayrıca öğrencilerin demografik özelliklerinin belirlenmesi için 11 maddeden oluşan bilgi formu hazırlanmıştır. Bilgi formunda öğrencilerin cinsiyet, öğrenim gördükleri okul türü, sınıf, gelir düzeyi, anne-babalarının öğrenim düzeyi, anne-babalarının mesleği, etkinliklere katılım şekilleri, boş zamanlarında katıldıkları etkinlikler ve etkinliklere katılımlarını olumsuz etkileyen sebeplere ilişkin maddeler bulunmaktadır.

3.5. İSTATİSTİK YÖNTEM

Verilerin düzenlenmesi için MS Windows Word 2010, grafiklerin hazırlanması için MS Windows 2003 Excel ve istatistiksel analizler için SPSS 20 paket programı kullanıldı.

Araştırmaya katılan öğrencilerin demografik bilgi dağılımlarını belirlemek için yüzde (%) ve frekans (f) analizleri yapıldı. Verilere normallik testi uygulandı.

Öğrencilerin meraklılık düzeyleri ile cinsiyet, etkinliklere katılım şekilleri arasında önemli bir fark olup olmadığını araştırmak için; $\alpha=0.05$ anlamlılık düzeyinde yapılan Bağımsız Örneklem T-Testi uygulandı.

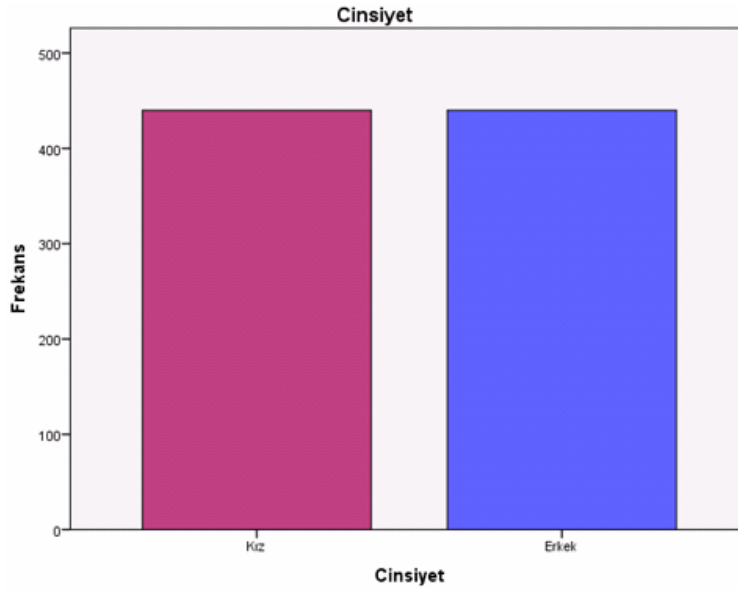
Sınıf, aylık gelir düzeyi, anne-babalarının öğrenim düzeyi, boş zamanlarında katıldıkları etkinlikler ve etkinliklere katılımlarını olumsuz etkileyen sebepler ile meraklılık düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını tespit etmek için OneWay ANOVA Testi uygulandı.

IV. BÖLÜM: BULGULAR

4.1. KATILIMCILARIN GENEL ÖZELLİKLERİ

4.1.1. Cinsiyet

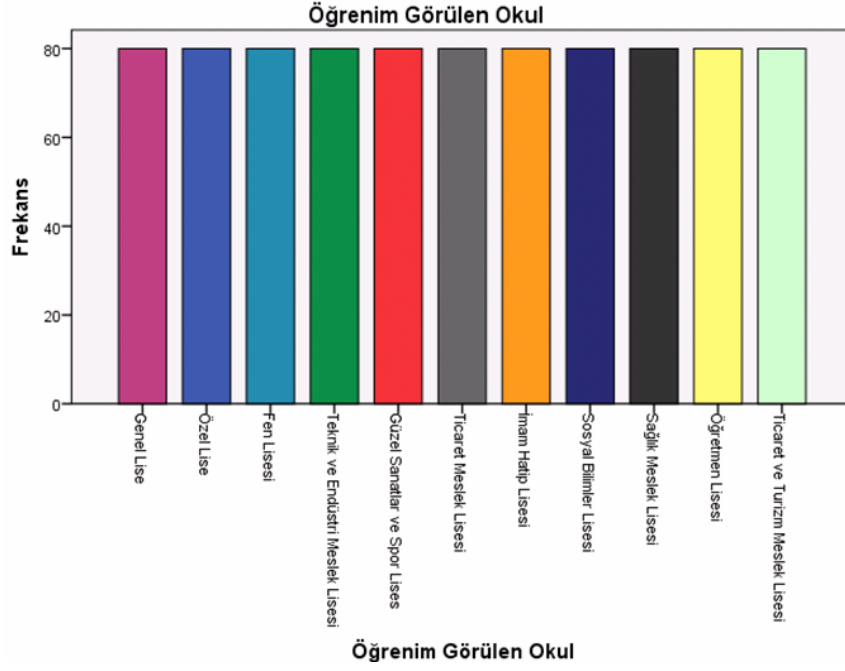
Araştırmaya katılan öğrencilerin 440'ı kız (%50), 440'ı erkek (%50)'dir (Bkz. Grafik 4.1).



Grafik 4.1 Araştırmaya katılanların cinsiyet durumu bulguları.

4.1.2. Katılımcıların Öğrenim Gördükleri Okul Durumu Bulguları

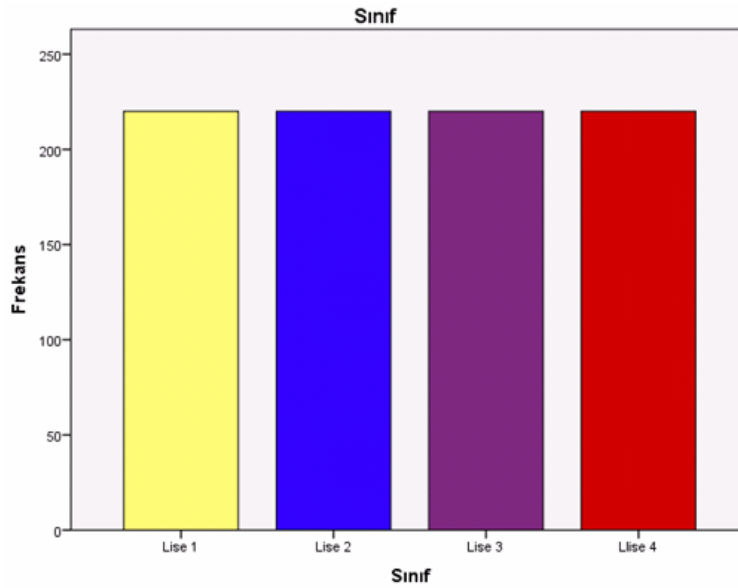
Araştırmaya katılan öğrencilerin 80'i Genel Lisede (%9.1), 80'i Özel Lisede (%9.1), 80'i Fen Lisesinde (%9.1), 80'i Teknik ve Endüstri Meslek Lisesinde (%9.1), 80'i Güzel Sanatlar ve Spor Lisesinde (%9.1), 80'i Ticaret Meslek Lisesinde (%9.1), 80'i İmam Hatip Lisesinde (%9.1), 80'i Sosyal Bilimler Lisesinde (%9.1), 80'i Sağlık Meslek Lisesinde (%9.1), 80'i Öğretmen Lisesinde (%9.1), 80'i Ticaret ve Turizm Meslek Lisesinde (%9.1), öğrenim görmektedir (Bkz. Grafik 4.2).



Grafik 4.2 Araştırmaya katılanların öğrenim gördükleri okul durumu bulguları.

4.1.3. Katılımcıların Sınıf Durumu Bulguları

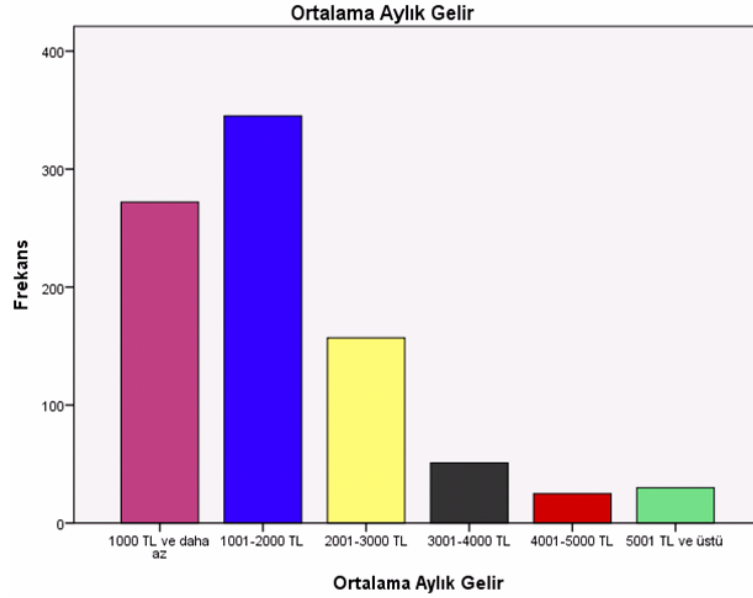
Araştırmaya katılan öğrencilerin 220'si Lise 1. sınıfta (%25), 220'si Lise 2. sınıfta (%25), 220'si Lise 3. sınıfta (%25), 220'si Lise 4. sınıfta (%25) öğrenim görmektedir (Bkz. Grafik 4.3).



Grafik 4.3 Araştırmaya katılanların sınıf durumu bulguları.

4.1.4. Katılımcıların Ortalama Aylık Gelir Durumu Bulguları

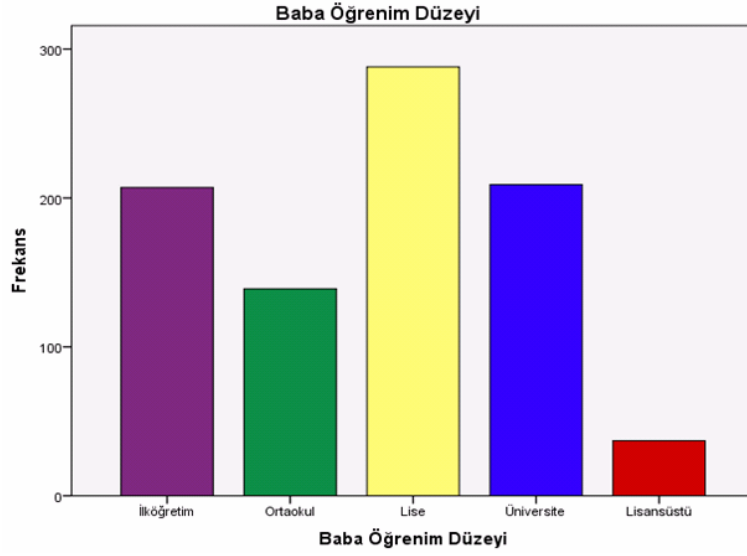
Araştırmaya katılan öğrencilerin 272'si 1000 TL ve daha az aylık geliri bulunurken (%30.9), 345'i 1001-2000 TL arasında (%39.2), 157'si 2001-3000 TL arasında (%17.8), 51'i 3001-4000 TL arasında (%5.8), 25'i 4001-5000 TL arasında (%2.8) ve 30'unun da 5001 TL ve üzerinde (%3.4) aylık geliri bulunmaktadır (Bkz. Grafik 4.4).



Grafik 4.4 Araştırmaya katılanların ortalama aylık gelir durumu bulguları.

4.1.5. Katılımcıların Babalarının Öğrenim Düzeyi Durumu Bulguları

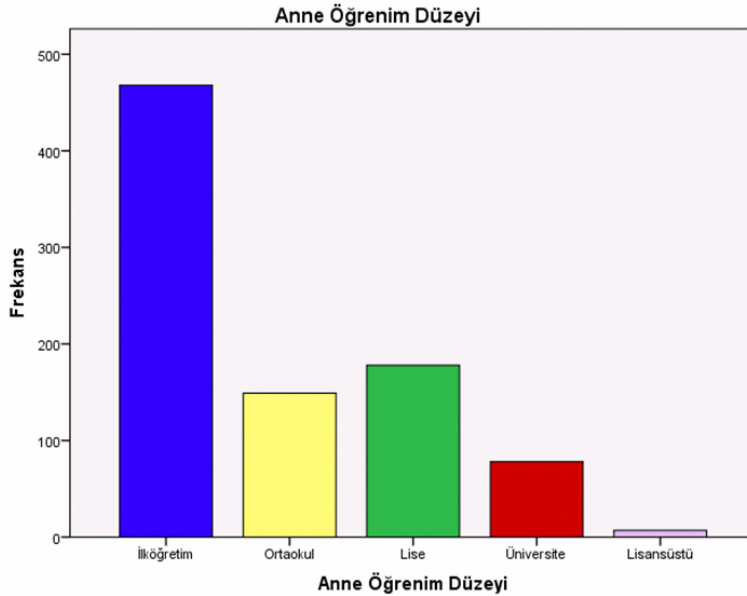
Katılımcıların babalarının öğrenim düzeyi; 207'sinin ilköğretim (%23.5), 139'unun ortaokul (%15.8), 288'inin lise (%32.7), 209'unun üniversite (%23.8), 37'sinin lisansüstü (%4.2) olduğu tespit edilmiştir (Bkz. Grafik 4.5).



Grafik 4.5 Araştırmaya katılanların babalarının öğrenim düzeyi durumu bulguları.

4.1.6. Katılımcıların Annelerinin Öğrenim Düzeyi Durumu Bulguları

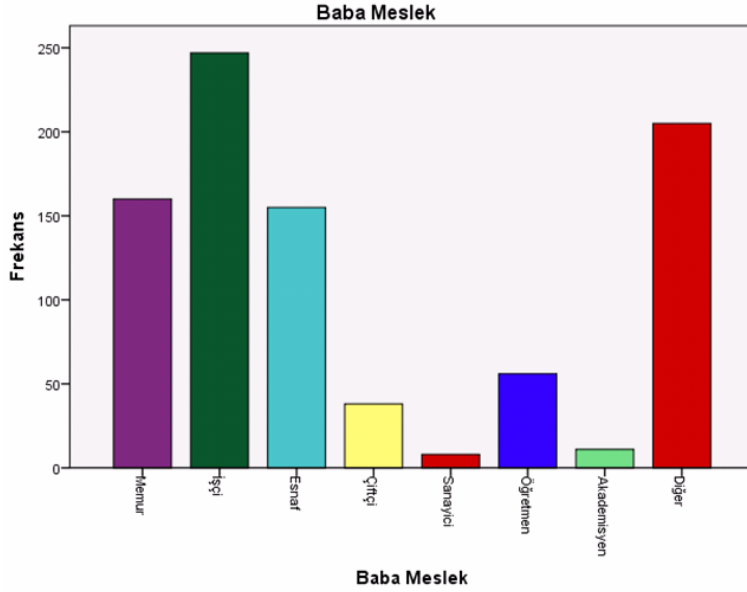
Katılımcıların annelerinin öğrenim düzeyi; 468'inin ilköğretim (%53.2), 149'unun ortaokul (%16.9), 178'inin lise (%20.2), 78'inin üniversite (%8.9), 7'sinin lisansüstü (%0.8) olduğu tespit edilmiştir (Bkz. Grafik 4.6).



Grafik 4.6 Araştırmaya katılanların annelerinin öğrenim düzeyi durumu bulguları.

4.1.7. Araştırmaya Katılanların Babalarının Meslek Durumu Bulguları

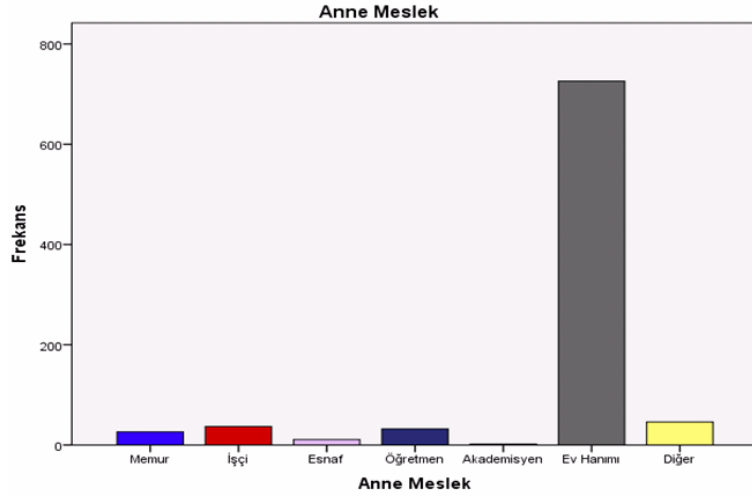
Katılımcıların babalarının mesleği; 160'ının memur (%18.2), 247'sinin işçi (%28.1), 155'inin esnaf (%17.6), 38'inin çiftçi (%4.3), 8'inin sanayici (%0.9), 56'sının öğretmen (%6.4), 11'inin akademisyen (%1.3), 205'inin diğer (%23.3) olduğu tespit edilmiştir (Bkz. Grafik 4.7).



Grafik 4.7 Araştırmaya katılanların babalarının meslek durumu bulguları.

4.1.8. Araştırmaya Katılanların Annelerinin Meslek Durumu Bulguları

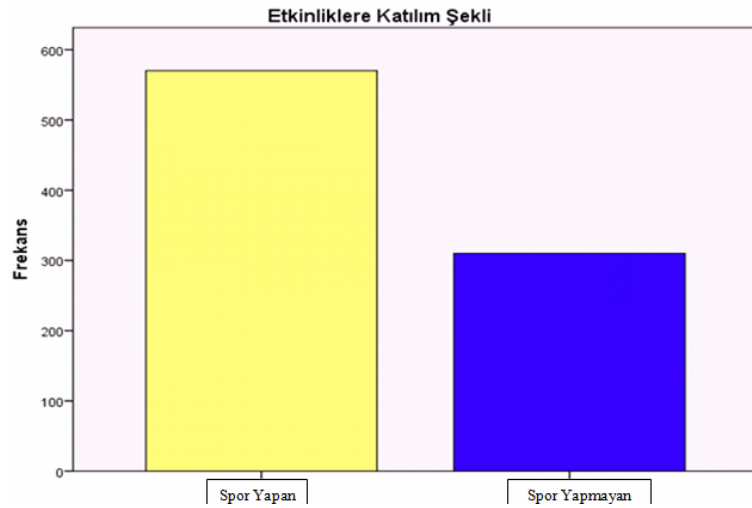
Katılımcıların annelerinin mesleği; 26'sının memur (%3), 37'sinin işçi (%4.2), 11'inin esnaf (%1.3), 32'sinin öğretmen (%3.6), 2'sinin akademisyen (%0.2), 726'sının ev hanımı (%82.5), 46'sının diğer (%5.2) olduğu tespit edilmiştir (Bkz. Grafik 4.8).



Grafik 4.8 Araştırmaya katılanların annelerinin meslek durumu bulguları.

4.1.9. Araştırmaya Katılanların Etkinliklere Katılım Durumu Bulguları

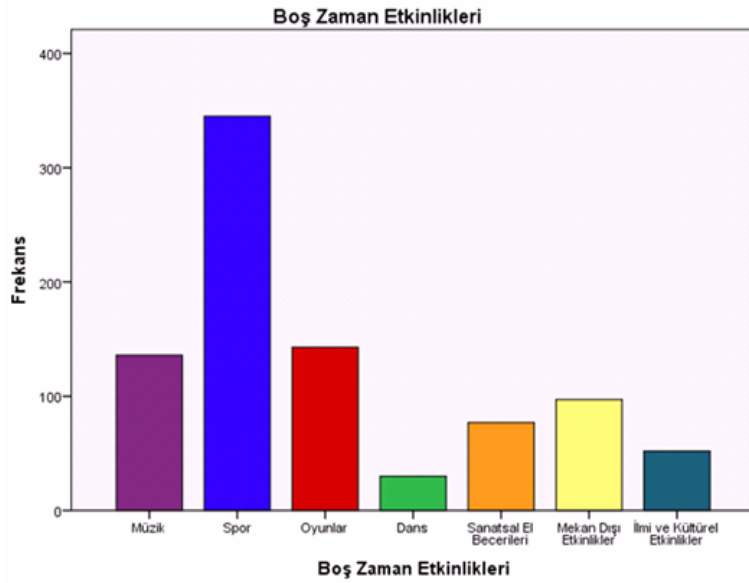
Araştırmaya katılan öğrencilerin 570'i etkinliklere aktif katıldığını beyan ederken (%64.8), 310'u ise etkinliklere pasif katıldığını (%35.2) beyan etmektedir (Bkz. Grafik 4.9).



Grafik 4.9 Araştırmaya katılanların etkinliklere katılım durumu bulguları.

4.1.10. Araştırmaya Katılanların Boş Zamanlarında Katıldıkları Etkinlik Durumu Bulguları

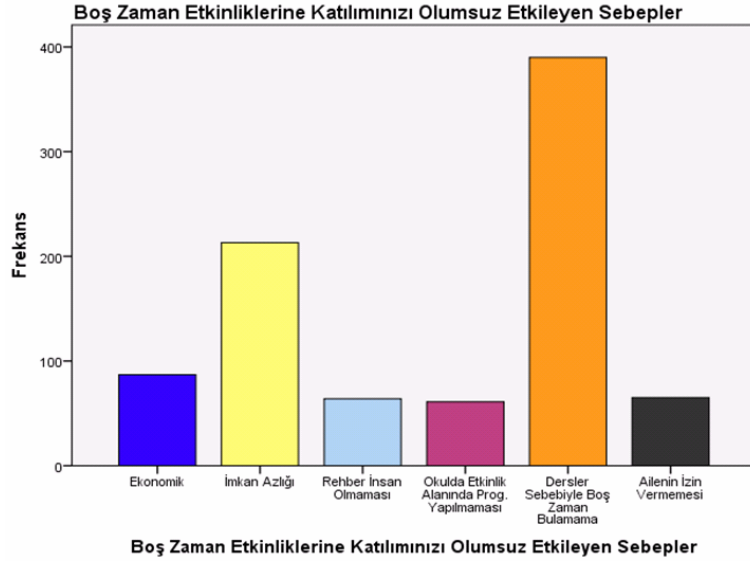
Araştırmaya katılan öğrencilerin boş zamanlarında genellikle katıldıkları etkinliklerin; 136'sının müzik (%15.5), 345'inin spor (%39.2), 143'ünün oyunlar (%16.3), 30'unun dans (%3.4), 77'sinin sanatsal el becerileri (%8.8), 97'sinin mekan dışı etkinlikler (%11), 52'sinin ilmi ve kültürel etkinlikler (%5.9) olduğu tespit edilmiştir (Bkz. Grafik 4.10).



Grafik 4.10 Araştırmaya katılanların boş zamanlarında katıldıkları etkinlik durumu bulguları.

4.1.11. Araştırmaya Katılanların Boş Zamanlarında Etkinliklere Katılımlarını Olumsuz Etkileyen Sebeplerin Durumu Bulguları

Araştırmaya katılan öğrencilerin boş zamanlarında etkinliklere katılımlarını olumsuz etkileyen sebeplerin; 87'sinin ekonomik (%9.9), 213'ünün imkan azlığı (%24.2), 64'ünün rehber insan olmaması (%7.3), 61'inin okulda etkinlik alanıyla ilgili program yapılmaması (%6.9), 390'ının dersler sebebiyle boş zaman bulamama (%44.3), 65'inin ailenin izin vermemesi (%7.4) olduğu tespit edilmiştir (Bkz. Grafik 4.11).



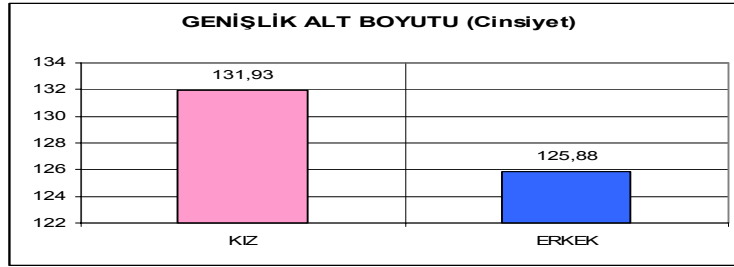
Grafik 4.11 Araştırmaya katılanların boş zamanlarında etkinliklere katılımlarını olumsuz etkileyen sebeplerin durumu bulguları.

4.2. HİPOTEZ 1: CİNSİYETE BAĞLI OLARAK ÖĞRENCİLERİN MERAKLILIK DÜZEYLERİ

Cinsiyete bağlı olarak öğrencilerin meraklılık düzeyi genişlik alt boyut ortalama puanları arasında önemli bir fark olup olmadığını anlamak için $\alpha=0.05$ anlamlılık düzeyinde bağımsız iki grup için T-Testi uygulandı.

Test sonuçları kız ve erkek öğrencilerin meraklılık düzeyi genişlik alt boyut ortalama puanları arasındaki farkın önemsiz olduğunu gösterdi ($t_{.05}; 5.106; P>0.05$).

Kızların genişlik alt boyut ortalama puanları (131.93 ± 17.37) önemsiz ölçüde erkeklerin genişlik alt boyut ortalama puanlarından (125.88 ± 17.75) daha fazla bulundu (Bkz. Grafik 4.12, Ek 5.12).

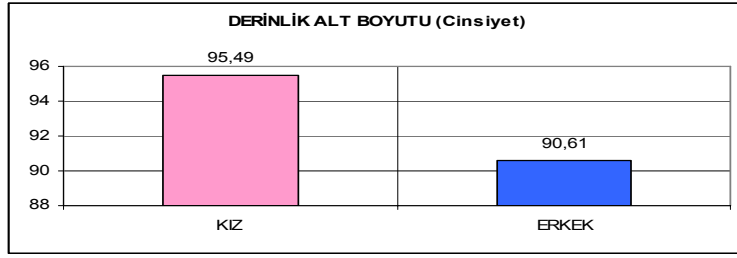


Grafik 4.12 Cinsiyete göre meraklılık düzeyi genişlik alt boyut puanları.

Cinsiyete bağlı olarak öğrencilerin meraklılık düzeyi derinlik alt boyut ortalama puanları arasında önemli bir fark olup olmadığını anlamak için $\alpha=0.05$ anlamlılık düzeyinde bağımsız iki grup için T-Testi uygulandı.

Test sonuçları kız ve erkek öğrencilerin meraklılık düzeyi derinlik alt boyut ortalama puanları arasındaki farkın önemsiz olduğunu gösterdi ($t_{.05}; 5.592; P>0.05$).

Kızların derinlik alt boyut ortalama puanları (95.49 ± 12.66) önemsiz ölçüde erkeklerin derinlik alt boyut ortalama puanlarından (90.61 ± 13.21) daha fazla bulundu (Bkz. Grafik 4.13, Ek 5.12).



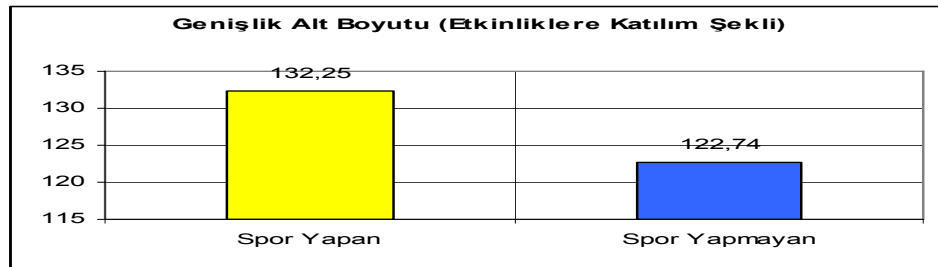
Grafik 4.13 Cinsiyete göre meraklılık düzeyi derinlik alt boyut puanları.

4.3. HİPOTEZ 2: ETKİNLİKLERE KATILIM ŞEKLİNE BAĞLI OLARAK MERAKLILIK DÜZEYLERİ

Öğrencilerin etkinliklere katılım şekline bağlı olarak meraklılık düzeyi genişlik alt boyut ortalama puanları arasında önemli bir fark olup olmadığını anlamak için $\alpha=0.05$ anlamlılık düzeyinde bağımsız iki grup için T-Testi uygulandı.

Test sonuçları spor yapan ve spor yapmayan öğrencilerin meraklılık düzeyi genişlik alt boyut ortalama puanları arasındaki farkın manidar olduğunu gösterdi ($t_{0,05}$; 7.818; $P<0.05$).

Spor yapanların genişlik alt boyut ortalama puanları (132.25 ± 16.20) önemli ölçüde spor yapmayanların genişlik alt boyut ortalama puanlarından (122.74 ± 18.98) daha fazla bulundu (Bkz. Grafik 4.14, Ek 5.13).

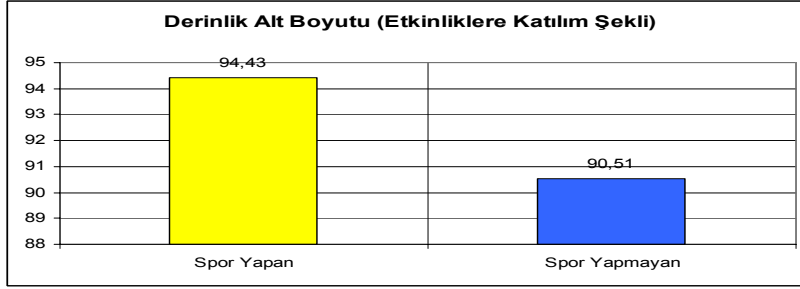


Grafik 4.14 Etkinliklere katılım şekline göre meraklılık düzeyi genişlik alt boyut puanları.

Öğrencilerin etkinliklere katılım şekline bağlı olarak meraklılık düzeyi derinlik alt boyut ortalama puanları arasında önemli bir fark olup olmadığını anlamak için $\alpha=0.05$ anlamlılık düzeyinde bağımsız iki grup için T-Testi uygulandı.

Test sonuçları spor yapan ve spor yapmayan öğrencilerin meraklılık düzeyi derinlik alt boyut ortalama puanları arasındaki farkın manidar olduğunu gösterdi ($t_{0.05}$; 4.262; $P<0.05$).

Spor yapanların derinlik alt boyut ortalama puanları (94.43 ± 12.17) önemli ölçüde spor yapmayanların derinlik alt boyut ortalama puanlarından (90.51 ± 14.49) daha fazla bulundu (Bkz. Grafik 4.15, Ek 5.13).



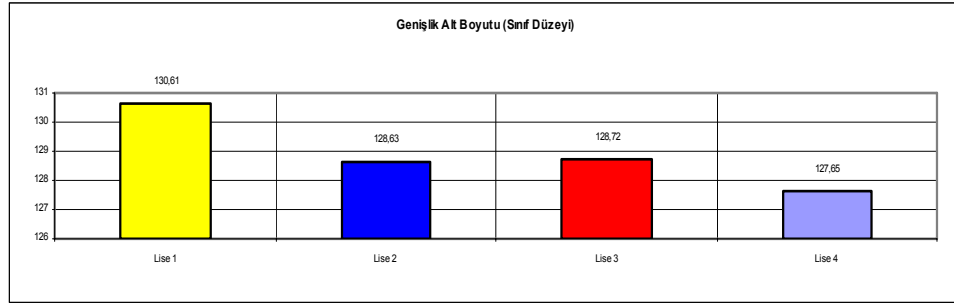
Grafik 4.15 Etkinliklere katılım şekline göre meraklılık düzeyi derinlik alt boyut puanları.

4.4. HİPOTEZ 3: SINIF DÜZEYİNE BAĞLI OLARAK ÖĞRENCİLERİN MERAKLILIK DÜZEYLERİ

Sınıf düzeyine göre öğrencilerin meraklılık düzeyi genişlik alt boyut ortalama puanları arasında önemli bir fark olup olmadığını belirlemek için $\alpha=0.05$ anlamlılık düzeyinde tek yönlü varyans testi (One Way ANOVA) uygulandı.

Test sonuçları katılımcıların sınıflarına göre meraklılık düzeyleri genişlik alt boyut ortalama puanları arasındaki farkın önemsiz olduğunu gösterdi ($F_{3,876}$; 1.066; $P>0.05$).

Her ne kadar sınıf düzeyine bağlı olarak öğrencilerin meraklılık düzeyi genişlik alt boyut puanları arasında fark önemli bulunmasa da, Lise1 genişlik alt boyutu puanları (130.61 ± 19.00) önemsiz ölçüde sırasıyla Lise2 (128.63 ± 16.88), Lise3 (128.72 ± 15.71) ve Lise4 (127.65 ± 19.39) puanlarından fazla bulundu (Bkz. Grafik 4.16, Ek 5.14).

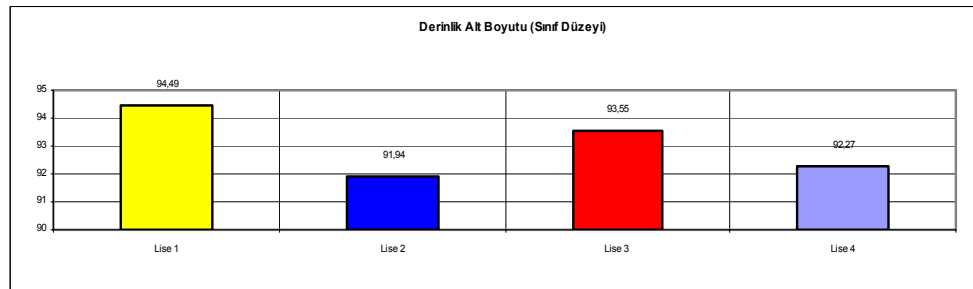


Grafik 4.16 Sınıflara göre meraklılık düzeyi genişlik alt boyut puanları.

Sınıf düzeyine göre öğrencilerin meraklılık düzeyi derinlik alt boyut ortalama puanları arasında önemli bir fark olup olmadığını belirlemek için $\alpha=0.05$ anlamlılık düzeyinde tek yönlü varyans testi (One Way ANOVA) uygulandı.

Test sonuçları katılımcıların sınıflarına göre meraklılık düzeyleri derinlik alt boyut ortalama puanları arasındaki farkın önemsiz olduğunu gösterdi ($F_{3,876}; 1.806; P>0.05$).

Her ne kadar sınıf düzeyine bağlı olarak öğrencilerin meraklılık düzeyi derinlik alt boyut puanları arasında fark önemli bulunmasa da, Lise1 derinlik alt boyutu puanları (94.49 ± 13.90) önemsiz ölçüde sırasıyla Lise2 (91.94 ± 13.06), Lise3 (93.55 ± 11.32) ve Lise4 (92.22 ± 14.09) puanlarından fazla bulundu (Bkz. Grafik 4.17, Ek 5.14).



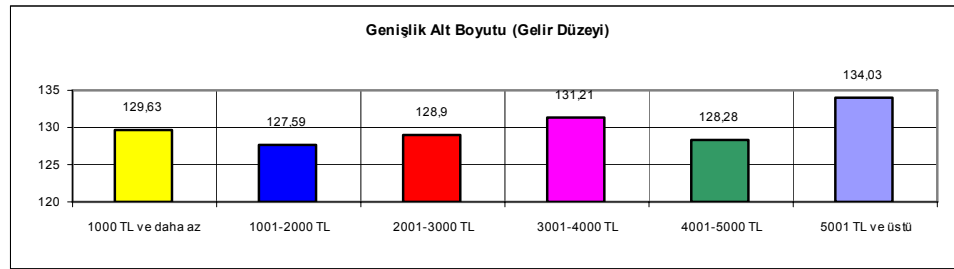
Grafik 4.17 Sınıflara göre meraklılık düzeyi derinlik alt boyut puanları

4.5. HİPOTEZ 4: AİLENİN GELİR DÜZEYİNE BAĞLI OLARAK MERAKLILIK DÜZEYLERİ

Ailenin gelir düzeyine göre öğrencilerin meraklılık düzeyi genişlik alt boyut ortalama puanları arasında önemli bir fark olup olmadığını belirlemek için $\alpha=0.05$ anlamlılık düzeyinde tek yönlü varyans testi (One Way ANOVA) uygulandı.

Test sonuçları gelir düzeyine göre öğrencilerin meraklılık düzeyleri genişlik alt boyut ortalama puanları arasındaki farkın önemsiz olduğunu gösterdi ($F_{5,874}; 1.141; P>0.05$).

Her ne kadar gelir düzeyine bağlı olarak öğrencilerin meraklılık düzeyi genişlik alt boyut puanları arasında fark önemli bulunmasa da, 5001 TL ve üstü genişlik alt boyut puanları (134.03 ± 13.96) önemsiz ölçüde sırasıyla 1000 TL ve daha az (129.63 ± 17.48), 1001-2000 TL (127.59 ± 19.18), 2001-3000 TL (128.90 ± 16.59), 3001-4000 TL (131.21 ± 15.65) ve 4001-5000 TL (128.28 ± 16.81) puanlarından fazla bulundu (Bkz. Grafik 4.18, Ek 5.15).



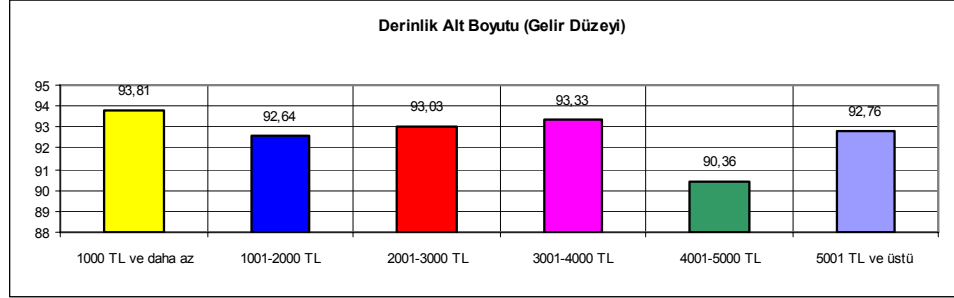
Grafik 4.18 Aylık gelire göre meraklılık düzeyi genişlik alt boyut puanları.

Ailenin gelir düzeyine göre öğrencilerin meraklılık düzeyi derinlik alt boyut ortalama puanları arasında önemli bir fark olup olmadığını belirlemek için $\alpha=0.05$ anlamlılık düzeyinde tek yönlü varyans testi (One Way ANOVA) uygulandı.

Test sonuçları gelir düzeyine göre öğrencilerin meraklılık düzeyleri derinlik alt boyut ortalama puanları arasındaki farkın önemsiz olduğunu gösterdi ($F_{5,874}; .467; P>0.05$).

Her ne kadar gelir düzeyine bağlı olarak öğrencilerin meraklılık düzeyi derinlik alt boyut puanları arasında fark önemli bulunmasa da, 1000 TL ve az

derinlik alt boyut puanları (93.81 ± 13.23) önemsiz ölçüde sırasıyla 1001-2000 TL (92.64 ± 13.09), 2001-3000 TL (93.03 ± 12.40), 3001-4000 TL (93.33 ± 13.48), 4001-5000 TL (90.36 ± 13.91) ve 5000 TL ve üstü (92.76 ± 16.24) puanlarından fazla bulundu (Bkz. Grafik 4.19, Ek 5.15).



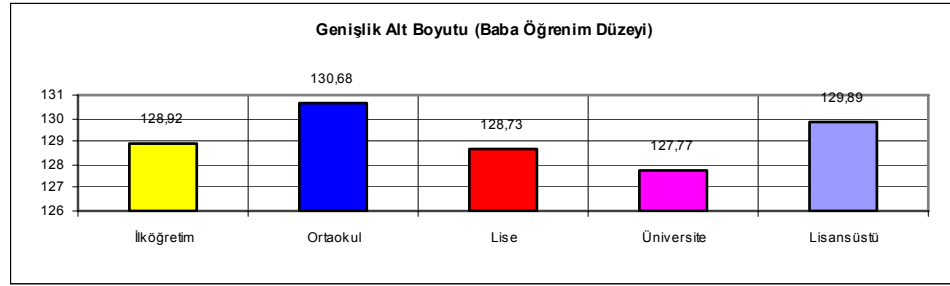
Grafik 4.19 Aylık gelire göre meraklılık düzeyi derinlik alt boyut puanları.

4.6. HİPOTEZ 5: BABALARININ ÖĞRENİM DÜZEYİNE BAĞLI OLARAK MERAKLILIK DÜZEYLERİ

Öğrencilerin babalarının öğrenim düzeyine göre meraklılık düzeyi genişlik alt boyut ortalama puanları arasında önemli bir fark olup olmadığını belirlemek için $\alpha=0.05$ anlamlılık düzeyinde tek yönlü varyans testi (One Way ANOVA) uygulandı.

Test sonuçları baba öğrenim düzeyine göre öğrencilerin meraklılık düzeyleri genişlik alt boyut ortalama puanları arasındaki farkın önemsiz olduğunu gösterdi ($F_{4,875}; .589; P>0.05$).

Her ne kadar baba öğrenim düzeyine bağlı olarak öğrencilerin meraklılık düzeyi genişlik alt boyut puanları arasında fark önemli bulunmasa da, Ortaokul genişlik alt boyut puanları (130.68 ± 16.88) önemsiz ölçüde sırasıyla İlköğretim (128.92 ± 16.57), Lise (128.73 ± 19.41), Üniversite (127.77 ± 17.30) ve Lisansüstü (129.89 ± 18.41) puanlarından fazla bulundu (Bkz. Grafik 4.20, Ek 5.16).

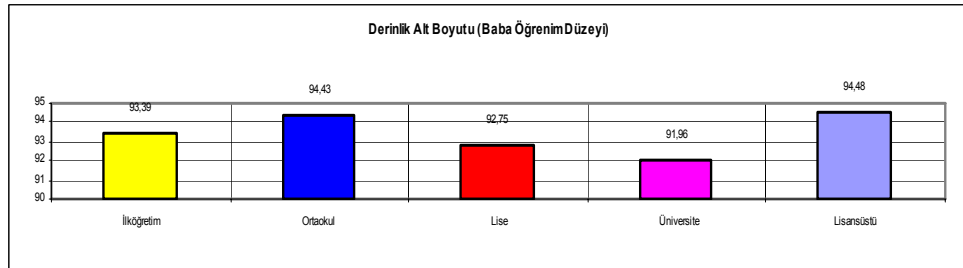


Grafik 4.20 Baba öğrenim düzeyine göre meraklılık düzeyi genişlik alt boyutu puanları.

Öğrencilerin babalarının öğrenim düzeyine göre meraklılık düzeyi derinlik alt boyut ortalama puanları arasında önemli bir fark olup olmadığını belirlemek için $\alpha=0.05$ anlamlılık düzeyinde tek yönlü varyans testi (One Way ANOVA) uygulandı.

Test sonuçları baba öğrenim düzeyine göre öğrencilerin meraklılık düzeyleri derinlik alt boyut ortalama puanları arasındaki farkın önemsiz olduğunu gösterdi ($F_{4,875; .924; P>0.05}$).

Her ne kadar baba öğrenim düzeyine bağlı olarak öğrencilerin meraklılık düzeyi derinlik alt boyut puanları arasında fark önemli bulunmasa da, Lisansüstü derinlik alt boyut puanları (94.48 ± 13.87), önemsiz ölçüde sırasıyla İlköğretim (93.39 ± 12.36), Ortaokul (94.43 ± 12.19), Lise (92.75 ± 13.46) ve Üniversite (91.96 ± 13.98) puanlarından fazla bulundu (Bkz. Grafik 4.21, Ek 5.16).



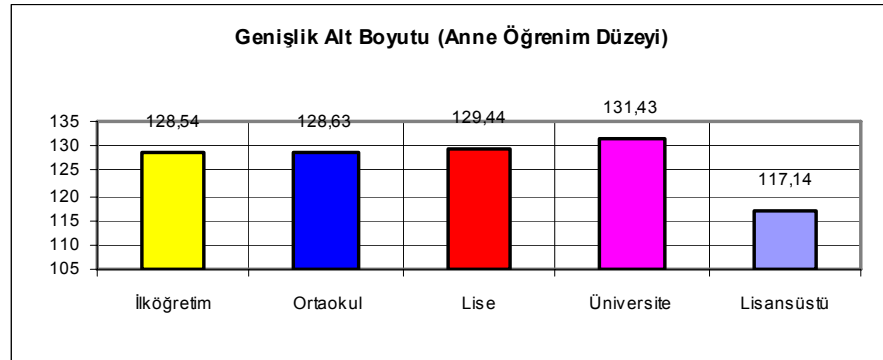
Grafik 4.21 Baba öğrenim düzeyine göre meraklılık düzeyi derinlik alt boyutu puanları.

4.7. HİPOTEZ 6: ANNELERİNİN ÖĞRENİM DÜZEYİNE BAĞLI OLARAK MERAKLILIK DÜZEYLERİ

Öğrencilerin annelerinin öğrenim düzeyine göre meraklılık düzeyi genişlik alt boyut ortalama puanları arasında önemli bir fark olup olmadığını belirlemek için $\alpha=0.05$ anlamlılık düzeyinde tek yönlü varyans testi (One Way ANOVA) uygulandı.

Test sonuçları anne öğrenim düzeyine göre öğrencilerin meraklılık düzeyleri genişlik alt boyut ortalama puanları arasındaki farkın önemsiz olduğunu gösterdi ($F_{4,875}; 1.255; P>0.05$).

Her ne kadar anne öğrenim düzeyine bağlı olarak öğrencilerin meraklılık düzeyi genişlik alt boyut puanları arasında fark önemli bulunmasa da, Üniversite genişlik alt boyut puanları (131.43 ± 16.94) önemsiz ölçüde sırasıyla İlköğretim (128.54 ± 18.01), Ortaokul (128.63 ± 17.19), Lise (129.44 ± 18.12) ve Lisansüstü (117.14 ± 17.56) puanlarından fazla bulundu (Bkz. Grafik 4.22, Ek 5.17).

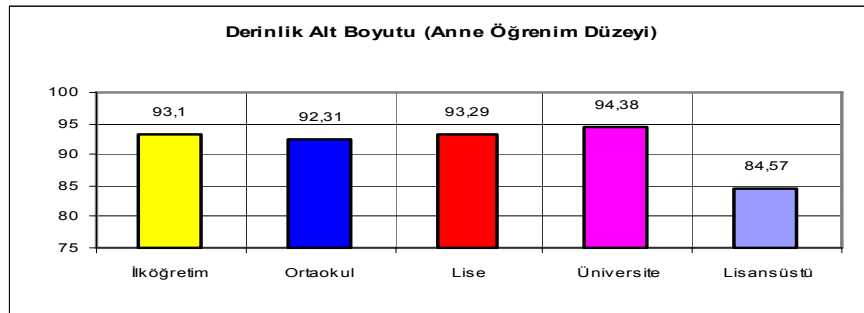


Grafik 4.22 Anne öğrenim düzeyine göre meraklılık düzeyi genişlik alt boyutu puanları.

Öğrencilerin annelerinin öğrenim düzeyine göre meraklılık düzeyi derinlik alt boyut ortalama puanları arasında önemli bir fark olup olmadığını belirlemek için $\alpha=0.05$ anlamlılık düzeyinde tek yönlü varyans testi (One Way ANOVA) uygulandı.

Test sonuçları anne öğrenim düzeyine göre öğrencilerin meraklılık düzeyleri derinlik alt boyut ortalama puanları arasındaki farkın önemsiz olduğunu gösterdi ($F_{4,875}; 1.060; P>0.05$).

Her ne kadar anne öğrenim düzeyine bağlı olarak öğrencilerin meraklılık düzeyi derinlik alt boyut puanları arasında fark önemli bulunmasa da, Üniversite derinlik alt boyut puanları (94.38 ± 12.56) önemsiz ölçüde sırasıyla İlköğretim (93.10 ± 12.54), Ortaokul (92.31 ± 13.87), Lise (93.29 ± 14.08) ve Lisansüstü (84.57 ± 19.63) puanlarından fazla bulundu (Bkz. Grafik 4.23, Ek 5.17).



Grafik 4.23 Anne öğrenim düzeyine göre meraklılık düzeyi derinlik alt boyutu puanları.

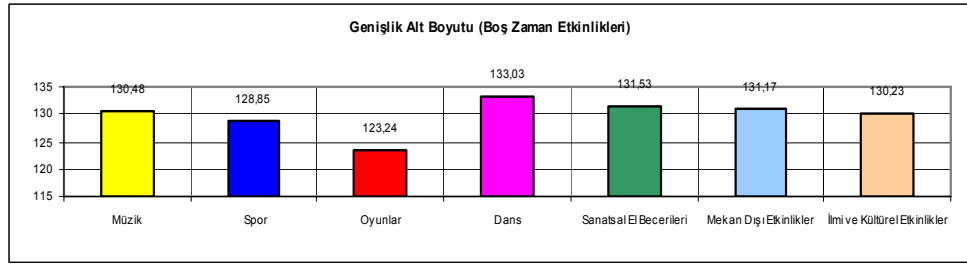
4.8. HİPOTEZ 7: BOŞ ZAMAN ETKİNLİKLERİNE KATILIM TÜRÜNE BAĞLI OLARAK MERAKLILIK DÜZEYLERİ

Boş zaman etkinliklerine katılım türüne göre meraklılık düzeyi genişlik alt boyut ortalama puanları arasında önemli bir fark olup olmadığını belirlemek için $\alpha=0.05$ anlamlılık düzeyinde tek yönlü varyans testi (One Way ANOVA) uygulandı.

Test sonuçları boş zaman etkinliklerine katılım türüne göre öğrencilerin meraklılık düzeyleri genişlik alt boyut ortalama puanları arasındaki farkın manidar olduğunu gösterdi ($F_{6,873}; 3.502; P<0.05$).

Saptanan anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için ikinci seviye testi olarak (follow-up) Tukey HSD çoklu karşılaştırma testi uygulandı.

Tukey (HSD) testi sonuçları boş zaman etkinlikleri olan oyunların meraklılık düzeyi genişlik alt boyut ortalama puanının (123.24 ± 19.35) sırasıyla spor (128.85 ± 16.91), ilmi ve kültürel etkinlikler (130.23 ± 20.04), müzik (130.48 ± 17.81), mekan dışı etkinlikler (131.17 ± 16.29), sanatsal el becerileri (131.53 ± 17.95), dans'dan (133.03 ± 16.03) daha düşük olduğunu gösterdi (Bkz. Grafik 4.24, Ek 5.18).



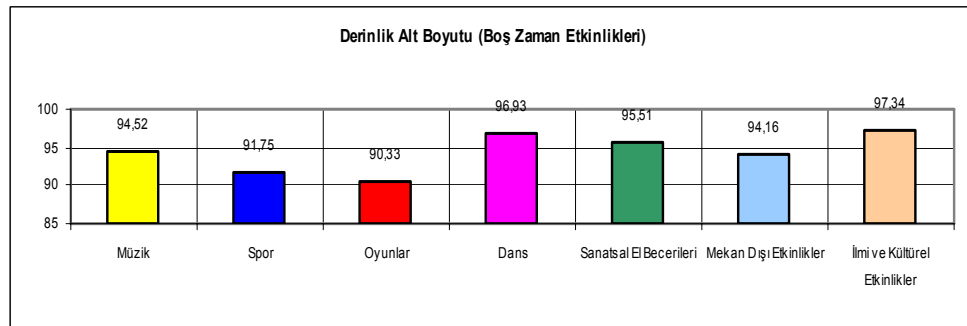
Grafik 4.24 Boş zaman etkinliklerine göre meraklılık düzeyi genişlik alt boyut puanları.

Boş zaman etkinliklerine katılım türüne göre meraklılık düzeyi derinlik alt boyut ortalama puanları arasında önemli bir fark olup olmadığını belirlemek için $\alpha=0.05$ anlamlılık düzeyinde tek yönlü varyans testi (One Way ANOVA) uygulandı.

Test sonuçları boş zaman etkinliklerine katılım türüne göre öğrencilerin meraklılık düzeyleri derinlik alt boyut ortalama puanları arasındaki farkın manidar olduğunu gösterdi ($F_{6,873}; 3.849; P<0.05$).

Saptanan anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için ikinci seviye testi olarak (follow-up) Tukey HSD çoklu karşılaştırma testi uygulandı.

Tukey (HSD) testi sonuçları boş zaman etkinlikleri olan oyunların meraklılık düzeyi derinlik alt boyut ortalama puanının (90.33 ± 13.22) sırasıyla spor (91.75 ± 12.75), mekan dışı etkinlikler (94.16 ± 11.46), müzik (94.52 ± 13.91), sanatsal el becerileri (95.51 ± 14.25), dans (96.93 ± 9.67) ilmi ve kültürel etkinlikler'den (97.34 ± 14.45) daha düşük olduğunu gösterdi (Bkz. Grafik 4.25, Ek 5.18).



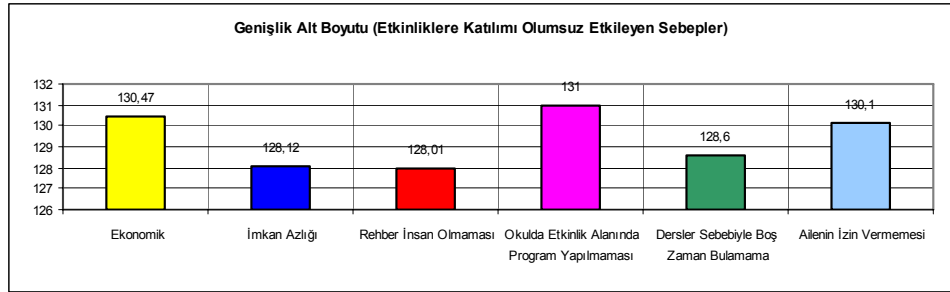
Grafik 4.25 Boş zaman etkinliklerine göre meraklılık düzeyi derinlik alt boyut puanları.

4.9. HİPOTEZ 8: BOŞ ZAMAN ETKİNLİKLERİNE KATILIMI OLUMSUZ ETKİLEYEN SEBEPLERE BAĞLI OLARAK MERAKLILIK DÜZEYLERİ

Boş zaman etkinliklerine katılımı olumsuz etkileyen sebeplere göre meraklılık düzeyi genişlik alt boyut ortalama puanları arasında önemli bir fark olup olmadığını belirlemek için $\alpha=0.05$ anlamlılık düzeyinde tek yönlü varyans testi (One Way ANOVA) uygulandı.

Test sonuçları boş zaman etkinliklerine katılımı olumsuz etkileyen sebeplere göre öğrencilerin meraklılık düzeyleri genişlik alt boyut ortalama puanları arasındaki farkın önemsiz olduğunu gösterdi ($F_{5,874}; .496; P>0.05$).

Her ne kadar boş zaman etkinliklerine katılımı olumsuz etkileyen sebeplere bağlı olarak öğrencilerin meraklılık düzeyi genişlik alt boyut puanları arasında fark önemli bulunmasa da, Okulda etkinlik alanında program yapılmaması genişlik alt boyut puanları (131.00 ± 18.83) önemsiz ölçüde sırasıyla Ekonomik (130.47 ± 15.83), İmkan azlığı (128.12 ± 18.49), Rehber insan olmaması (128.01 ± 18.98), Dersler sebebiyle boş zaman bulamama (128.60 ± 17.44) ve Ailenin izin vermemesi (130.10 ± 18.43) puanlarından fazla bulundu (Bkz. Grafik 4.26, Ek 5.19).

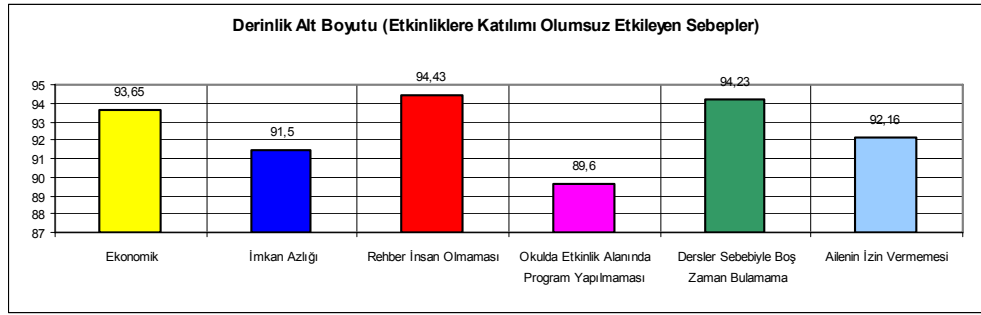


Grafik 4.26 Etkinliklere katılımı olumsuz etkileyen sebeplere göre meraklılık düzeyi genişlik alt boyut puanları.

Boş zaman etkinliklerine katılımı olumsuz etkileyen sebeplere göre meraklılık düzeyi derinlik alt boyut ortalama puanları arasında önemli bir fark olup olmadığını belirlemek için $\alpha=0.05$ anlamlılık düzeyinde tek yönlü varyans testi (One Way ANOVA) uygulandı.

Test sonuçları boş zaman etkinliklerine katılımı olumsuz etkileyen sebeplere göre öğrencilerin meraklılık düzeyleri derinlik alt boyut ortalama puanları arasındaki farkın önemsiz olduğunu gösterdi ($F_{5,874}; 2.305; P>0.05$).

Her ne kadar boş zaman etkinliklerine katılımı olumsuz etkileyen sebeplere bağlı olarak öğrencilerin meraklılık düzeyi derinlik alt boyut puanları arasında fark önemli bulunmasa da, Rehber insan olmaması genişlik alt boyut puanları (94.43 ± 12.24) önemsiz ölçüde sırasıyla Ekonomik (93.65 ± 12.28), İmkan azlığı (91.50 ± 13.51), Okulda etkinlik alanında program yapılmaması (89.60 ± 17.25), Dersler sebebiyle boş zaman bulamama (94.23 ± 12.47) ve Ailenin izin vermemesi (92.16 ± 12.99) puanlarından fazla bulundu (Bkz. Grafik 4.27, Ek 5.19).



Grafik 4.27 Etkinliklere katılımı olumsuz etkileyen sebeplere göre meraklılık düzeyi derinlik alt boyut puanları.

V. BÖLÜM: TARTIŞMA

5.1. HİPOTEZ 1: CİNSİYETE BAĞLI OLARAK MERAKLILIK DÜZEYLERİ

Analiz sonuçlarına göre cinsiyet açısından katılımcıların meraklılık düzeyleri incelendiğinde, erkek ve kız öğrenciler arasında meraklılık düzeyi alt boyutlarına göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bu durum, öğrencilerin merak ettikleri konu ve durumların çeşitlilik gösterdiği, ancak süreklilik göstermediği biçiminde yorumlanabilir. Bunun nedeninin, öğrencilerin meslek seçimi aşamasında olduklarından ilgi alanlarının çeşitlilik gösterdiği ve merak ettikleri her konuyla ilgilenmeye açık oldukları olarak düşünülmektedir.

Meraklılık özelliği ile ilgili alan yazın incelendiğinde farklı araştırmalarda cinsiyete ilişkin farklı sonuçlar elde edilmiştir. Demirel ve Coşkun'un (2009) araştırmasında meraklılık düzeylerinin karşılaştırılması sonucunda kız ve erkek öğrencilerin ortalama puanlarının anlamlı biçimde farklılaştığı ve farkın erkek öğrenciler yönünde yüksek olduğu görülmektedir (9). Yapılan başka bir araştırmaya göre ise; kız öğrencilerin meraklılık düzeylerinin erkek öğrencilerden istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir (11). Diğer bir araştırmaya göre ise; meraklılık düzeylerinin cinsiyet ile karşılaştırılması sonucunda kız ve erkek öğrencilerin ortalama puanlarının anlamlı biçimde farklılaştığı ve farkın kız öğrenciler yönünde yüksek olduğu görülmüştür (10). Demirel ve arkadaşlarının (2012) araştırmasında meraklılık düzeyinin karşılaştırılması sonucunda kız ve erkek öğrencilerinin ortalama puanlarının anlamlı biçimde farklılaştığı ve farkın kız öğrenciler yönünde yüksek olduğu görülmektedir (70).

5.2. HİPOTEZ 2: ETKİNLİKLERE KATILIM ŞEKLİNE BAĞLI OLARAK MERAKLILIK DÜZEYLERİ

Analiz sonuçları etkinliklere katılım şekli açısından spor yapan ve yapmayan öğrencilerin meraklılık düzeyi genişlik ve derinlik alt boyut ortalama puanları arasındaki farkın manidar olduğunu gösterdi.

Bunun nedeninin; öğrencilerin meraklılık alanlarının bir konu başlığı ile sınırlı olmadığı, ancak, bu konulara ilişkin yeterli tecrübeye sahip olmadıklarından ötürü olduğu düşünülmektedir. Sonuç olarak, öğrencilerin merak ettikleri konu alanlarının farklılaşabildiği, yeniliklere ve öğrenmeye karşı olumlu tutuma sahip oldukları, merak ettikleri konularla ilgili fırsat ve olanakları değerlendirmeye açık oldukları, söylenebilir.

Yeniçeri ve arkadaşlarının çalışmasında, Muğla il merkezinde çalışan devlet memurlarının genel profilleri Türkiye şartlarından daha üst seviyede görülmektedir. Serbest zaman değerlendirme eğilimlerinde aktif görünmelerine rağmen düzenli spor yapma eğilimleri yeterli gözükmemektedir (71). Yine, Okumuş ve arkadaşlarının çalışmasında, Kocaeli ilindeki farklı sanayi kuruluşlarında çalışan bireylerin boş zaman tercihleri ve tercih nedenleri, kuruluşların çalışanlarına boş zamanlarını değerlendirmeleri konusunda ne tür alternatifler sundukları incelenmiş olup, ayrıca boş zaman etkinliklerine katılmanın iş verimine etkileri araştırılmıştır. Kocaeli ilindeki sanayi kuruluşlarında çalışan bireylerin yeterli boş zamana sahip oldukları fakat boş zamanlarını değerlendirme konusunda yeterli bilgi ve bilince sahip olmadıkları ve pasif katılım gerektiren etkinlikleri tercih ettikleri ortaya çıkmıştır. (72). Ayrıca, Mirzaoğlu ve Erdoğan'ın çalışmasının sonucunda; rekreasyon kişilerin çok yönlü, olumlu gelişimlerini amaçlayarak topluma katkıda bulunmaya çalışır. Rekreasyon etkinlikleri, gönüllü katılımı içerir, ilgi, özgürlük ve verimlilik esastır. Spor ise; rekreasyon etkinlikleri içerisinde, katılımcıyı doğrudan etkileyerek eğlendirirken dinlendiren, eğiten ve geliştiren oyunlardır. Bu bağlamda, rekreasyon programlarında spora özel verilmesi bir zorunluluktur. Ancak rekreatif spor programlarının demokratik bir ortamda bireylerin etkin katılımıyla planlanması da: katılımın yaygınlaştırılması açısından son derece önemlidir tespitlerine yer verilmiştir (73).

Bu çalışmaların sonuçları, araştırmamız sonuçlarıyla bir paralellik göstermemektedir. Bunun nedeni, diğer çalışmalardan farklı olarak araştırma deneklerimizin öğrenci ve genç yaşta olmaları olabilir.

5.3. HİPOTEZ 3: SINIF DÜZEYİNE BAĞLI OLARAK MERAKLILIK DÜZEYLERİ

Analiz sonuçlarına göre katılımcıların sınıflarına göre meraklılık düzeyleri incelendiğinde, meraklılık düzeyleri alt boyutlarına göre katılımcıların meraklılık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Öğrencilerin aynı yaş grubunda olmaları ve aynı sosyo-kültürel ortamda yaşamalarının, akranlarından etkilenmelerine ve seçimlerinin de aynı doğrultuda olmalarına sebep olduğu düşünülmektedir.

Demirel ve arkadaşlarının (2012) araştırmasında, farklı fakültelerde öğrenim gören öğrencilerin meraklılık düzeylerinin karşılaştırılması ile ilgili çalışma sonucunda, öğrencilerin öğrenim gördükleri fakülterlere göre meraklılık düzeyine ilişkin ortalama puanları anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Buna göre; Dumlupınar Üniversitesi öğrencilerinin meraklılık puanlarının bölümlere göre değişmediği, farklı bölümlerdeki öğrencilerin benzer meraklılık düzeyine sahip olduğu söylenebilir (70). Bu çalışma sonuçları bizim çalışmamızla benzerlik göstermektedir.

5.4. HİPOTEZ 4: AİLENİN GELİR DÜZEYİNE BAĞLI OLARAK MERAKLILIK DÜZEYLERİ

Analiz sonuçlarına göre katılımcıların ortalama aylık gelirlerine bağlı olarak meraklılık düzeyleri incelendiğinde, meraklılık düzeyleri alt boyutlarına göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bunun nedeninin; yeterli gelir düzeyine sahip olsalar dahi etkinlik alanlarının (örneğin çocuk müzelerinin) bulunmaması olarak düşünülmektedir.

Pepe ve Kuru'nun (2001) yapmış oldukları çalışmada, spor yapan ve yapmayan bayanların sosyo-ekonomik yönden farklılık gösterdiği, bu yapının kişilerin yaşam şekillerini ve spora katılım düzeyini de etkilediği görülmüştür. Bu etkileme iyi imkanların sporu teşvik edici faktör veya kötü imkanların kısıtlayıcı faktör olarak gösterilemeyeceğini söyleyebiliriz. Uç noktalarda spor yapan kesimin az bulunduğu, spor yapan kesimin ise ortanın üzerinde ve altında toplandığı tespit edilmiştir (74). Yine, Demirel ve Coşkun'un (2009) araştırmasında da öğrencilerin

gelir düzeyine göre meraklılık ölçeğine ilişkin ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Buna göre üniversite öğrencilerinin meraklılık puanlarının gelir düzeyine göre değişmediği, farklı gelir gruplarındaki öğrencilerin benzer meraklılık düzeyine sahip olduğu görülmektedir (9). Bu çalışma, bizim çalışmamızın sonuçlarını desteklemektedir.

5.5. HİPOTEZ 5: BABANIN ÖĞRENİM DÜZEYİNE BAĞLI OLARAK MERAKLILIK DÜZEYLERİ

Analiz sonuçlarına göre; katılımcıların baba öğrenim düzeyine göre meraklılık düzeyleri incelendiğinde, meraklılık düzeylerinin alt boyutlarına göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Buna göre, öğrencilerin meraklılık puanlarının baba öğrenim düzeyine göre farklılık arz etmediği ortaya çıkmıştır.

Çerez ve arkadaşlarının çalışmasında, rekreasyon hakkında bilgi sahibi olma, haftalık katılım sayısı, sportif, kültürel ve eğlence rekreasyonu gibi rekreasyon türlerine göre katılımlar, gelir düzeyi ve eğitim seviyesi arasındaki ilişki açısından incelenmiş olup; çalışmada, eğitim düzeyi ile rekreasyon etkinliklerine katılım bakımından göze çarpan bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir (75). Bu çalışma sonucu da, bizim çalışmamızın sonucuyla aynı doğrultuda çıkmıştır.

5.6. HİPOTEZ 6: ANNENİN ÖĞRENİM DÜZEYİNE BAĞLI OLARAK MERAKLILIK DÜZEYLERİ

Analiz sonuçlarına göre katılımcıların anne öğrenim düzeyine göre meraklılık düzeyleri incelendiğinde, meraklılık düzeyleri alt boyutlarına göre katılımcıların meraklılık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Buna göre öğrencilerinin meraklılık puanlarının annenin öğrenim düzeyine göre farklılık arz etmediği görülmektedir.

5.7. HİPOTEZ 7: BOŞ ZAMAN ETKİNLİKLERİNE KATILIM TÜRÜNE BAĞLI OLARAK MERAKLILIK DÜZEYLERİ

Analiz sonuçlarına göre katılımcıların boş zamanlarında katıldıkları etkinlikler açısından meraklılık düzeyleri incelendiğinde, meraklılık düzeyleri alt

boyutuna göre katılımcıların meraklılık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Buna göre öğrencilerin ilgi alanlarının farklı olduğu görülmektedir. Ders dışında okul kulübü şeklinde bir yapılanma ile öğrenciler ilgi alanlarına yönelik çalışabilecekleri düşünülmektedir. Çevre, teknoloji, değerler, nüfus, ekonomi, sağlık, iş hayatı, devlet ve yönetim gibi alanlar boş zaman faaliyetleri üzerinde belirleyici ve etkileyici rol oynadığı düşünülmektedir.

Zorba ve arkadaşlarının araştırmasında; üniversite öğrencilerinin, gerçekleştirdikleri etkinlikler dışında, üniversitelerde oluşturulan topluluk ve çeşitli etkinliklere yöneldikleri ve ilgi alanlarını belirlediği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca çalışmada elde edilen sonuçlara genel olarak bakıldığında öğrencilerin daha çok futbol, basketbol, tenis ve fitness sporlarına yöneldikleri, bunun yanı sıra tiyatro, dans, müzik ve bilgisayar kullanmak gibi etkinliklere zaman ayırdıkları görülmektedir. Bunlara ek olarak, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre aktif katılımlı etkinliklere daha az yöneldikleri, katıldıkları etkinliklere ayırdıkları sürelerin ise daha az olduğu belirlenmiştir. Bu çalışmaya katılan üniversite öğrencilerinin daha çok pasif etkinliklere katıldığını göstermektedir (76). Yine, Ekici ve arkadaşlarının (2005) araştırmasında, Marmaris'te su ve doğa sporları yapma imkanının; turistlerin dinlenmesini ve rahatlamasını sağlayan rekreasyonel ortamın çok iyi düzeyde olduğu, kültürel ve tarihi rekreasyon anlayışının iyi düzeyde olduğu ve müşterilerin seyahat acentelerinin uyguladıkları programdaki animasyon etkinliklerinden hoşnut oldukları görülmektedir. Ancak, açık alan sporları yapma imkanının çok iyi olmadığı, adrenalin ve hava sporları yapma imkanının kötü olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca satılmış olan programlardaki müşteri memnuniyetinin çok iyi olduğu, su ve doğa sporları yapma imkanı ile kültürel ve tarihi rekreasyon anlayışının ise, çok önemli olduğu görülmektedir (77).

Yıldırım'ın, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi öğrencilerinin rekreasyon faaliyetlerine katılımlarını belirlemek için yaptığı araştırma sonuçlarına göre; erkek öğrencilerin en fazla futbol ile ilgilendikleri, kız öğrencilerin ise en fazla müzik etkinlikleri ile ilgilendikleri görülmektedir. Erkek öğrenciler kız öğrencilere oranla serbest zamanlarını daha çok fiziksel aktivitelerle değerlendirmektedir. Erkek öğrencilerin futbol, basketbol ve tenis gibi sportif dallara ağırlık verdikleri, kızların ise genellikle müzik, plates ve sinema gibi rekreatif etkinlikleri tercih ettikleri

bulgulara ortaya çıkmaktadır. Erkeklerin %45,4'ünün ortalama 2 saatini, kızların ise %41'inin ortalama 1 saatini rekreatif faaliyetlere ayırdıklarını, erkeklerin %36,6'sının takım sporları ile uğraştıklarını, kızların ise %54,2'sinin de diğer rekreatif faaliyetlerle uğraştıkları tespit edilmiştir. Ayrıca, çalışmada elde edilen sonuçlara genel olarak bakıldığında, öğrencilerin daha çok futbol, basketbol ve tenis gibi popüler sporlara yöneldikleri, bunun yanı sıra sinemaya gitmek, müzik dinlemek, bilgisayar kullanmak gibi etkinliklere en fazla zaman ayırdıkları, bundan başka, cinsiyet ayrımına bakılmaksızın tavlama oynamayı ve müzik dinlemeyi sevdiğiler görülmektedir. Bunlara ek olarak, erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre aktif katılımlı etkinliklere daha fazla yöneldikleri, katıldıkları etkinliklere ayırdıkları sürelerin ise daha uzun olduğu belirlenmiştir. Sonuç olarak; üniversite öğrencilerinin bireysel girişimler sonucunda gerçekleştirdikleri etkinlikler dışında üniversitelerde oluşturulan topluluk ve çeşitli etkinliklere yöneldikleri ve ilgi alanlarını belirledikleri sonucuna ulaşılmıştır (78).

Bu çalışmaların sonuçları, bizim çalışmamızın sonucuyla aynı doğrultuda çıkmıştır.

5.8. HİPOTEZ 8: BOŞ ZAMAN ETKİNLİKLERİNE KATILIMI OLUMSUZ ETKİLEYEN SEBEPLERE BAĞLI OLARAK MERAKLILIK DÜZEYLERİ

Analiz sonuçlarına göre; katılımcıların boş zamanlarında etkinliklere katılımlarını olumsuz etkileyen sebeplere göre meraklılık düzeyleri incelendiğinde, meraklılık düzeyleri alt boyutlarına göre katılımcıların meraklılık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bunun en önemli nedeninin, eğitim sisteminin sınava endeksli olduğu, başarının sınavlardan alınan puanlarla ölçüldüğü bir durumda öğrencilerin birinci önceliklerinin iyi bir üniversiteye girmek olduğu görülmektedir. Bu nedenle de öğrencilerin sporcu olup ülkelerini temsil etmek yerine, toplum tarafından daha çok değer verilen doktor, mühendis, avukat gibi meslekler için çaba sarf ettikleri düşünülmektedir.

Pepe ve Mamak'ın çalışmalarında boş zamanların değerlendirilmesinde Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin karşılaştıkları güçlüklerin, görüşlerinin ve katılım düzeylerinin ortaya konması amaçlanmıştır. Sonuç olarak öğretmenlerin boş zaman etkinliklerini yapmak için bütün gayretlerini gösterdikleri, ancak, yeterli saha

ve malzemelerinin olmaması, okul yönetiminin ilgisizliği, ayrıca ders yüklerinin fazla olması gibi sebeplerle istenilen düzeyde rekreatif etkinliklere katılmadıkları görülmüştür (79). Yine, Kandazgelen ve Hergüner'in çalışmasında Sakarya il merkezinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilk ve orta dereceli okullarda görev yapan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin serbest zamanlarını nasıl ve ne şekilde değerlendirdiklerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Sonuçta; beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin serbest zaman bulamadıkları ve ekonomik yetersizlikler gibi sebeplerle yeteri kadar etkinliklere katılmadıkları, serbest zamanlarını genellikle evde televizyon seyrederek veya gazete, dergi, kitap okuyarak değerlendirdikleri görülmüştür. Beden eğitimi ve spor öğretmenleri serbest zamanlarını verimli kullanmadıkları, kurumlarınca serbest zamanların değerlendirmek için imkan sağlanamadığı, imkan sağlandığında serbest zamanlarını spor yaparak ve okuyarak değerlendireceklerini belirtmişlerdir (80).

Ayrıca, Zorba ve arkadaşlarının yapmış oldukları araştırmada; Muğla il merkezindeki Gençlik ve Spor İl Müdürlüğü, üniversite, ortaöğretim kurumları ile kamu kurum ve kuruluşları ve özel sektöre ait spor tesisleri incelenmiştir. Araştırma sonucunda; Muğla il merkezindeki spor tesislerinin %31,8'inin üniversitede, %22,7'sinin Gençlik ve Spor İl Müdürlüğü'nde, %6,8'inin Ortaöğretim kurumları ile kamu kurum ve kuruluşlarında ve %38,6'sının da özel sektörde yer aldığı ve spor tesislerinin günde 353 saat, ortalama olarak ta 8 saat hizmete açık olduğu tespit edilmiştir. Tesislerin hem sayı hem de çeşitliliği açısından yetersiz olduğu anlaşılmıştır. Araştırmada yöneticiler, spor tesislerinin mesai saatleri dışında kapalı tutulmasının başlıca sebebinin talep yetersizliği ve maddi yetersizlikten kaynaklandığını ifade etmişlerdir. Muğla il merkezindeki spor tesisleri, 9 ana bölümden oluşmaktadır. Bunlar, futbol sahası, spor salonu, fitness salonu, step-aerobik salonu, halı saha, tenis kortu, cimnastik salonu güreş salonu ve yüzme havuzudur. Muğla il merkezindeki spor tesislerinin çeşitlilik açısından farklı spor branşlarına hizmetinin yetersiz olduğu söylenebilir. Çalışmada Muğla il merkezindeki spor tesislerinin nüfusa oranla düşük olduğu ve Türkiye ortalamasının oldukça altında olduğu sonucuna verilmiştir. Tesislerin nizami ve sıhhi olarak yapılmaması yanında ihtiyaçlara cevap verecek nitelikte olmaması, spor işletmeciliği anlayışından uzak bir tarzda yönetilmesi, spor tesislerinin tamamının halka açık

olmaması tesislerden beklenen yararın düşük seviyede kalmasına sebep olmuştur (76).

Bu çalışmaların sonuçları da, bizim çalışmamızın sonucuyla paralellik göstermektedir.

VI BÖLÜM: SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. SONUÇ

Uygulanan toplam 880 anket sonucunda elde edilen bulgulara göre katılımcıların meraklılık düzeyleri incelendiğinde; cinsiyet, sınıf, ortalama aylık gelir düzeyi, baba öğrenim düzeyi ve anne öğrenim düzeyi açısından farklılık göstermediği, etkinliklere katılım şekli ve boş zamanlarında katıldıkları etkinlik türü açısından farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Boş zamanlarında etkinliklere katılımlarını olumsuz etkileyen sebepler açısından ise genişlik alt boyutuna göre katılımcıların meraklılık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiş ancak derinlik alt boyutuna göre katılımcıların meraklılık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

İlim ve teknolojinin ilerlemesi ve bu ilerlemenin günlük yaşantıda kullanılmasıyla insanların birçok boş vakti ortaya çıkmıştır. İlim ve teknolojideki gelişmeler insanların spor yapması için gerekli olan zemini hazırlamıştır. Böylece spor toplum hayatının vazgeçilmez bir unsuru haline gelmiştir. Spor gerek sağlık gerekse boş zamanın değerlendirilmesi için insanların vazgeçilmez bir ihtiyacı haline gelmiştir. Spor denildiğinde fiziksel bir etkinlik akla gelse de sporun sosyal ve psikolojik etkilerinin boyutları da oldukça fazladır. Bireylerin beden ve ruh sağlığını geliştirmek, iradeyi güçlü kılmak yanı sıra grup çalışmasını kolaylaştırmak, karşılıklı dayanışmayı sağlamak, kendine güveni geliştirmek, kişinin toplum üyeliğini kazanması olan sosyalleşmesinde de sporun önemi büyüktür. Toplumda oluşabilecek uyum problemlerinin tahrip edici ve yıkıcı etkilerinin Beden Eğitimi ve Spor faaliyetlerinin yaygınlaştırılması ve kitlelere mal edilmesi ile önlenebileceği de bir gerçektir. Sporun topluma yaygınlaştırılması kişinin şampiyonluk amacıyla değil sağlıklı, zinde ve topluma uyumlu insan olmak için etkinliklere katılmasıyla sağlanır.

Nitelikli insan gücü, sağlıklı olmadan verimli olamaz ve kendisinden beklenen katkıları yapamaz. İnsanların, özellikle gençlerin beden ve ruh yapısını eğitip geliştirilmesinde en uygun ve en etkili araç; hareket faktörünün her çeşidini ve prensiplerini kapsayan beden eğitimi ve spor eğitimidir (58).

Türkiye’de spora ilgi daha çok izleyici grupta yoğunlaşmaktadır. Boş zaman aktivitesi olarak spor yapandan çok aynı amaç için izleyen çoğunluktadır. Ülkemizde aktif spor yapan gençlik, tüm ülkemiz genç nüfusunun ancak üçte birini meydana getirmektedir. Bu nedenle, özellikle gençlerimizin aktif spora katılmalarını arttırmak için, anayasamızın 58. ve 59. maddeleri işler hale getirilmelidir. 59. Maddede belirtildiği üzere; Devletin her yaştaki Türk vatandaşının beden ve ruh sağlığını geliştirecek tedbirleri alması kabul edilmiş; sporun kitlelere yayılmasının teşvik edileceği ifade edilmiş ve başarılı sporcunun da devlet tarafından korunacağı kararı alınmıştır.

Böylece çocuklarımız ve gençlerimiz için serbest zamanlarının değerlendirilmesi, kötü alışkanlıklardan uzak tutulması, sporu sevdirmeye, gelecek neslin sağlıklı ve sporun bilimsel anlayış içerisinde yaygınlaştırılması, elit sporcu yetiştirmek amacıyla, tüm ülkede her spor dalında yetenek keşfi gereği gibi yapılabilecektir.

6.2. ÖNERİLER

Çalışma sonucunda araştırmayla ilgili ve daha sonra yapılabilecek olan çalışmalara yön göstermesi amacıyla aşağıda belirtilen öneriler getirilmiştir;

* Gençlerin serbest zamanlarını değerlendirme konusundaki alışkanlıkları incelenerek, bu yönde spor, sanat, el becerileri, kültürel vb. alanlara yönelik beceri kazandırma ve hobi kursları açılmalıdır.

* Okullarda hobi kulüpleri oluşturmalı ve bu kulüplerle ilgili tesis, araç ve gereçler temin edilerek, öğrenciler, merak ettikleri konular doğrultusunda bu kulüp faaliyetlerine ve etkinliklere katılmaya teşvik edilmelidir.

* Eğitimciler ve aileler günlük aktivitelerle çocukların merak duygularını artırmaya yönelik çalışmalılar ve deney, keşif ve gözlem gibi yollarla kendi kendilerine öğrenmelerine teşvik etmelidirler.

* Çocuklar için evlerde ve okullarda panolar hazırlanmalı ve bu panolar üç bölüme ayrılmalıdır. Panonun birinci bölümünde konu ile ilgili neler bilindiği, ikinci bölümde konu ile ilgili merak edilenler, üçüncü bölümde ise konu hakkında yeni öğrenilen bilgilere yer verilmelidir. Zamanla bu başlıkların altı doldurulmalıdır. Panonun tümü dolduğunda istenilirse fotoğrafı çekilerek, bir başka konun için boşaltılmalıdır (8).

* Gençlik merkezlerini daha cazip hale getirecek sosyal etkinlikler düzenlenmelidir.

* Gençlik kampları tematik olarak da düzenlenmelidir. Örneğin felsefe kampları, okuma kampları ve yazarlık kampları gibi temalar belirlenebilir.

* Gençlerin büyük oranının televizyon izlediği düşünüldüğünde, televizyon yayınları denetlenmeli ve çocuk ve gençlere kötü örnek teşkil edebilecek yayınlara izin verilmemelidir. Özellikle gençlere örnek teşkil edebilecek konu ve karaktere yer verilen diziler ve belgeseller desteklenmelidir. Bu yönde yayın politikası izleyen televizyon kanalları ödüllendirilmelidir.

* Gençlerin olumlu davranış kazanmaları ve olumsuz davranışlardan uzaklaşmalarını sağlayacak rol modeller (örnek şahsiyetler), gençliğe dönük çalışmaların tanıtımında da rol almalıdır.

KAYNAKLAR

1. Arda, B., Bilim Üretiminde Dürüstlüğün Anlamı ve “İntihal” Üzerine, Sağlık Bilimlerinde Süreli Yayıncılık, 2009, Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi, Tıp Tarihi ve Etik Anabilimdalı.
2. Koç, A., “Orta Öğretim Öğrencilerinin Sigara İçmeye İlişkin Çeşitli Düşünceleri” Sigara ve Sağlık Ulusal Kongresi Mayıs 99 İstanbul Sayfa 32.
3. Atasoy, H. T., Bilim ve Ütopya, Aylık Bilim Kültür ve Politika Dergisi, 2000 Özel Sayı, Ocak 2000, Sayı 67, Sayfa 61-63.
4. Başkaya, C., Özgür Üniversite Forumu, Sayı 23, Temmuz-Eylül 2003, Sayfa 96-103.
5. Binarbaşı, S., “Kütahya İlinde İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Boş Zamanlarını Değerlendirme Alışkanlıklarının Tespiti ve İncelenmesi”, Yüksek Lisans Tezi, DPÜ, Kütahya, 2006.
6. Budak, S., Psikoloji Sözlüğü, Bilim ve Sanat Yayınları, Birinci Basım, Ankara, 2000, Sayfa 505.
7. Çoluk Çocuk Anne Baba Eğitimci Dergisi, Kök Yayıncılık, Aralık, 2001, Sayı 9, Sayfa 45.
8. Çoluk Çocuk Anne-Baba-Eğitimci Dergisi, Kök Yayıncılık, Şubat 2009, Sayı 87, Sayfa 20.
9. Demirel M., Coşkun Y. D., Üniversite Öğrencilerinin Meraklılık Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Yıl 9, Sayı 18, Aralık 2009, Sayfa 111-134.
10. Deringöl, Y., Yaman, Y., Özсарı, İ., Çağırған, G. D., İlköğretim Öğretmen Adaylarının Meraklılık Düzeylerinin İncelenmesi, International Conference on New Trends in Education and Their Implications, 11-13 November, 2010 Antalya-Turkey ISBN: 978 605 364 104 9.
11. Deringöl, Y., Yaman, Y., Özсарı, İ., Çağırған, G. D., Matematik, Fen Bilgisi, Sosyal Bilgiler ve Sınıf Öğretmen Adaylarının Bilgisayara İlişkin Öz-Yeterlik Algıları ile Meraklılık Düzeyleri Arasındaki İlişki, International Conference on New Trends in Education and Their Implications 11-13 November, 2010 Antalya-Turkey ISBN: 978 605 364 104 9.

12. Eğitim Bilimleri Gelişim Psikolojisi, Öğretmen Adayları İçin KPSS 2010, Pegem Akademi, 6.Baskı, Eylül 2009, Sayfa 33.
13. Eğitim Bilimleri Öğrenme Psikolojisi, Öğretmen Adayları İçin KPSS 2010, Pegem Akademi, 6.Baskı, Eylül 2009, Sayfa 10-11.
14. Eğitim Bilimleri Öğretim Yöntem ve Teknikleri, Öğretmen Adayları İçin KPSS 2010, Pegem Akademi, 6.Baskı, Eylül 2009.
15. Erden, M., Akman, Y., Eğitim Psikolojisi: Gelişim-Öğrenme-Öğretme, Arkadaş Yayınevi, 15. Baskı, Ankara 2006.
16. Ergün, M., Özdaş, A., Öğretim İlke ve Yöntemleri, Kaya Matbaacılık, İstanbul, 1997.
17. Erkan, N., Yaşam Boyu Spor-Bilimsel Temelleri-Her Yaşta Uygulama Tabloları, Boyut kitapları, Boyut Yayın Grubu, 1.Basım, Kasım 1996, Sayfa 66.
18. Focan, Önder, Spor Ve Müzik.
19. Gholson Carlson, M., Cultivating Curiosity Among Undergraduates: Voices of Exemplary Faculty and Their Students, 2010, University of Wisconsin-Madison.
20. Gökmen, H., Farklı Bir Öğrenme Ortamı Çocuk Müzeleri, Çoluk Çocuk Anne Baba Eğitimci Dergisi, Kök Yayıncılık, Aralık, 2002, Sayı 21, Sayfa 12-13.
21. Gülbahçe, Ö., “Boş Zamanları Değerlendirme Alışkanlıkları”, Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Erzurum, 1996.
22. Güneş, A., Merak Ve Öğrenme,
http://www.tavsiyeediyorum.com/makale_1879.htm - 06-08-2012.
23. Gür, S. Bekir, Dalmış, İ., Kırmızıdağ, N., Çelik, Z., Boz, N., Türkiye'nin Gençlik Profili, Seta Yayınları, Mart 2012, Sayfa 26.
24. Gürak, H., Sosyal Bilimlerde Araştırma-Tez Hazırlama, Sunuş ve Eleştiri Teknikleri, 2004.
25. Harmandar, İ.H., Özdilek, Ç., Göral, M., Beden Eğitimi ve Sporda Özel Öğretim Yöntemleri, Kütahya, 2000, Sayfa 40-41.
26. Hergüner, G. ve Serarslan, M. Z. (2000), “Kadınların Spor Yapmalarını Etkileyen Sosyo Kültürel Faktörler”, *Dinamik Spor Bilimleri Dergisi*, Sayfa 188-205.

27. <http://www.anayasa.gen.tr/1982ay.htm>, 13.11.2012.
28. <http://www.colukcocuk.com.tr/index.php/subat-2012/gelisimsel-arsiv.html> - 08-06-2012.
29. <http://www.forumdaz.net/soru-cevap/basari-nedir-kompozisyon-60758/> -07-08-2012.
30. <http://www.haberturk.com/yasam/haber/744866>, 13.11.2012.
31. <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=13133>, 13.11.2012.
32. <http://www.yaseminsungur.com/2010/07/24/basari-nedir/> 07-08-2012.
33. Ilıcak, G. G., Anne-Babaların Korkulu Rüyası-Çocuğum Madde Bağımlısı Mı?, Çoluk Çocuk Anne Baba Eğitimci Dergisi, Kök Yayıncılık, Eylül, 2001, Sayı 6, Sayfa 38.
34. İnanç, B. Y., Bilgin, M., Atıcı, M. K., Gelişim Psikolojisi: Çocuk ve Ergen Gelişimi, Pegem Akademi Yayınları, 4. Baskı, Ekim 2008.
35. İnsan ve Bilim, <http://www.bilimdili.com/insan-ve-bilim.html>, 08-06-2012.
36. Kalkavan, A., Psikomotor Gelişim, Dumlupınar Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Ders Notları, Kütahya, 2007.
37. Kandazgelen, N. ve Hergüner, G. “*Muğla Beden Eğitimi Ve Spor Öğretmenlerinin Serbest Zamanlarını Değerlendirme Biçimlerinin İncelenmesi (Sakarya İli Örneği)*”, 9. Spor Bilimleri Kongresi.
38. Karadeniz, C., Çocuk ve Müze, Çoluk Çocuk Anne Baba Eğitimci Dergisi, Kök Yayıncılık, Mart, 2009, Sayı 88, Sayfa 43.
39. Karahüseyinoğlu, M.F., Ramazanoğlu F., NACAR, E., Savucu, Y., Ramazanoğlu, M.O., Altungül, O., Doğu Anadolu Araştırmaları Dergisi, “Türkiye’nin Spordaki Konumunun Bazı Avrupa Ülkeleri İle Karşılaştırılması”, 2005, Sayfa 75.
40. Karaküçük, S., Rekreasyon, 2. Baskı, Ankara, 1997, Sayfa 1-6.
41. Karip, E., Eğitim Bilimine Giriş, Pegem Akademi, 2.Baskı, Eylül 2009.
42. Karlı, Ü., Polat E., Üzüm H., Koçak S., “*Üniversite Öğrencilerinin Serbest Zaman Tatmin Düzeyleri*”, 10. Spor Bilimleri Kongresi, 2007.
43. Kasatura, İ., Gençlik ve Bağımlılık, Psikoloji Dizisi:3, Evrim Yayınevi, 1.Basım:Ekim 1998.

44. Kılıç, D., Eğitim Bilimine Giriş, Nobel Yayıncılık, 1. Basım, Ankara, Nisan-2009.
45. Kızıltan, T., “ *Hava Harp Okulu Komutanlığı Personelinin Sportif Rekreatif Alışkanlıklarının İncelenmesi* ”, Yüksek Lisans Tezi, DPÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Beden Eğitimi Ve Spor Anabilim Dalı, Kütahya, 2006.
46. Müftüler, M., “*Muğla Üniversitesi’nde Okuyan Öğrencilerin Çoklu Zekâ Alanlarına Göre Rekreasyon Tercihlerinin Belirlenmesi*”, Yüksek Lisans Tezi, Muğla Üniversitesi, Muğla, 2008, <http://Tez2.Yok.Gov.Tr/> -12.12.2009.
47. Okumuş, Y., Başaran Z. Ve Sivrikaya K., “*Farklı Sanayi Kuruluşlarında Çalışan Bireylerin Boş Zamanlarını Değerlendirme Tercihlerinin İncelenmesi*”, 7. Spor Bilimleri Kongresi.
48. Okuyucu, C. Ve Ramazanoğlu, F. “*Dünyadaki Değişimin Boş Zaman Faaliyetlerine Etkileri*”, 9. Spor Bilimleri Kongresi.
49. Önal, A., “*Ev Hanımlarının Rekreasyon Faaliyetlerine Katılımlarının Ve Beklentilerinin Tespiti (İstanbul Anadolu Yakası Örneği)*”, Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, 2007, <http://Tez2.Yok.Gov.Tr/> -17.12.2009.
50. Öpözlü, A.K., Çağımızda Değişen Sağlık Bilincinin Sportif Rekreasyona Katılım Düzeyine Etkisinin Araştırılması-Kütahya İli Örneği, Yüksek Lisans Tezi, Kütahya-2006.
51. Özkaptan, E., “*Okullardaki Sosyal Kulüp Etkinliklerinin Rekreasyonel Açından Değerlendirilmesi (Adapazarı Ortaöğretim Kurumları Örneği)*”, Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya, 2007, <http://Tez2.Yok.Gov.Tr/> -17.12.2009.
52. Özlü, T., Evde Sigara Terörü, Çoluk Çocuk Anne Baba Eğitimci Dergisi, Kök Yayıncılık, Eylül, 2002, Sayı 18, Sayfa 22.
53. Öztırak, E., “*18-40 Yaş Kent Yoksulu Kadınların Rekreasyon Alışkanlıkları (İstanbul Ahmet Yesevi Mah. Örneği)*”, Kocaeli Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi Ve Spor Anabilim Dalı, Kocaeli, 2006, <http://Tez2.Yok.Gov.Tr/> -17.12.2009.
54. Pepe, H. ve Kuru E., “ Spor Yapan Ve Yapmayan Bayanların Sosyo-Ekonomik Seviyelerinin Araştırılması ”, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, C.XXI, 2001, Sayı:3, Sayfa 209-211.

55. Pepe, K., Mamak, H., Beden Eğitimi Ve Spor Öğretmenlerinin Boş Zaman Etkinlikleri Hakkında Görüşleri Ve Katılım Düzeyleri.
56. Porter Draper, S.R., The Effects of Gender Grouping and Learning Style on Student Curiosity in Modular Technology Education Laboratories, September, 2004, Blacksburg, Virginia.
57. Reio, T. G., Effects of Curiosity on Socialization-Related Learning and Job Performance in Adults, April 2, 1997, Falls Church, Virginia.
58. Spor Şurası 1990, Sporda Eğitim ve Öğretim Komisyon Raporu, G.S.G.M. Yayınları, Sayfa 105, Ankara.
59. Sümer, N., Çocuklarda Bağlanma ve Duygusal Gelişim, Çoluk Çocuk Anne Baba Eğitimci Dergisi, Kök Yayıncılık, Mart, 2002, Sayı 12, Sayfa 12.
60. Şimşek, Ö., Güven, G., Çocuk ve Televizyon, Çoluk Çocuk Anne Baba Eğitimci Dergisi, Mayıs 2009, Sayı 90, Kök Yayıncılık, Sayfa 10-11.
61. Şirin, N., Bir Merakın Peşinden Sürüklenmek, Çoluk Çocuk Anne Baba Eğitimci Dergisi, Mayıs, 2007, Sayı 70, Sayfa 6-7.
62. Türk Dil Kurumu Türkçe Sözlük, Türk Tarih Kurumu Basım Evi, Ankara, 1988, Cilt 2, Sayfa 1007.
63. Tunçel, E. F., *“Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Boş Zamanlarını Değerlendirme Alışkanlıklarında Sporun Yeri (İzmir İli Örneği)”*, Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, İzmir, 1999.
64. Uğur Ö. Ve arkadaşları: “Kayseri İlinde Ortaokul Son Sınıf Öğrencilerinde Sigara İçme Davranışı ve Risk Faktörleri” Sigara ve Sağlık Ulusal Kongresi Mayıs 99 İstanbul.
65. Yaman, M., Ayan, S., Arslan, S., Sporun yaygınlaştırılması için spor tesisleri ve uygulanan politikaların incelenmesi.
66. Yaşar, Ş., Gücüm, B., Fen Bilgisinin İçeriği, Fen Bilgisi Öğretmenliği, T.C. Anadolu Üniversitesi Yayınları No:1061, Açıköğretim Fakültesi Yayınları No:585, ISBN 975-492-817-7, 1998, <http://www.nenedir.net/nedir/bilim/2644-bilimsel-gelisimde-meraklilik.html>, 06-08-2012.
67. Yeniçeri, M., Kürkçü R. Ve Özdağ, S. *“Devlet Memurlarının Serbest Zaman Değerlendirme Eğilimleri, Antropometrik Yapıları Ve Fiziksel Uygunluk Seviyelerinin Araştırılması”*, 9. Spor Bilimleri Kongresi.

68. Yıldırım, M., “Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Öğrencilerinin Rekreasyon Faaliyetlerine Katılımlarının Araştırılması”, 10. Spor Bilimleri Kongresi.
69. Zorba, E., “Kamu Personelinin Rekreatif Eğilimleri (Muğla İli Örneği)”, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi Ve Spor Ana Bilim Dalı, Ankara, 2001.
70. Demirel, M., Turan, M.B., Kömür, Z., Aydoğan, M., The Online Journal of Recreation and Sport, “Curiosity Levels of University Student Studying in the Various Departments”, Volume 1, Issue 3, July 2012, ISSN: 2146-9598.
71. Yeniçeri, M., Kürkçü R. Ve Özdağ, S. “Devlet Memurlarının Serbest Zaman Değerlendirme Eğilimleri, Antropometrik Yapıları Ve Fiziksel Uygunluk Seviyelerinin Araştırılması”, 9. Spor Bilimleri Kongresi.
72. Okumuş, Y., Başaran Z. Ve Sivrikaya K., “Farklı Sanayi Kuruluşlarında Çalışan Bireylerin Boş Zamanlarını Değerlendirme Tercihlerinin İncelenmesi”, 7. Spor Bilimleri Kongresi.
73. Mirzaoğlu, N. ve Erdoğan, Ş. (1976), “Rekreasyon Ve Spor”, *Çağdaş Eğitim Dergisi*, Cilt:XXII, Sayı:236, Sayfa 10.
74. Pepe, H. ve Kuru E. (2001), “ Spor Yapan Ve Yapmayan Bayanların Sosyo-Ekonomik Seviyelerinin Araştırılması ”, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt:XXI, Sayı:3, Sayfa 209-211.
75. Çerez, H, Ş. Yılmaz ve Ö. Dinçer, “Antalya Merkez Emniyet Teşkilatında Görev Yapan Emniyet Mensuplarının Rekreasyon Etkinliklerine Katılımlarının İncelenmesi”, 9. Spor Bilimleri Kongresi, Muğla.
76. Zorba, E., Zorba, E. Kesim, Ü. Ağılönü A. ve Cerit, E. “Üniversite Öğrencilerinin Rekreatif Etkinliklere Katılım Düzeylerinin Belirlenmesi (Muğla Üniversitesi Örneği)”, 9. Spor Bilimleri Kongresi.
77. Ekici, S., S. Can, E. Zorba, E. Durukan ve A. Birgül, (2006). “Muğla Marmaris’teki Seyahat Acentelerinin Müşterilerine Sundukları Rekreasyonel Sportif Animasyon Etkinliklerinin Değerlendirilmesi”, 9. Spor Bilimleri Kongresi.
78. Yıldırım, M., “Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Öğrencilerinin Rekreasyon Faaliyetlerine Katılımlarının Araştırılması”, 10. Spor Bilimleri Kongresi.

79. Pepe, K. Ve Mamak, H. *“Beden Eğitimi Ve Spor Öğretmenlerinin Boş Zaman Etkinlikleri Hakkında Görüşleri Ve Katılım Düzeyleri”*, Gazi Üniversitesi Beden Eğitimi Ve Spor Yüksekokulu, Ankara.
80. Kandazgelen, N. ve Hergüner, G. *“Muğla Beden Eğitimi Ve Spor Öğretmenlerinin Serbest Zamanlarını Değerlendirme Biçimlerinin İncelenmesi (Sakarya İli Örneği)”*, 9. Spor Bilimleri Kongresi.

EKLER

Ek-1: Anket Formu

Ek-2: İzin Yazıları

Ek 3: Kütahya İli 2011-2012 Eğitim-Öğretim Yılı Merkez Ortaöğretim
Okullarındaki Öğrenci Sayıları

Ek-4: Veri Formu

Ek-5: İstatistik Test Sonuçları

EK-1: ANKET FORMU**ANKET FORMU**

Bu anket; “ *Farklı Eğitim Kurumlarında Öğrenim Gören Ortaöğretim Öğrencilerinin Sportif Rekreasyon Etkinliklerine Yönelmede Meraklılık Düzeylerinin Etkisinin Araştırılması - Kütahya İli Örneği-* ” konulu Yüksek Lisans Tezinde kullanılmak üzere hazırlanmıştır. Başka bir amaç için kullanılmayacaktır.

İlginiz için teşekkür ederiz

Satı AKGÜL

Dumlupınar Üniversitesi
Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı
Yüksek Lisans Öğrencisi

KİŞİSEL ÖZELLİKLER

- 1-Cinsiyetiniz? Bayan Erkek
- 2-Okuduğunuz okul?
 Genel Lise Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi Sosyal Bilimler Lisesi
 Özel Lise Ticaret Meslek Lisesi Sağlık Meslek Lisesi
 Fen Lisesi İmam Hatip Lisesi Öğretmen Lisesi
 Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi Ticaret Meslek ve Turizm Meslek Lisesi
- 3-Sınıfınız? Lise 1 Lise 2 Lise 3 Lise 4
- 4-Sizin ya da ailenizin gelir düzeyi?
 1000 TL ve daha az 1001-2000 TL. 2001-3000 TL.
 3001-4000 TL. 4001-5000 TL. 5001 TL ve daha fazla
- 5-Babanızın öğrenim düzeyi?
 İlkokul Ortaokul Lise Üniversite Yüksek Lisans/Doktora
- 6-Annelerinizin öğrenim düzeyi?
 İlkokul Ortaokul Lise Üniversite Yüksek Lisans/Doktora
- 7-Babanızın Mesleği?
 Memur İşçi Esnaf Çiftçi Sanayici
 Öğretmen Akademisyen Diğer.....
- 8-Annelerinizin Mesleği?
 Memur İşçi Esnaf Çiftçi Sanayici
 Öğretmen Akademisyen Ev Hanımı Diğer.....
- 9- Genellikle etkinliklere katılım şekliniz?
 Aktif olarak katılım Pasif olarak katılım
- 10-Boş zamanlarınızda genellikle katıldığınız etkinliklerden **yalnız birini** işaretleyiniz?
 Müzik etkinlikleri (Enstrümanlı, orkestralı, solo koro vb.)
 Spor (Takım, ferdi, doğa, mücadele ve zihin sporları gibi)
 Oyunlar (Her yaş kesimi için eğitsel oyunlar ile bilgisayar oyunları)
 Dans (Halk oyunları, modern ve ritmik danslar)
 Sanatsal el becerilerine yönelik etkinlikler (Plastik, deri, grafik, seramik, fotoğraf, resim, ahşap gibi)
 Mekan dışı etkinlikler (Kamp kurmak, piknik yapmak, çevrecilik etkinlikleri gibi)
 İlimi ve kültürel etkinlikler (Edebiyat, tiyatro çalışmaları ve bilimsel toplantılara katılım)
- 11-Boş zamanlarda etkinliklere katılımınızı olumsuz etkileyen sebeplerden sizce **en önemli olanı** işaretleyiniz?
 Ekonomik sebepler
 Okulun veya şehrin rekreatif etkinlik alanlarına yönelik imkanlarının azlığı
 Yapılmak istenilen etkinlik alanıyla ilgili rehber insan olmaması
 İlgili kurum ve okul yöneticileri tarafından etkinlik alanlarıyla ilgili programların yapılmaması
 Ders çalışma ve sınavlara hazırlanma sebebiyle etkinliklere katılacak boş zaman bulamama
 Ailenin bu faaliyetlere katılıma izin vermemesi

MERAKLILIK İNDEKSİ

Lütfen aşağıdaki ifadeleri dikkatle okuyup size ne derece uyduğunu işaretleyiniz. Eğer ifade size daha fazla ya da daha az uyuyorsa, 1 ile 6 arasında sizi en iyi tanımlayan dereceyi işaretleyiniz. Bir madde için birden fazla işaretleme yapmayınız.	Çok uyuyor (1)	Kısmen Uyuyor (2)	Çok az Uyuyor (3)	Çok az Uymuyor (4)	Kısmen Uymuyor (5)	Hiç Uymuyor (6)
1. Bir konuyu derinlemesine bilmek için onunla ilgili öğrenebileceğim her şeyi öğrenmekten hoşlanırım.						
2. Beni ilgilendiren bir konuyu incelemek için sürekli zaman ayırabilirim.						
3. Kelimelerin benim anladığım anlamda olup olmadığını anlamak için sık sık sözlükten anlamlarına bakarım.						
4. Yeni bir şey öğrenirken onunla ilgili her konuda bilgi edinmeye çalışırım.						
5. Bir etkinliği tamamlayana kadar yapmaya devam ederim.						
6. Aktif olmadığım durumlarda genellikle sıkılırım.						
7. Sürekli olarak ilgilendiğim bir konudan diğerine geçerim.						
8. İlgilerimin çeşitliliğinin yaşamıma tat kattığını düşünüyorum.						
9. İlgilendiğim kişi ile tanıştıysam onun hakkında her şeyi bilmek isterim.						
10. Birçok şeyden hoşlandığım için beni ilgilendiren şeyleri kolayca bulurum.						
11. Yaşamımda çeşitlilikten hoşlanırım.						
12. Sürekli yeni şeyleri denerim.						
13. Bir tatilden önce gideceğim yer hakkında olabildiğince bilgi edinmeye çalışırım.						
14. Fazla değişikliğe açık olmayan durumlardan kolayca sıkılırım.						
15. İnsanların yaptıkları davranışların arkasındaki nedenleri düşünürüm.						
16. Beni meraklandırarak çok şey bulabilirim.						
17. Bir şey öğrenirken o konu ile ilgili tüm olguları da anlamaya çalışırım.						
18. Bazen bu kadar çok soru sorabilmeme şaşırırım.						
19. Her çeşit aktiviteye katılmaktan hoşlanırım.						
20. Bir konuyla ilgilendiğimde onunla ilgili bulabildiğim herşeyi okumaya çalışırım.						
21. Yaşamı sürekli keşiflerle dolu bir macera gibi düşünürüm.						
22. Kendimi birbirinden farklı şeylerden etkilenmiş bulurum.						
23. Sürekli yeni şeyler denerim.						
24. Yeni deneyimler yaşamak benim için sıradandır.						
25. Herhangi bir konuya merak duyabilirim.						

	Çok uyuyor (1)	Kısmen Uyuyor (2)	Çok az Uyuyor (3)	Çok az Uymuyor (4)	Kısmen Uymuyor (5)	Hiç Uymuyor (6)
26. Bir konuya uzun süre odaklanıp kalabilirim.						
27. Bir konuyu öğrendikçe onunla ilgili daha çok şey öğrenme isteği duyarım.						
28. Birbirinden farklı konu alanları ile ilgili daha çok şey öğrenme isteği duyarım.						
29. Yeni şeyler öğrenme fırsatlarını takip ederim.						
30. Her çeşit yeniliği öğrenmekten hoşlanırım.						
31. Okul ya da iş projelerine kolayca odaklanabilirim.						
32. Beni ilgilendiren bir konuda olabildiğince çok şey öğrenmek isterim.						
33. Tek bir konuya uzun süre odaklanıp kalabilirim.						
34. Yıllarca hep aynı biçimde yaşayan insanlara çok şaşırırım.						
35. Zamanımın büyük çoğunluğunu derinlemesine öğrenmek istediğim bir konuyu araştırmak için harcayabilirim.						
36. Değişik ve gizemli deneyimler beni heyecanlandırabilir.						
37. Bazı şeylerin nedenini düşünmek için çok fazla zaman harcamam.						
38. İlgimi çeken bir konuyla ilgili derin düşüncelere dalabilirim.						
39. Hiçbir şey yapmamaktan hoşlanırım.						
40. Her zaman yapacak yeni şeyler bulurum.						
41. Sık sık yeni kişilerle tanışmaya çalışırım.						
42. Kişiliğimin yeni bir tarafını keşfettiğimde heyecanlanırım.						
43. Bilmediğim yeni yerlerden tıpkı çocuklar gibi büyülenirim.						
44. Yeni şeyler öğrenmek beni gerçekten çok sıkar.						
45. Herşeyden biraz bilmek hoşuma gider.						
46. Günümü çeşitli aktivitelerle renklendirmek hoşuma gider.						
47. Anlayamadığım bir şey zihnimi hep meşgul eder.						

EK-2: İZİN YAZILARI

T.C.
DUMLUPINAR ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı Başkanlığı



Sayı : B.30.2.DPÜ.0.88.00.00/ - 176
Konu : Bilimsel Çalışma İzni HK.

15/11 /2012

İLGİLİ MAKAMA

Üniversitemiz, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalında Yüksek Lisans Öğrencisi olan Satı AKGÜL'ün yürütmekte olduğu *“Farklı Eğitim Kurumlarında Öğrenim Gören Ortaöğretim Öğrencilerinin Meraklılık Düzeylerinin Araştırılması – Kütahya İli Örneği”* konulu Yüksek Lisans Tez çalışması kapsamında; Üniversitelerin Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerine yönelik anket çalışması yapacaktır.

Meraklılık Düzeylerinin araştırılmasına yönelik ölçek ilişikte sunulmuş olup, çalışma izin verilmesi hususunda,

Gereğini saygılarımla arz ederim.

Prof.Dr. Arslan KALKAVAN
Anabilim Dalı Başkanı

EK: Meraklılık Düzeylerinin Araştırma Envanteri



T.C.
DUMLUPINAR ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı Başkanlığı



Toplantı Tarihi	12.11.2012
Karar No	2012/16
Araştırma Protokol No	2012/16
Karar	Uygun
	Eksik kısımların tamamlanması gerekli
	Düzeltilme gerekli
	Ek literatür bilgisi gerekli
	Araştırmacılarla görüşme yapılması gerekli
	Uygun değildir

RAPOR

DPÜ, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor ABD Yüksek Lisans Öğrencisi olan **Satı AKGÜL**'ün yürütmekte olduğu "*Farklı Eğitim Kurumlarında Öğrenim Gören Ortaöğretim Öğrencilerinin Meraklılık Düzeylerinin Araştırılması - Kütahya İli Örneği*" konulu Yüksek Lisans tez çalışması ile ilgili Beden Eğitimi ve Spor Araştırmaları Kuruluna yaptığı başvuru incelenmiştir.

Kurulumuzca yapılan değerlendirmede: Farklı Eğitim Kurumlarında Öğrenim Gören Ortaöğretim Öğrencilerinin Meraklılık Düzeylerini araştırılmak amacıyla anket çalışması yapılacağı anlaşılmaktadır.

Bu çalışma klinik ve laboratuvar tahlilleri gerektirmemektedir. Çalışma literatüre uygun orijinal bir çalışma olduğuna ve spor bilimine katkı sağlayacağına **OY BİRLİĞİYLE** karar verilmiştir.

Prof. Dr. Arslan KALKAVAN
Kurulu Başkanı

Prof. Dr. Seydi KARAKUŞ
Üye

Yrd. Doç. Dr. Mehmet ACET
Üye

Yrd. Doç. Dr. Çetin ÖZDİLEK
Üye

Yrd. Doç. Dr. Yağmur AKKOYUNLU
Üye

T.C.
KÜTAHYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.43.00.05.22-605.04/

03.06.2011* 11163

Konu : Tez Çalışması

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi : a) MEB.bağlı Okul ve Kurumlarda yapılacak Araştırma Desteğine Yönelik izin ve Uygulama Yönergesi.
b) Dumlupınar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsünün 30.05.2011 tarihli ve 196 sayılı yazısı.

Bakanlığımızın İlgi (a) Yönergesi doğrultusunda Dumlupınar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalında Yüksek Lisans öğrencisi SATI AKGÜL'ün ilimiz Merkezindeki tüm ortaöğretim okullarında "Devlet ve Özel Okullarda Öğrenim Gören Ortaöğretim Öğrencilerinin Meraklılık Düzeylerinin araştırılması ve karşılaştırılması Kütahya ili Örneği" konulu tez çalışması yapmak istemektedir.

Eğitim-öğretimi aksatmadan, konunun dışına çıkmamaları, bütün sorumluluğun ilgililere ve Okul Müdürlüğüne ait olmak üzere yukarıda belirtilen Tez çalışmasının tamamlandıktan sonra bir örneğinin Müdürlüğümüze verilmek üzere yapılmasını;

Takdirlerinize arz ederim.



Muhammet ŞAHİNKAYA
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR:

03./06/2011

Cemil HOROZOĞLU
Vali a.
Vali Yardımcısı



İl Millî Eğitim Müdürlüğü
(AR-GE)
Valilik Binası - KÜTAHYA
E-Posta : kutahyamem@meh.gov.tr
İnternet : http://kutahya.meb.gov.tr
Tel : 0274 223 62 41
Fax : 0274 223 62 54

EĞİTİMDE REFORM
Daha aydınlık
gelecek!

7
çok
geç!

Ayrıntılı Bilgi:
Gülner ZENGİN - Tel :160

EĞİTİMDE
%100
DESTEK

T.C.
KÜTAHYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.43.00.20-605/

06.06.2011* 11239

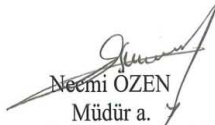
Konu : Tez çalışması

Sn: Satı AKGÜL

İlgi : Valilik Makamının 03.06.2011 tarihli ve 11163sayılı onayı.

İlgi onayda belirtilen İlimiz okullarında Tez çalışması yapmak isteğinize ilişkin Valilik Makamının ilgi onayı tarafınıza elden teslim edilmiştir.

Yapılacak uygulama sonucunun bir örneğinin CD ortamında Müdürlüğümüz AR-GE birimine teslim edilmesini rica ederim.


Necmi ÖZEN
Müdür a.
İl Millî Eğitim Şube Müdürü

EKLER :
EK-1 Onay (1 adet)



İl Millî Eğitim Müdürlüğü
(Arge Birimi)
Valilik Binası - KÜTAHYA
E-Posta : kutahyamem@meb.gov.tr
İnternet : <http://kutahya.meb.gov.tr>
Tel : 0274 223 62 41
Fax : 0274 223 62 54

EĞİTİMDEKİSFORM
Daha aydınlık
gelecek!

7
çok
geç!

Ayrıntılı Bilgi:
- Tel :159-160

EĞİTİME
%100
DESTEK

EK 3: KÜTAHYA İLİ 2011-2012 EĞİTİM-ÖĞRETİM YILI MERKEZ ORTAÖĞRETİM OKULLARINDAKİ ÖĞRENCİ SAYILARI

KÜTAHYA İLİ MERKEZ İLÇE 2011-2012 EĞİTİM ÖĞRETİM YILI ORTAÖĞRETİM KURUMLARI ÖĞRENCİ SAYILARI

İLÇE/OKUL ADI	ERKEK	KIZ	TOPLAM
MERKEZ	7.541	6.146	13.687
Ali Güral Lisesi	226	267	493
Atatürk Lisesi	372	252	624
Atatürk Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi	639	38	677
Aysel-Selahattin Erkasap Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi	55	30	85
Fatih Anadolu Lisesi	259	238	497
Hayme Ana Kız Teknik ve Meslek Lisesi	0	406	406
Hüsnü Kışioğlu Kız Teknik ve Meslek Lisesi	98	315	413
Kılıçarslan Anadolu Lisesi	451	366	817
Kız Teknik ve Meslek Lisesi	0	685	685
Kütahya Ahmet Yakupoğlu Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi	90	124	214
Kütahya Akşemsettin Anadolu İmam Hatip Lisesi	278	386	664
Kütahya Anadolu İmam Hatip Lisesi	484	626	1.110
Kütahya Anadolu Öğretmen Lisesi	228	235	463
Kütahya Anadolu Sağlık Meslek Lisesi	164	274	438
Kütahya Beylerbeyi Ticaret Meslek Lisesi	118	118	236
Kütahya Lisesi	445	448	893
Kütahya Nafi Güral Fen Lisesi	150	127	277
Kütahya Sosyal Bilimler Lisesi	188	211	399
Kütahya Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi	2.329	227	2.556
Merkez Tic. Mes. Otelcilik ve Tur.Mes. Lisesi	576	523	1.099
ÖZEL BAŞARAN YILDIZ ANADOLU LİSESİ	49	23	72
ÖZEL KONURALP ANADOLU LİSESİ	149	137	286
ÖZEL KONURALP FEN LİSESİ	11	21	32
Seyitömer Çok Programlı Lisesi	182	69	251
Genel Toplam	7.541	6.146	13.687

Hasan KARTAL
Teknisyen

02.05.2012




Ramazan ÇEKİC
Müdür Yardımcısı

Table with 5 columns and 862 rows of numerical data.

Table with 19 columns and 649 rows of numerical data. Each row contains 19 digits ranging from 1 to 9, arranged in a complex, non-repeating pattern. The rows are indexed from 550 to 649.

EK-5: İSTATİSTİK TEST SONUÇLARI

KATILIMCILARA AİT DEMOGRAFİK VERİLERİN ANALİZİ

1. CİNSİYET

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	kız	440	50,0	50,0	50,0
	erkek	440	50,0	50,0	100,0
	Total	880	100,0	100,0	

2. OKUL TÜRÜ

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	genel lise	80	9,1	9,1	9,1
	özel lise	80	9,1	9,1	18,2
	fen lisesli	80	9,1	9,1	27,3
	teknik ve endüstri meslek lisesi	80	9,1	9,1	36,4
	güzel sanatlar ve spor lisesi	80	9,1	9,1	45,5
	ticaret meslek lisesi	80	9,1	9,1	54,5
	imam hatip lisesi	80	9,1	9,1	63,6
	sosyal bilimler lisesi	80	9,1	9,1	72,7
	sağlık meslek lisesi	80	9,1	9,1	81,8
	öğretmen lisesi	80	9,1	9,1	90,9
	ticaret ve turizm meslek lisesi	80	9,1	9,1	100,0
	Total	880	100,0	100,0	

3. SINIF DÜZEYİ

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	lise 1	220	25,0	25,0	25,0
	lise 2	220	25,0	25,0	50,0
	lise 3	220	25,0	25,0	75,0
	lise 4	220	25,0	25,0	100,0
	Total	880	100,0	100,0	

4. ORTALAMA AYLIK GELİR DÜZEYİ

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1000 tl ve daha az	272	30,9	30,9	30,9
	1001-2000 TL	345	39,2	39,2	70,1
	2001-3000 TL	157	17,8	17,8	88,0
	3001-4000 TL	51	5,8	5,8	93,8
	4001-5000 TL	25	2,8	2,8	96,6
	5001 TL ve üstü	30	3,4	3,4	100,0
Total	880	100,0	100,0		

5. BABA ÖĞRENİM DÜZEYİ

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ilköğretim	207	23,5	23,5	23,5
	ortaokul	139	15,8	15,8	39,3
	lise	288	32,7	32,7	72,0
	üniversite	209	23,8	23,8	95,8
	lisansüstü	37	4,2	4,2	100,0
	Total	880	100,0	100,0	

6. ANNE ÖĞRENİM DÜZEYİ

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ilköğretim	468	53,2	53,2	53,2
	ortaokul	149	16,9	16,9	70,1
	lise	178	20,2	20,2	90,3
	üniversite	78	8,9	8,9	99,2
	lisansüstü	7	,8	,8	100,0
	Total	880	100,0	100,0	

7. BABA MESLEK

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid memur	160	18,2	18,2	18,2
iscii	247	28,1	28,1	46,3
esnaf	155	17,6	17,6	63,9
ciftycii	38	4,3	4,3	68,2
sanayycii	8	,9	,9	69,1
ogretmen	56	6,4	6,4	75,5
akademisyen	11	1,3	1,3	76,7
diğer	205	23,3	23,3	100,0
Total	880	100,0	100,0	

8. ANNE MESLEK

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid memur	26	3,0	3,0	3,0
iscii	37	4,2	4,2	7,2
esnaf	11	1,3	1,3	8,4
ogretmen	32	3,6	3,6	12,0
akademisyen	2	,2	,2	12,3
ev hanimi	726	82,5	82,5	94,8
diğer	46	5,2	5,2	100,0
Total	880	100,0	100,0	

9. ETKİNLİKLERE KATILIM ŞEKLİ

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid spor yapan	570	64,8	64,8	64,8
spor yapmayan	310	35,2	35,2	100,0
Total	880	100,0	100,0	

10. BOŞ ZAMAN ETKİNLİKLERİ

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid muzik	136	15,5	15,5	15,5
spor	345	39,2	39,2	54,7
oyunlar	143	16,3	16,3	70,9
dans	30	3,4	3,4	74,3
sanatsal el becerileri	77	8,8	8,8	83,1
mekan dışı etkinlikler	97	11,0	11,0	94,1
ilmi ve kültürel etkinlikler	52	5,9	5,9	100,0
Total	880	100,0	100,0	

11. KATILIMI OLUMSUZ ETKİLEYEN SEBEPLER

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ekonomik	87	9,9	9,9	9,9
imkan azlığı	213	24,2	24,2	34,1
rehber insan olmaması	64	7,3	7,3	41,4
okulda etkinlik alan prog. yapılmaması	61	6,9	6,9	48,3
dersler sebebiyle boş zaman bulamama	390	44,3	44,3	92,6
ailenin izin vermemesi	65	7,4	7,4	100,0
Total	880	100,0	100,0	

KATILIMCILARA AİT T-TESTİ VE ANOVA SONUÇLARI

12- CİNSİYETE GÖRE BAĞIMSIZ ÖRNEKLEM T-TESTİ

Group Statistics

cinsiyet	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
gusby	440	131,9318	17,3782	,82826
erkek	440	125,8841	17,75736	,84655
draby	440	95,4955	12,66693	,60387
erkek	440	90,6159	13,21248	,62988

Independent Samples Test

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means							
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference		
								Lower	Upper	
gusby	Equal variances assumed	,279	,597	5,106	878	,000	6,04773	1,18434	3,72325	8,37220
	Equal variances not assumed			5,106	877,582	,000	6,04773	1,18434	3,72325	8,37220
draby	Equal variances assumed	3,240	,072	5,592	878	,000	4,87955	,87259	3,16694	6,59215
	Equal variances not assumed			5,592	876,443	,000	4,87955	,87259	3,16694	6,59215

13- ETKİNLİKLERE KATILIM ŞEKLİNE GÖRE BAĞIMSIZ ÖRNEKLEM T-TESTİ

Group Statistics

etkinliklere katılım şekli	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
gusby	570	132,2579	16,20503	,67875
spor yapan	310	122,7484	18,98785	1,07844
draby	570	94,4368	12,17016	,50975
spor yapmayan	310	90,5161	14,49801	,82343

Independent Samples Test

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means							
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference		
								Lower	Upper	
gusby	Equal variances assumed	4,914	,027	7,818	878	,000	9,50951	1,21633	7,12325	11,89677
	Equal variances not assumed			7,463	555,000	,000	9,50951	1,27426	7,00655	12,01247
draby	Equal variances assumed	7,332	,007	4,262	878	,000	3,92071	,92002	2,11502	5,72641
	Equal variances not assumed			4,048	547,549	,000	3,92071	,96845	2,01839	5,82304

14- SINIF DÜZETİNE GÖRE ONE WAY ANOVA TESTİ

Descriptives

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum	
					Lower Bound	Upper Bound			
gusby	lise 1	220	130,6182	19,00083	1,28104	128,0934	133,1429	46,00	160,00
	lise 2	220	128,6364	16,88653	1,13849	126,3926	130,8802	48,00	158,00
	lise 3	220	128,7273	15,71604	1,05957	126,6390	130,8155	76,00	156,00
	lise 4	220	127,6500	19,39308	1,30748	125,0731	130,2269	54,00	160,00
	Total	880	128,9080	17,81543	,60056	127,7293	130,0866	46,00	160,00
draby	lise 1	220	94,4955	13,90493	,93747	92,6478	96,3431	51,00	116,00
	lise 2	220	91,9409	13,06993	,88117	90,2042	93,6776	30,00	115,00
	lise 3	220	93,5591	11,32868	,76378	92,0538	95,0644	54,00	115,00
	lise 4	220	92,2273	14,09632	,95037	90,3542	94,1003	37,00	119,00
	Total	880	93,0557	13,16355	,44374	92,1848	93,9266	30,00	119,00

ANOVA

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	
gusby	Between Groups	1015,022	3	338,341	1,066	,363
	Within Groups	279970,523	876	317,318		
	Total	278985,544	879			
draby	Between Groups	936,176	3	312,059	1,806	,144
	Within Groups	151376,095	876	172,804		
	Total	152312,272	879			

Multiple Comparisons

Tukey HSD

Dependent Variable	(I) sınıfınız	(J) sınıfınız	Mean Difference (I - J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
gusby	lise 1	lise 2	1,98182	1,69844	,648	-2,3899	6,3536
		lise 3	1,89091	1,69844	,681	-2,4808	6,2626
		lise 4	2,96818	1,69844	,300	-1,4036	7,3399
		lise 1	-1,98182	1,69844	,648	-6,3536	2,3899
	lise 2	lise 3	-,09091	1,69844	1,000	-4,4626	4,2898
		lise 4	,98636	1,69844	,938	-3,3854	5,3581
		lise 1	-1,89091	1,69844	,681	-6,2626	2,4808
		lise 2	,09091	1,69844	1,000	-4,2808	4,4626
	lise 3	lise 4	1,07727	1,69844	,921	-3,2943	5,4490
		lise 1	-2,96818	1,69844	,300	-7,3399	1,4036
		lise 2	-,98636	1,69844	,938	-5,3581	3,3854
		lise 3	-1,07727	1,69844	,921	-5,4490	3,2945
draby	lise 1	lise 2	2,55455	1,25337	,175	-,6716	5,7807
		lise 3	,93636	1,25337	,878	-2,2898	4,1625
		lise 4	2,26818	1,25337	,269	-,9580	5,4943
		lise 1	-2,55455	1,25337	,175	-5,7807	-,6716
	lise 2	lise 3	-1,61818	1,25337	,569	-4,8443	1,6080
		lise 4	-,28636	1,25337	,996	-3,5125	2,9398
		lise 1	-,93636	1,25337	,878	-4,1625	2,2898
		lise 2	1,61818	1,25337	,569	-1,6080	4,8443
	lise 3	lise 4	1,33182	1,25337	,712	-1,8943	4,5580
		lise 1	-2,26818	1,25337	,269	-5,4943	,9580
		lise 2	-,28636	1,25337	,996	-2,9398	3,5125
		lise 3	-1,33182	1,25337	,712	-4,5580	1,8943

15- AYLIK GELİR DÜZEYİNE GÖRE ONE WAY ANOVA TESTİ

		Descriptives							
		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean			
						Lower Bound	Upper Bound	Minimum	Maximum
gusbytl	1000 tl ve daha az	272	129,6360	17,48473	1,06017	127,5488	131,7232	60,00	156,00
	1001-2000 TL	345	127,5942	19,18736	1,03301	125,5624	129,6260	46,00	160,00
	2001-3000 TL	157	128,9045	16,59050	1,32470	126,2878	131,5211	51,00	159,00
	3001-4000 TL	51	131,2157	15,65543	2,19220	126,8125	135,6188	79,00	158,00
	4001-5000 TL	25	128,2800	16,81894	3,36379	121,3375	135,2225	93,00	156,00
Total		880	128,9080	17,81543	,60056	127,7293	130,0866	46,00	160,00
drabytl	1000 tl ve daha az	272	93,8199	13,23561	,80253	92,2399	95,3998	37,00	115,00
	1001-2000 TL	345	92,6435	13,09970	,70526	91,2563	94,0307	30,00	119,00
	2001-3000 TL	157	93,0318	12,40524	,99005	91,0762	94,9875	48,00	116,00
	3001-4000 TL	51	93,3337	13,45287	1,88977	89,5412	97,1254	54,00	114,00
	4001-5000 TL	25	90,3600	13,91606	2,78321	84,6157	96,1043	58,00	115,00
Total		880	92,7667	16,24953	2,96674	86,6990	98,8343	48,00	115,00
Total		880	93,0557	13,16355	,44374	92,1848	93,9266	30,00	119,00

ANOVA						
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
gusbytl	Between Groups	1809,182	5	361,838	1,141	,337
	Within Groups	277176,356	874	317,135		
	Total	278985,544	879			
drabytl	Between Groups	405,650	5	81,130	,467	,801
	Within Groups	151906,621	874	173,896		
	Total	152312,272	879			

Multiple Comparisons

Tukey HSD							
Dependent Variable	(I) ort. aylık gelir	(J) ort. aylık gelir	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
gusbytl	1000 tl ve daha az	1001-2000 TL	2,04183	1,44401	,719	-2,0823	6,1660
		2001-3000 TL	731,57	1,78491	,999	-4,3662	5,8294
		3001-4000 TL	1,57966	2,71740	,992	-9,4407	6,1814
		4001-5000 TL	1,56603	3,72174	,999	-9,2734	11,9855
		5001 TL ve üstü	4,39730	3,42595	,794	-14,1820	5,3874
	1001-2000 TL	1000 tl ve daha az	-2,04183	1,44401	,719	-6,1660	2,0823
		2001-3000 TL	-1,31026	1,71441	,973	-6,2067	3,5862
		3001-4000 TL	-3,62148	2,67162	,754	-11,2518	4,0088
		4001-5000 TL	-6,8580	3,68845	1,000	-11,2202	9,8486
		5001 TL ve üstü	-6,43913	3,38975	,403	-16,1204	3,2422
	2001-3000 TL	1000 tl ve daha az	731,57	1,78491	,999	-5,8294	4,3662
		1001-2000 TL	1,31026	1,71441	,973	-3,5862	6,2067
		3001-4000 TL	-2,31123	2,87025	,967	-10,3088	5,8863
		4001-5000 TL	-6,2446	3,83476	1,000	-10,3278	11,5767
		5001 TL ve üstü	-5,12887	3,54840	,699	-15,2633	5,0055
3001-4000 TL	1000 tl ve daha az	1,57966	2,71740	,992	-6,1814	9,3407	
	1001-2000 TL	3,62148	2,67162	,754	-4,0088	11,2518	
	2001-3000 TL	2,31123	2,87025	,967	-5,8863	10,5088	
	4001-5000 TL	2,92569	4,34785	,985	-9,4820	15,3533	
	5001 TL ve üstü	-2,81765	4,09750	,983	-14,5203	8,8850	
4001-5000 TL	1000 tl ve daha az	-1,56603	3,72174	,999	-11,9855	9,2734	
	1001-2000 TL	6,8580	3,68845	1,000	-9,8486	11,2202	
	2001-3000 TL	6,2446	3,83476	1,000	-11,5767	10,3278	
	3001-4000 TL	-2,92569	4,34785	,985	-15,3533	9,4820	
	5001 TL ve üstü	-5,75333	4,82251	,840	-19,5267	8,0200	
5001 TL ve üstü	1000 tl ve daha az	4,39730	3,42595	,794	-5,3874	14,1820	
	1001-2000 TL	6,43913	3,38975	,403	-3,2422	16,1204	
	2001-3000 TL	5,12887	3,54840	,699	-8,0055	15,2633	
	3001-4000 TL	2,81765	4,09750	,983	-8,8850	14,5203	
	4001-5000 TL	5,75333	4,82251	,840	-8,0200	19,5267	
drabytl	1000 tl ve daha az	1001-2000 TL	1,17637	1,06901	,881	-1,8768	4,2295
		2001-3000 TL	788,01	1,32138	,991	-2,9859	4,5619
		3001-4000 TL	486,52	2,01171	1,000	-5,2590	6,2321
		4001-5000 TL	3,45985	2,75522	,809	-4,4052	11,3289
		5001 TL ve üstü	1,60519	2,83889	,998	-6,1903	8,2968
	1001-2000 TL	1000 tl ve daha az	-1,17637	1,06901	,881	-4,2295	1,8768
		2001-3000 TL	-3,8837	1,26919	1,000	-4,0132	3,2365
		3001-4000 TL	-6,8986	1,97781	,999	-6,3386	4,9589
		4001-5000 TL	-2,28348	2,74057	,961	-5,5152	10,0821
		5001 TL ve üstü	-1,2319	2,50945	1,000	-7,2903	7,0439
	2001-3000 TL	1000 tl ve daha az	788,01	1,32138	,991	-4,5619	2,9859
		1001-2000 TL	3,8837	1,26919	1,000	-3,2365	4,0132
		3001-4000 TL	-3,0149	2,12486	1,000	-6,3702	5,7672
		4001-5000 TL	2,67185	2,83889	,916	-4,8362	10,7709
		5001 TL ve üstü	2,6518	2,62690	1,000	-7,2374	7,7677
3001-4000 TL	1000 tl ve daha az	-4,8652	2,01171	1,000	-6,2321	5,2590	
	1001-2000 TL	-6,8986	1,97781	,999	-6,9589	6,3386	
	2001-3000 TL	3,0149	2,12486	1,000	-5,7672	6,3702	
	4001-5000 TL	2,97333	3,21873	,940	-6,2195	12,1662	
	5001 TL ve üstü	5,6667	3,03340	1,000	-8,0969	9,2302	
4001-5000 TL	1000 tl ve daha az	-3,45985	2,75522	,809	-11,3289	4,4092	
	1001-2000 TL	-2,28348	2,74057	,961	-10,0821	5,5152	
	2001-3000 TL	-2,67185	2,83889	,916	-10,7709	5,4362	
	3001-4000 TL	-2,97333	3,21873	,940	-12,1662	6,2195	
	5001 TL ve üstü	-2,40667	3,57012	,985	-12,6031	7,7898	
5001 TL ve üstü	1000 tl ve daha az	-1,05319	2,56244	,998	-8,2968	6,1903	
	1001-2000 TL	1,2319	2,50945	1,000	-7,0439	7,2903	
	2001-3000 TL	2,6518	2,62690	1,000	-7,7677	7,2374	
	3001-4000 TL	5,6667	3,03340	1,000	-9,2302	8,0969	
	4001-5000 TL	2,40667	3,57012	,985	-7,7898	12,6031	

16- BABA ÖĞRENİM DÜZEYİNE GÖRE ONE WAY ANOVA TESTİ

		Descriptives							
		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean			
						Lower Bound	Upper Bound	Minimum	Maximum
gusbytl	ilköğretim	207	128,9227	16,57914	1,15233	126,6508	131,1946	76,00	156,00
	ortaokul	139	120,6835	16,88624	1,43176	117,8524	123,5145	59,00	155,00
	lise	288	128,7326	19,41338	1,14394	126,4811	130,9842	46,00	160,00
	üniversite	209	127,7799	17,30355	1,19691	125,4203	130,1395	61,00	160,00
	hiyasustu	37	129,8919	18,14262	2,98263	123,8428	135,9409	88,00	160,00
Total		880	128,9080	17,81543	,60056	127,7293	130,0866	46,00	160,00
drabytl	ilköğretim	207	93,1915	12,36290	,85288	91,6972	95,0854	48,00	115,00
	ortaokul	139	94,4388	12,19118	1,03404	92,3942	96,4835	58,00	114,00
	lise	288	92,7569	13,46605	,79349	91,1951	94,3188	30,00	119,00
	üniversite	209	91,9617	13,98895	,96764	90,0541	93,8694	37,00	116,00
	hiyasustu	37	94,4865	13,87368	2,28082	89,8608	99,1123	63,00	116,00
Total		880	93,0557	13,16355	,44374	92,1848	93,9266	30,00	119,00

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
gusbytl	Between Groups	748,853	4	187,213	,589	,671
	Within Groups	278236,692	875	317,985		
	Total	278985,544	879			
drabytl	Between Groups	640,814	4	160,203	,924	,449
	Within Groups	151671,458	875	173,339		
	Total	152312,272	879			

Multiple Comparisons

Tukey HSD

Dependent Variable	(I) baba öğrenim düzeyi	(J) baba öğrenim düzeyi	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval		
						Lower Bound	Upper Bound	
gnsbyyt	ilkögretim	ortaokul	-1,76075	1,95546	,897	-7,1059	3,5844	
		lise	1,90077	1,62489	1,000	-4,2515	4,6317	
		üniversite	3,14280	1,74860	,966	-3,6270	5,9226	
	ortaokul	lise	-9,60919	3,18282	,998	-9,6693	7,7510	
		üniversite	1,76075	1,95546	,897	-3,5844	7,1059	
		lise	1,925081	1,84168	,827	-5,0834	6,9830	
	lise	üniversite	2,90355	1,95170	,871	-2,4314	8,2385	
		ortaokul	7,9156	3,29876	,999	8,2255	9,8086	
		ilkögretim	-1,90077	1,62489	1,000	-4,6317	4,2515	
	drnsbyyt	ilkögretim	ortaokul	-1,95781	1,84168	,827	-6,9830	3,0834
			lise	9,5273	1,62036	,977	3,4765	5,3820
			üniversite	-1,15925	3,11421	,996	-9,6719	7,3534
ortaokul		lise	-1,14280	1,74860	,966	-5,9226	3,6270	
		üniversite	-2,90355	1,95170	,871	-8,2385	2,4314	
		lise	-9,5273	1,62036	,977	-5,3820	3,4765	
üniversite		ortaokul	-2,11199	3,18051	,964	-10,8058	6,5819	
		ilkögretim	-9,60919	3,18282	,998	-7,7510	9,6693	
		ortaokul	-7,9156	3,29876	,999	-9,8086	8,2255	
ilksbyyt		ilkögretim	lise	1,15925	3,11421	,996	-7,1574	9,6719
			üniversite	2,11199	3,18051	,964	-6,5819	10,8058
			ortaokul	-1,04754	1,44375	,951	-4,9940	2,8989
	ortaokul	lise	-6,6436	1,19969	,984	-2,6430	3,9137	
		üniversite	1,42958	1,29103	,803	-2,0994	4,9586	
		ilkögretim	-1,09518	2,34994	,990	-7,5187	5,3283	
	lise	üniversite	1,04754	1,44375	,951	-2,8989	4,9940	
		ortaokul	1,68190	1,55975	,710	-2,0340	5,3927	
		üniversite	2,47713	1,44098	,423	-1,4617	6,4160	
	ilksbyyt	ilkögretim	ortaokul	-0,04764	2,43554	1,000	-6,7031	6,6099
			lise	-6,6436	1,19969	,984	-3,9137	2,6430
			üniversite	-1,68190	1,55975	,710	-5,3927	2,0340
ortaokul		lise	-1,68190	1,55975	,710	-5,3927	2,0340	
		üniversite	7,9522	1,19635	,964	-2,4750	4,0654	
		ilkögretim	-1,72954	2,29928	,944	-8,0146	4,5555	
üniversite		ortaokul	-1,42958	1,29103	,803	-4,9586	2,0994	
		ilkögretim	-2,47713	1,44098	,423	-6,4160	1,4617	
		lise	7,9522	1,19635	,964	-4,0654	2,4750	
ortaokul		üniversite	-2,52476	2,34823	,819	-8,9436	3,8941	
		ilkögretim	1,09518	2,34994	,990	-5,3283	7,5187	
		lise	0,04764	2,43554	1,000	-6,6099	6,7031	
üniversite	ortaokul	1,72954	2,29928	,944	-4,5555	8,0146		
	ilkögretim	2,52476	2,34823	,819	-3,8941	8,9436		
	lise							

17- ANNE ÖĞRENİM DÜZEYİNE GÖRE ONE WAY ANOVA TESTİ

Descriptives

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean				
					Lower Bound	Upper Bound	Minimum	Maximum	
gnsbyyt	ilkögretim	468	128,5449	18,01332	,83267	126,9086	130,1811	46,00	160,00
	ortaokul	149	128,6376	17,19334	1,40853	125,8541	131,4210	61,00	157,00
	lise	178	129,4438	18,12666	1,35865	126,7626	132,1251	53,00	160,00
	üniversite	78	131,4359	16,94268	1,91838	127,6159	135,2559	65,00	160,00
	lisansustu	7	117,1429	17,56349	6,63838	100,8993	133,3864	101,00	150,00
	Total	880	128,9080	17,81543	,60056	127,7293	130,0866	46,00	160,00
drnsbyyt	ilkögretim	468	93,1068	12,54667	,57997	91,9672	94,2465	30,00	115,00
	ortaokul	149	92,3154	13,87351	1,13656	90,0695	94,5614	37,00	116,00
	lise	178	93,1921	14,08385	1,05563	91,2089	95,3754	48,00	119,00
	üniversite	78	94,3846	12,56384	1,42258	91,5519	97,2173	60,00	115,00
	lisansustu	7	84,5714	19,63719	7,42216	66,4101	102,7328	53,00	113,00
	Total	880	93,0357	13,16353	,44374	92,1848	93,9266	30,00	119,00

ANOVA

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
gnsbyyt	1591,082	4	397,771	1,355	,286
Between Groups	277394,462	875	317,022		
Within Groups	278985,544	879			
Total					
drnsbyyt	734,454	4	183,614	1,060	,375
Between Groups	151577,817	875	173,232		
Within Groups	152312,272	879			
Total					

Multiple Comparisons

Tukey HSD

Dependent Variable	(I) anne öğrenim düzeyi	(J) anne öğrenim düzeyi	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
gnsbyyt	ilkögretim	ortaokul	-,09271	1,67483	1,000	-4,6708	4,4854
		lise	-,89895	1,56794	,979	-5,1849	3,3870
		üniversite	-2,89163	2,17756	,674	-8,8433	3,0613
	ortaokul	lise	11,40201	6,77984	,446	-7,1305	29,9345
		üniversite	0,9271	1,67483	1,000	-4,4854	4,6708
		ilkögretim	-8,0624	1,97794	,994	-6,2104	4,5980
	lise	üniversite	-2,79811	2,48818	,794	-8,6002	4,0036
		ortaokul	11,49473	6,88597	,454	-7,3279	30,3173
		ilkögretim	8,9895	1,56794	,979	-3,3870	5,1849
	üniversite	ortaokul	8,0624	1,97794	,994	-4,5980	6,2104
		ilkögretim	-1,99208	2,41773	,923	-8,6009	4,6167
		lise	12,30096	6,86075	,378	-6,4527	31,0546
lisansustu	ortaokul	2,89103	2,17756	,674	-3,0613	8,8433	
	ilkögretim	2,79831	2,48838	,794	-4,0036	9,6002	
	lise	-1,99208	2,41773	,923	-4,6167	8,6009	
ortaokul	üniversite	14,29304	7,02519	,250	-4,9101	33,4962	
	ilkögretim	-11,40201	6,77984	,446	-29,9345	7,1305	
	lise	-11,49473	6,88597	,454	-30,3173	7,3279	
lise	üniversite	-12,30096	6,86075	,378	-31,0546	6,4527	
	ortaokul	-14,29304	7,02519	,250	-33,4962	4,9101	
	ilkögretim	7,9140	1,23806	,969	-2,5928	4,1756	
ilkögretim	lise	1,83510	1,15904	1,000	-3,5353	2,9829	
	üniversite	-1,27778	1,60968	,932	-5,6778	3,1222	
	ortaokul	8,53541	5,01174	,433	-5,1641	22,2349	
ortaokul	lise	-7,9140	1,23806	,969	-4,1756	2,5928	
	üniversite	-9,7670	1,46145	,963	-4,9715	3,0181	
	ilkögretim	-2,06918	1,83944	,793	-7,0972	2,9589	
lise	üniversite	7,74401	5,09019	,549	-6,1699	21,6579	
	ortaokul	1,83510	1,15904	1,000	-2,9829	3,5353	
	ilkögretim	9,7670	1,46145	,963	-3,0181	4,9715	
üniversite	ortaokul	-1,09248	1,78721	,973	-5,9778	3,7928	
	ilkögretim	8,72071	5,07155	,422	-5,1422	22,5837	
	lise	1,27778	1,60968	,932	-3,1222	5,6778	
ortaokul	üniversite	2,06918	1,83944	,793	-2,9589	7,0972	
	ilkögretim	1,09248	1,78721	,973	-3,7928	5,9778	
	lise	9,81319	5,19310	,324	-4,3820	24,0084	
lisansustu	ilkögretim	-8,53541	5,01174	,433	-23,3449	5,1641	
	ortaokul	-7,74401	5,09019	,549	-21,6579	6,1699	
	lise	-8,72071	5,07155	,422	-22,5837	5,1422	
üniversite	-9,81319	5,19310	,324	-24,0084	4,3820		

18- BOŞ ZAMAN ETKİNLİKLERİNE GÖRE ONE WAY ANOVA TESTİ

Descriptives									
	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum	
					Lower Bound	Upper Bound			
gashby	muzik	136	130,4853	17,81135	1,52731	127,4647	133,5058	60,00	160,00
	spor	345	128,8522	16,91939	,91091	127,0605	130,6438	54,00	160,00
	oyunlar	143	123,2448	19,35106	1,61839	120,0487	126,4418	46,00	139,00
	dans	30	133,0333	16,03549	2,92767	127,0456	139,0211	95,00	155,00
	sanatsal el becerileri	77	131,5125	17,95945	2,04667	127,4562	135,6088	53,00	155,00
	mekan dışı etkinlikler	97	131,1753	16,29610	1,65952	127,8909	134,4596	76,00	159,00
drabyt	ilmi ve kültürel etkinlikler	52	130,2308	20,04076	2,77915	124,6514	135,8102	48,00	158,00
	Total	880	128,9080	17,81543	,60056	127,7293	130,0866	46,00	160,00
	muzik	136	94,5221	13,91986	1,19362	92,1614	96,8827	44,00	115,00
	spor	345	91,7594	12,75587	,68675	90,4087	93,1102	48,00	115,00
	oyunlar	143	96,3357	13,23349	1,16880	98,1497	94,5216	37,00	114,00
	dans	30	96,9333	9,67732	1,76683	93,3198	100,5469	70,00	111,00
gashby	sanatsal el becerileri	77	95,5195	14,23114	1,62407	92,3849	98,7541	48,00	119,00
	mekan dışı etkinlikler	97	94,1649	11,46251	1,16384	91,8547	96,4752	54,00	116,00
	ilmi ve kültürel etkinlikler	52	97,3462	14,45871	2,00506	93,3208	101,3715	30,00	116,00
	Total	880	93,0557	13,16355	,44374	92,1848	93,9266	30,00	119,00

ANOVA

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
gashby	Between Groups 6556,292	6	1092,715	3,502	,002
	Within Groups 272429,252	873	312,061		
	Total 278985,544	879			
drabyt	Between Groups 3925,200	6	654,200	3,849	,001
	Within Groups 148385,071	873	169,974		
	Total 152312,272	879			

Multiple Comparisons

Tukey HSD

Dependent Variable	(I) boş zaman etkinlikleri	(J) boş zaman etkinlikleri	Mean Difference (I-J)		Sig.	95% Confidence Interval	
			Mean	Std. Error		Lower Bound	Upper Bound
gashby	muzik	spor	1,63312	1,78860	,971	-3,6526	6,9188
		oyunlar	7,24054*	2,11585	,012	,9877	13,4933
		dans	-2,54804	3,56323	,992	-13,0782	7,9781
		sanatsal el becerileri	-1,04717	2,51939	1,000	-8,4925	6,3982
		mekan dışı etkinlikler	-,68996	2,34770	1,000	-7,6279	6,2480
		ilmi ve kültürel etkinlikler	,25452	2,88023	1,000	-8,2572	8,7663
	spor	muzik	-1,63312	1,78860	,971	-6,9188	3,6526
		oyunlar	5,60742*	1,75692	,025	,4153	10,7995
		dans	-4,18116	3,36252	,877	-14,1182	5,7559
		sanatsal el becerileri	-2,68029	2,22649	,897	-9,2601	3,8995
		mekan dışı etkinlikler	-2,32308	2,03018	,914	-8,3227	3,6766
		ilmi ve kültürel etkinlikler	-1,37860	2,62787	,998	-9,1445	6,3874
	oyunlar	muzik	-7,24054*	2,11585	,012	-13,4933	-9,8777
		spor	-5,60742	1,75692	,025	-10,7995	-9,4153
		dans	-9,78858	3,54743	,085	-20,2720	-6,949
		sanatsal el becerileri	-8,28771	2,49700	,016	-15,6669	-9,085
		mekan dışı etkinlikler	-7,93050	2,32365	,012	-14,7974	-1,0636
		ilmi ve kültürel etkinlikler	-6,98601	2,86067	,182	-15,4399	1,4679
	dans	muzik	2,54804	3,56323	,992	-7,9821	13,0782
		spor	4,18116	3,36252	,877	-5,7559	14,1182
		oyunlar	9,78858	3,54743	,085	-6,949	20,2720
		sanatsal el becerileri	1,50087	3,80194	1,000	-9,7347	12,7365
		mekan dışı etkinlikler	1,85808	3,60641	,999	-9,0479	12,7641
		ilmi ve kültürel etkinlikler	3,80256	4,05009	,993	-9,1664	14,7715
sanatsal el becerileri	muzik	1,04717	2,51939	1,000	-6,3982	8,4925	
	spor	2,68029	2,22649	,897	-3,8995	9,2601	
	oyunlar	8,28771	2,49700	,016	-9,085	15,6669	
	dans	-1,50087	3,80194	1,000	-12,7365	9,7347	
	mekan dışı etkinlikler	,35721	2,69627	1,000	-7,6109	8,3253	
	ilmi ve kültürel etkinlikler	1,30170	3,17079	1,000	-8,0687	10,6721	
mekan dışı etkinlikler	muzik	-,68996	2,34770	1,000	-6,2480	7,6279	
	spor	2,32308	2,03018	,914	-3,6766	8,3227	
	oyunlar	7,93050	2,32365	,012	1,0636	14,7974	
	dans	-1,85808	3,60641	,999	-12,7641	9,0479	
	sanatsal el becerileri	-,25721	2,69627	1,000	-8,3253	7,6109	
	ilmi ve kültürel etkinlikler	,94449	3,03616	1,000	-8,0281	9,9170	
ilmi ve kültürel etkinlikler	muzik	-,25452	2,88023	1,000	-8,7663	8,2572	
	spor	1,37860	2,62787	,998	-6,3874	9,1445	
	oyunlar	6,98601	2,86067	,182	-1,4679	15,4399	
	dans	2,80256	4,05009	,993	14,7715	9,1664	
	sanatsal el becerileri	-1,30170	3,17079	1,000	-10,6721	8,0687	
	mekan dışı etkinlikler	-,94449	3,03616	1,000	-9,9170	8,0281	
muzik	spor	2,76264	1,32003	,358	-1,1384	6,6636	
	oyunlar	-4,18639	1,56155	,104	-4,283	8,8011	
	dans	-2,41127	2,62975	,970	-10,1828	5,3602	
	sanatsal el becerileri	-,99742	1,85937	,998	-6,4923	4,4974	
	mekan dışı etkinlikler	,35711	1,73266	1,000	-4,7633	5,4775	
	ilmi ve kültürel etkinlikler	-2,82410	2,12568	,838	-9,1060	3,4578	
spor	muzik	-2,76264	1,32003	,358	-6,6636	1,1384	
	oyunlar	1,42376	1,29665	,929	-2,4081	5,2557	
	dans	-5,17391	2,48163	,363	-12,5077	2,1599	
	sanatsal el becerileri	2,76006	1,64321	,251	-8,6161	1,0960	
	mekan dışı etkinlikler	-2,40553	1,49833	,679	-6,8334	2,0224	
	ilmi ve kültürel etkinlikler	-5,58673	1,93943	,062	-11,3182	1,447	
oyunlar	muzik	-4,18639	1,56155	,104	-8,8011	4,283	
	spor	-1,42376	1,29665	,929	-5,2557	2,4081	
	dans	-6,59767	2,61809	,153	-14,3347	1,1394	
	sanatsal el becerileri	-5,18382	1,84285	,074	-10,6298	,2622	
	mekan dışı etkinlikler	-3,82928	1,71492	,279	-8,8972	1,2387	
	ilmi ve kültürel etkinlikler	-7,01049	2,11124	,016	-13,2497	-,7713	
drabyt	dans	muzik	2,41127	2,62975	,970	-5,3602	10,1828
		spor	5,17391	2,48163	,363	-2,1599	12,5077
		oyunlar	6,59767	2,61809	,153	-1,1394	14,3347
		sanatsal el becerileri	1,41382	2,80593	,999	-6,8783	9,7060
		mekan dışı etkinlikler	2,76838	2,72362	,950	-5,2805	10,8173
		ilmi ve kültürel etkinlikler	-,41282	2,98907	1,000	-9,2462	8,4205
sanatsal el becerileri	muzik	99742	1,85937	,998	-4,4974	6,4923	
	spor	3,76006	1,64321	,251	-1,0960	8,6161	
	oyunlar	5,18382	1,84285	,074	-,2622	10,6298	
	dans	-1,41382	2,80593	,999	-9,7060	6,8783	
	mekan dışı etkinlikler	1,35453	1,98991	,994	-4,5261	7,3352	
	ilmi ve kültürel etkinlikler	-1,82667	2,34012	,987	-8,7423	5,0889	
mekan dışı etkinlikler	muzik	-,35711	1,73266	1,000	-5,4775	4,7633	
	spor	2,40553	1,49833	,679	-2,0224	6,8334	
	oyunlar	3,82928	1,71492	,279	-1,2387	8,8972	
	dans	-2,76838	2,72362	,950	-10,8173	5,2805	
	sanatsal el becerileri	-1,35453	1,98991	,994	-7,3352	4,5261	
	ilmi ve kültürel etkinlikler	-3,18121	2,24077	,791	-9,8032	3,4408	
ilmi ve kültürel etkinlikler	muzik	2,82410	2,12568	,838	-3,4578	9,1060	
	spor	5,58673	1,93943	,062	-1,447	11,3182	
	oyunlar	7,01049	2,11124	,016	-,7713	13,2497	
	dans	4,1282	2,98907	1,000	-8,4205	9,2462	
	sanatsal el becerileri	1,82667	2,34012	,987	-5,0889	8,7423	
	mekan dışı etkinlikler	3,18121	2,24077	,791	-3,4408	9,8032	

* The mean difference is significant at the 0.05 level.

19- ETKİNLİKLERE KATILIMI OLUMSUZ ETKİLEYEN SEBEPLERE GÖRE ONE WAY ANOVA TESTİ

Descriptives									
	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum	
					Lower Bound	Upper Bound			
ekonomik	87	130,4713	15,83479	1,69767	127,0964	133,8461	79,00	155,00	
imkan azligi	213	128,1268	18,49370	1,26717	125,6289	130,6246	46,00	159,00	
rehber insan olmaması	64	128,0156	18,98077	2,37260	123,2744	132,7569	71,00	158,00	
okulda etkinlik alan prog. yapilmaması	61	131,0000	18,83791	2,41195	126,1754	135,8246	48,00	160,00	
gusby	390	128,6051	17,44556	,88339	126,8683	130,3419	61,00	160,00	
dersler sebebiyle bos zaman bulamama	65	130,1077	18,43241	2,28626	125,5404	134,6750	54,00	160,00	
ailenin izin vermemesi	880	128,9080	17,81543	,60956	127,7293	130,0866	46,00	160,00	
ekonomik	87	93,6552	12,28331	1,31691	91,0372	96,2731	34,00	119,00	
imkan azligi	213	91,5023	13,51436	,92599	89,6770	93,3277	44,00	114,00	
rehber insan olmaması	64	94,4375	12,24599	1,53075	91,3785	97,4965	58,00	114,00	
okulda etkinlik alan prog. yapilmaması	61	89,6066	17,25329	2,20906	85,1878	94,0253	30,00	115,00	
drabyt	390	94,2308	12,47344	,63162	92,9890	95,4726	37,00	116,00	
dersler sebebiyle bos zaman bulamama	65	92,1692	12,99227	1,61149	88,9499	95,3886	61,00	113,00	
ailenin izin vermemesi	880	93,0537	13,16353	,44374	92,1848	93,9266	30,00	119,00	
Total									

ANOVA

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
gusby	789,868	5	157,974	,496	,779
Within Groups	278195,676	874	318,302		
Total	278985,544	879			
drabyt	1982,691	5	396,538	2,305	,043
Within Groups	150329,581	874	172,002		
Total	152312,272	879			

Multiple Comparisons

Tukey HSD

Dependent Variable	(I) katilimi olumsuz etkileyen sebepler	(J) katilimi olumsuz etkileyen sebepler	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
gusby	ekonomik	imkan azligi	2,34450	2,27003	,907	-4,1388	8,8278
		rehber insan olmaması	2,45564	2,93804	,961	-5,9356	10,8468
		okulda etkinlik alan prog. yapilmaması	-,52874	2,97938	1,000	-9,0380	7,9805
	imkan azligi	dersler sebebiyle bos zaman bulamama	1,86614	2,11537	,951	-4,1755	7,9077
		ailenin izin vermemesi	3,6357	2,92499	1,000	-7,9904	8,7175
		ekonomik	-2,34450	2,27003	,907	-8,8278	4,1388
	rehber insan olmaması	okulda etkinlik alan prog. yapilmaması	1,1114	2,54319	1,000	-7,1524	7,3746
		imkan azligi	-2,87324	2,59084	,878	-10,2728	4,5263
		dersler sebebiyle bos zaman bulamama	-,47837	1,52004	1,000	-4,8197	3,8630
	okulda etkinlik alan prog. yapilmaması	ailenin izin vermemesi	-1,98093	2,52811	,970	-9,2013	5,2395
		ekonomik	-2,45564	2,93804	,961	-10,8468	5,9356
		imkan azligi	-,11114	2,54319	1,000	-7,3746	7,1524
dersler sebebiyle bos zaman bulamama	okulda etkinlik alan prog. yapilmaması	-2,98438	3,19242	,937	-12,1021	6,1333	
	rehber insan olmaması	-,58950	2,40616	1,000	-7,4616	6,2826	
	ailenin izin vermemesi	-2,09207	3,14172	,986	-11,0650	6,8808	
ailenin izin vermemesi	ekonomik	5,2874	2,97938	1,000	-7,9805	9,0380	
	imkan azligi	2,87324	2,59084	,878	-4,5263	10,2728	
	rehber insan olmaması	2,98438	3,19242	,937	-6,1333	12,1021	
ailenin izin vermemesi	dersler sebebiyle bos zaman bulamama	2,39487	2,45646	,926	-4,6209	9,4107	
	ekonomik	8,9231	3,18041	1,000	-8,1911	9,9757	
	imkan azligi	-1,86614	2,11537	,951	-7,9077	4,1755	
ailenin izin vermemesi	okulda etkinlik alan prog. yapilmaması	4,7837	1,52004	1,000	-3,8630	4,8197	
	rehber insan olmaması	5,8950	2,40616	1,000	-6,2826	7,4616	
	ekonomik	-2,39487	2,45646	,926	-9,4107	4,6209	
ailenin izin vermemesi	ailenin izin vermemesi	-1,50256	2,39021	,989	-8,3291	5,3240	
	ekonomik	-3,6357	2,92499	1,000	-8,7175	7,9904	
	imkan azligi	1,98093	2,52811	,970	-5,2395	9,2013	
ailenin izin vermemesi	rehber insan olmaması	2,09207	3,14172	,986	-6,8808	11,0650	
	okulda etkinlik alan prog. yapilmaması	8,9231	3,18041	1,000	9,9757	8,1911	
	dersler sebebiyle bos zaman bulamama	1,50256	2,39021	,989	-5,3240	8,3291	
drabyt	ekonomik	imkan azligi	2,15282	1,66870	,791	-2,6131	6,9187
		rehber insan olmaması	-,78233	2,15976	,999	-6,9507	5,3861
		okulda etkinlik alan prog. yapilmaması	4,04862	2,19014	,435	-2,2065	10,3038
	imkan azligi	dersler sebebiyle bos zaman bulamama	-,57560	1,55501	,999	-5,0168	3,8656
		ailenin izin vermemesi	1,48594	2,15017	,983	-4,6550	7,6269
		ekonomik	-2,15282	1,66870	,791	-6,9187	2,6131
	rehber insan olmaması	okulda etkinlik alan prog. yapilmaması	-2,93515	1,86950	,619	-8,2746	2,4042
		imkan azligi	1,89579	1,90453	,919	-3,5436	7,3352
		dersler sebebiyle bos zaman bulamama	-2,72842	1,11739	,143	-5,9197	,4629
	okulda etkinlik alan prog. yapilmaması	ailenin izin vermemesi	-,66688	1,85841	,999	-5,9746	4,6408
		ekonomik	7,8233	2,15976	,999	-5,3861	6,9507
		imkan azligi	2,93515	1,86950	,619	-2,4042	8,2746
dersler sebebiyle bos zaman bulamama	okulda etkinlik alan prog. yapilmaması	4,83094	2,34675	,310	-1,8715	11,5334	
	rehber insan olmaması	2,0673	1,76877	1,000	-4,8450	5,2584	
	ailenin izin vermemesi	2,26827	2,30948	,924	-4,3277	8,8643	
ailenin izin vermemesi	ekonomik	-4,04862	2,19014	,435	-10,3038	2,2065	
	imkan azligi	-1,89579	1,90453	,919	-7,3352	3,5436	
	rehber insan olmaması	-4,83094	2,34675	,310	-11,5334	1,8715	
ailenin izin vermemesi	dersler sebebiyle bos zaman bulamama	-4,62421	1,80575	,108	-9,7815	,5331	
	ekonomik	-2,56267	2,33792	,883	-9,2399	4,1146	
	imkan azligi	5,7560	1,55501	,999	-3,8656	5,0168	
ailenin izin vermemesi	okulda etkinlik alan prog. yapilmaması	2,72842	1,11739	,143	-,4629	5,9197	
	rehber insan olmaması	-2,0673	1,76877	1,000	-5,2584	4,8450	
	ekonomik	4,62421	1,80575	,108	-,5331	9,7815	
ailenin izin vermemesi	ailenin izin vermemesi	2,06154	1,75705	,850	-2,9567	7,0798	
	ekonomik	-1,48594	2,15017	,983	-7,6269	4,6550	
	imkan azligi	6,6688	1,85841	,999	-4,6408	5,9746	
ailenin izin vermemesi	rehber insan olmaması	-2,26827	2,30948	,924	-8,8643	4,3277	
	okulda etkinlik alan prog. yapilmaması	2,56267	2,33792	,883	-1,1146	9,2399	
	dersler sebebiyle bos zaman bulamama	-2,06154	1,75705	,850	-7,0798	2,9567	