

T.C.
GİRESUN ÜNİVERSİTESİ
FEN BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
FEN BİLGİSİ ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

İLKÖĞRETİM SEKİZİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN KİŞİLERARASI İLİŞKİ
BOYUTLARI İLE FEN DERS BAŞARILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

İSMAİL CAN SERDAROĞLU

HAZİRAN 2012

ONAY SAYFASI

Fen Bilimleri Enstitü Müdürünün onayı.

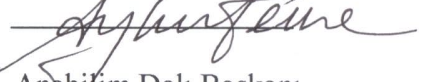
.../.../.....


Doç. Dr. Kültigin ÇAVUŞOĞLU

Müdür

Bu tezin Yüksek Lisans tezi olarak Fen Bilgisi Öğretmenliği Anabilim Dalı standartlarına uygun olduğunu onaylarım.

Yrd. Doç. Dr. Aykut Emre BOZDOĞAN


Anabilim Dalı Başkanı

Bu tezi okuduğumuzu ve Yüksek Lisans tezi olarak bütün gerekliliklerini yerine getirdiğini onaylarız.


Yrd. Doç. Dr. Ümit ŞENGÜL

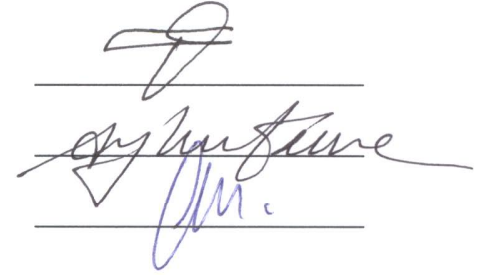
Danışman

Jüri Üyeleri

Yrd. Doç. Dr. Ümit ŞENGÜL

Yrd. Doç. Dr. Aykut Emre BOZDOĞAN

Yrd. Doç. Dr. Bünyamin ÇETİNKAYA



ÖZET

İLKÖĞRETİM SEKİZİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN KİŞİLERARASI İLİŞKİ BOYUTLARI İLE FEN DERS BAŞARILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

SERDAROĞLU, İsmail Can

Giresun Üniversitesi

Fen Bilimleri Enstitüsü

İlköğretim Anabilim Dalı, Fen Bilgisi Öğretmenliği Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Ümit ŞENGÜL

HAZİRAN 2012, 106 sayfa

Bu araştırma ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okul ve okuldan sonraki hayatlarında önemli bir yeri olan kişilerarası ilişki boyutlarının bazı sosyo-demografik özelliklerine göre farklılaşp farklılaşmadığını ve kişilerarası ilişki boyutlarıyla fen ders başarıları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmada betimsel tarama (survey) modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini oluşturmak için, 2011-2012 eğitim öğretim yılında Ordu ve Giresun il ve ilçe merkezleri ile köylerinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilköğretim okullarından tabakalı örnekleme ile her iki ili temsil edecek 8'er ilköğretim okulu belirlenmiş ve bu belirlenen okullardan 1'er tane 8. sınıf seçilmiştir. Böylece araştırmaya 439 öğrenci dahil edilmiştir. Araştırmada hedeflenen verileri elde etmek için araştırmacı tarafından hazırlanan "Öğrenci Bilgi Formu", İmamoğlu (2009) tarafından geliştirilen "Kişilerarası İlişki Boyutları Ölçeği (KİBÖ)" ile Fen ve Teknoloji Dersi dönem sonu not ortalamaları kullanılmıştır. Verilerin analizinde Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, *t*-Testi, Tek Faktörlü Varyans Analizi (One-Way Anova), Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi gibi yöntem ve teknikler kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin kişilerarası ilişki alt boyutları olan onay bağımlılık, empati, başkalarına güven ve duygu farkındalığı puan ortalamalarının cinsiyet, çalışma odasının varlığı, yaşadığı yer, sosyo-ekonomik düzey, anne ve babanın eğitim durumu özelliklerine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur. Öğrencilerin kişilerarası ilişki alt boyutları olan onay bağımlılık, empati, başkalarına

güven ve duygu farkındalığı boyutlarıyla ile fen ders başarıları arasında anlamlı fakat düşük düzeyde ilişkiler bulunmuştur. Burada onay bağımlılık alt boyutuyla fen ders başarıları arasındaki ilişki düşük düzeyde, negatif, anlamlı; empati, başkalarına güven ve duygu farkındalığı alt boyutlarıyla fen ders başarıları arasındaki ilişki ise düşük düzeyde, pozitif, anlamlı olarak saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Kişilerarası İlişki Boyutları, Fen Ders Başarısı, İlköğretim 8. Sınıf Öğrencileri.

*Bu tez Giresun Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Birimi tarafından desteklenmiştir. Proje kodu: EĞT-BAP-140411-02

ABSTRACT

RELATIONSHIP BETWEEN THE DIMENSIONS OF EIGHTH-GRADE ELEMENTARY-SCHOOL STUDENTS' INTERPERSONAL RELATIONSHIP AND THEIR ACHIEVEMENT IN SCIENCE-COURSE

SERDAROĞLU, İsmail Can

Giresun University

Institute of Science

Department of Primary, Department of Science Teaching, Master's Thesis

Supervisor: Yrd. Doç. Dr. Ümit ŞENGÜL

June 2012, 106 pages

The aim of this study is to investigate both the dimensions of eighth-grade elementary school students' interpersonal relationship, which occupies a place of great importance in their in-and-out-of school lives, some socio-demographic characteristics and especially the relationship between their achievements in science-courses. In the study was used 'the descriptive survey method'. For the sample of the study to be created, as representatives of both cities, eight primary schools run by the Ministry of Education in the provincial and/or district centers and villages of Ordu and Giresun, were selected through stratified sampling in the Academic Year of 2011-2012. Only one eighth-grade class was selected to represent each of the schools selected. Thus, 439 students were involved in the study. In order for the data targeted to be obtained, such tools as "Student Information Form" prepared by the researcher, "Dimensions of Interpersonal Relationship Scale" developed by Imamoğlu in (2009) and final grade averages of Science and Technology Course were used. Such methods and techniques as Arithmetic Mean, Standard Deviation, *t*-Test, One factor Variance Analysis (One-Way Anova) and Pearson Correlation Analysis were used for the data obtained from the study to be analyzed. The results obtained from the study showed that students' grade-averages out of such sub-dimensions of their interpersonal relationship as dependency of confirmation, empathy, trust in others and awareness of emotion differentiated in parallel with the

presence of a study, sex, place of residence, social economic level and parents' educational status. It was also found that there existed a meaningful relation, but at a lower level, between the students' such sub-dimensions of their interpersonal relationship as approval dependency, empathy, trust in others, lower dimension of emotional awareness and their success in Science-Course. Here, it was observed that there existed a negative and meaningful relationship at a lower-level between the sub-dimension of approval dependency and success in Science-Course, and that there also existed a positive and meaningful relationship at a lower level between the sub-dimensions of empathy, trust in others and emotional awareness, and success in 'Science-Course', respectively.

Key Words: Dimensions of Interpersonal Relationship, Success in Science-Course, Elementary-School Eighth Grade Students.

*This thesis was supported by Giresun University Scientific Research Projects Unit. Project code: EĞT-BAP-140411-02

TEŞEKKÜR

Tez çalışmamın tüm aşamalarında her türlü bilimsel desteği sağlayan değerli hocam Yrd. Doç. Dr. Ümit ŞENGÜL'e, bilgi birikimleri ve değerli görüşleriyle katkı sağlayan değerli hocalarım Yrd. Doç. Dr. Aykut Emre BOZDOĞAN'a, Yrd. Doç. Dr. Çiğdem ŞAHİN'e, Yrd. Doç. Dr. Şerif Ali DEĞİRMENÇAY'a ve Öğr. Gör. İsmail Hakkı TOMAR'a, istatistik analizlerdeki katkıları için Halil İbrahim ALICI'ya, çalışma süresince uygulama yaptığım ilköğretim okullarındaki değerli öğretmen arkadaşlarıma ve sevgili öğrencilere, tez süresince destek sağlayan Bilimsel Araştırma Projeleri Birimi (BAP)'ne teşekkür ederim.

Ayrıca tez çalışmam sırasında maddi ve manevi yardımlarını esirgemeyen aileme de teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	I
ABSTRACT.....	III
TEŞEKKÜR.....	V
İÇİNDEKİLER.....	VI
TABLolar DİZİNİ.....	IX
SİMGELER DİZİNİ.....	XI
EKLER DİZİNİ.....	XII
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	4
1.3. Problem Cümlesi.....	6
1.4. Alt Problemler.....	6
1.5. Sınırlılıklar.....	7
1.6. Sayıtlılar.....	7
1.7. Tanımlar.....	7
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	8
2.1. KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	8
2.1.1. Fen Eğitimi.....	8
2.1.2. Fen ve Teknoloji Öğretim Programı.....	12
2.1.3. Yapılandırmacı Yaklaşım.....	14
2.1.3.1. Bilişsel Yapılandırmacılık.....	17
2.1.3.2. Sosyo-Kültürel Yapılandırmacılık.....	18
2.1.4. Çoklu Zeka Kuramı.....	20
2.1.5. Kişilerarası İlişkiler.....	22
2.1.5.1. Kişilerarası İlişkilere İlişkin Kuramsal Görüşler.....	23
2.1.5.1.1. Harry Stuck Sullivan’ın Görüşü.....	23
2.1.5.2.2. Levinger ve Snoek’un İlişki Düzeyleri (Levels of Human Relatness) Görüşü.....	23
2.1.5.2.3. Duck’un İlişkilerin Gelişmeleri ve Çözümlerine İlişkin Görüşü.....	24

2.1.5.2.4. Hinde'nin Kişilerarası İlişkiler Görüşü.....	24
2.1.5.2. Kişilerarası İlişkilerin Başlaması.....	24
2.1.5.3. Kişilerarası İlişkilerin Avantajları ve Dezavantajları.....	26
2.1.5.4. Kişilerarası İlişki Boyutlarının Gelişimi.....	28
2.1.5.5. Kişilerarası İlişkiler ve Eğitim.....	30
2.2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	32
2.2.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar.....	32
2.2.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar.....	44
3. MATERYAL VE YÖNTEM.....	51
3.1. Araştırmanın Modeli.....	51
3.2. Evren ve Örneklem.....	51
3.3. Veri Toplama Araç ve Teknikleri.....	52
3.4. Verilerin Toplanması ve Araştırma Süreci	54
3.5. Toplanan Verilerin Analizi.....	54
4. ARAŞTIRMA BULGULARI.....	56
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	56
4.1.1. İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Kişilerarası İlişki Boyutlarına İlişkin Bulgular.....	56
4.1.2. İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Çalışma Odasının Varlığına Göre Kişilerarası İlişki Boyutlarına İlişkin Bulgular.....	57
4.1.3. İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Yaşadığı Yere Göre Kişilerarası İlişki Boyutlarına İlişkin Bulgular	58
4.1.4. İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Sosyo-ekonomik Düzeye Göre Kişilerarası İlişki Boyutlarına İlişkin Bulgular	60
4.1.5. İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Annenin Eğitim Durumuna Göre Kişilerarası İlişki Boyutlarına İlişkin Bulgular	64
4.1.6. İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Babanın Eğitim Durumuna Göre Kişilerarası İlişki Boyutlarına İlişkin Bulgular	70
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin (İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Kişilerarası İlişki Boyutları ile Fen Ders Başarıları Arasındaki İlişkiye Yönelik) Bulgular.....	75

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	78
5.1. Sonuç ve Tartışma.....	78
5.2. Öneriler.....	81
KAYNAKLAR.....	83
EKLER.....	100
ÖZGEÇMİŞ.....	106

TABLolar DİZİNİ

Tablo 3.2.1. Öğrencilerin Yaşadıkları İllere, Cinsiyetlerine ve Yaşadıkları Yerlere Göre Dağılımları ve Yüzdeler Değerleri.....	52
Tablo 3.2.2. Alt Boyutlardaki Soruların Dağılımı.....	53
Tablo 4.1.1.1. Öğrencilerin Kişilerarası İlişki Boyutlarının Puanlarının Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları.....	56
Tablo 4.1.2.1. Öğrencilerin Kişilerarası İlişki Boyutlarının Puanlarının Çalışma Odasının Varlığına Göre t-Testi Sonuçları.....	57
Tablo 4.1.3.1. Öğrencilerin Kişilerarası İlişki Boyutlarının Puanlarının Yaşadıkları Yere Göre t-Testi Sonuçları.....	59
Tablo 4.1.4.1. Öğrencilerin Sosyo-ekonomik Düzeye Göre Onay Bağımlılık Puanlarına İlişkin Merkezi Eğilim ve Yayılma Ölçüleri.....	60
Tablo 4.1.4.2. Öğrencilerin Onay Bağımlılık Puanlarının Sosyo-ekonomik Düzeye Göre ANOVA Sonuçları.....	61
Tablo 4.1.4.3. Öğrencilerin Sosyo-ekonomik Düzeye Göre Empati Puanlarına İlişkin Merkezi Eğilim ve Yayılma Ölçüleri.....	61
Tablo 4.1.4.4. Öğrencilerin Empati Puanlarının Sosyo-ekonomik Düzeye Göre ANOVA Sonuçları.....	62
Tablo 4.1.4.5. Öğrencilerin Sosyo-ekonomik Düzeye Göre Başkalarına Güven Puanlarına İlişkin Merkezi Eğilim ve Yayılma Ölçüleri.....	62
Tablo 4.1.4.6. Öğrencilerin Başkalarına Güven Puanlarının Sosyo-ekonomik Düzeye Göre ANOVA Sonuçları.....	63
Tablo 4.1.4.7. Öğrencilerin Sosyo-ekonomik Düzeye Göre Duygu Farkındalığı Puanlarına İlişkin Merkezi Eğilim ve Yayılma Ölçüleri.....	63
Tablo 4.1.4.8. Öğrencilerin Duygu Farkındalığı Puanlarının Sosyo-ekonomik Düzeye Göre ANOVA Sonuçları.....	64
Tablo 4.1.5.1. Öğrencilerin Annenin Eğitim Durumuna Göre Onay Bağımlılık Puanlarına İlişkin Merkezi Eğilim ve Yayılma Ölçüleri.....	65
Tablo 4.1.5.2. Öğrencilerin Onay Bağımlılık Puanlarının Annenin Eğitim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları.....	65
Tablo 4.1.5.3. Öğrencilerin Annenin Eğitim Durumuna Göre Empati Puanlarına İlişkin Merkezi Eğilim ve Yayılma Ölçüleri.....	66

Tablo 4.1.5.4. Öğrencilerin Empati Puanlarının Annenin Eğitim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları.....	67
Tablo 4.1.5.5. Öğrencilerin Annenin Eğitim Durumuna Göre Başkalarına Güven Puanlarına İlişkin Merkezi Eğilim ve Yayılma Ölçüleri.....	67
Tablo 4.1.5.6. Öğrencilerin Başkalarına Güven Puanlarının Annenin Eğitim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları.....	68
Tablo 4.1.5.7. Öğrencilerin Annenin Eğitim Durumuna Göre Duygu Farkındalığı Puanlarına İlişkin Merkezi Eğilim ve Yayılma Ölçüleri.....	69
Tablo 4.1.5.8. Öğrencilerin Duygu Farkındalığı Puanlarının Annenin Eğitim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları.....	69
Tablo 4.1.6.1. Öğrencilerin Babanın Eğitim Durumuna Göre Onay Bağımlılık Puanlarına İlişkin Merkezi Eğilim ve Yayılma Ölçüleri.....	70
Tablo 4.1.6.2. Öğrencilerin Onay Bağımlılık Puanlarının Babanın Eğitim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları.....	71
Tablo 4.1.6.3. Öğrencilerin Babanın Eğitim Durumuna Göre Empati Puanlarına İlişkin Merkezi Eğilim ve Yayılma Ölçüleri.....	72
Tablo 4.1.6.4. Öğrencilerin Empati Puanlarının Babanın Eğitim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları.....	72
Tablo 4.1.6.5. Öğrencilerin Babanın Eğitim Durumuna Göre Başkalarına Güven Puanlarına İlişkin Merkezi Eğilim ve Yayılma Ölçüleri.....	73
Tablo 4.1.6.6. Öğrencilerin Başkalarına Güven Puanlarının Babanın Eğitim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları.....	74
Tablo 4.1.6.7. Öğrencilerin Babanın Eğitim Durumuna Göre Duygu Farkındalığı Puanlarına İlişkin Merkezi Eğilim ve Yayılma Ölçüleri.....	74
Tablo 4.1.6.8. Öğrencilerin Duygu Farkındalığı Puanlarının Babanın Eğitim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları.....	75
Tablo 4.2.1. Öğrencilerin Kişilerarası İlişki Boyutları Puan Ortalamaları ile Fen Ders Başarısı Arasındaki Korelasyon Sonuçları.....	76

SİMGELER DİZİNİ

χ^2/\mathbf{df} : Serbestlik Derecesi

CFI: Karşılaştırmalı Uyum İndeksi

RMSEA: Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü

GFI: İyi Uyum İndeksi

TLI: Tucker Lewis İndeksi

N: Veri Sayısı

%: Yüzde

\bar{x} : Aritmetik Ortalama

S: Standart Sapma

Sd: Serbestlik Derecesi

t: t Değeri (t-Testi için)

p: Anlamlılık Düzeyi

F: F Değeri (Anova için)

KT: Kareler Toplamı

KO: Kareler Ortalaması

r: Korelasyon Katsayısı

EKLER DİZİNİ

Ek 1. İzin Belgesi.....	99
Ek 2. Öğrenci Bilgi Formu.....	100
Ek 3. Kişilerarası İlişki Boyutları Ölçeği.....	102

1. GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu oluşturulmuş; araştırmanın amacı ve önemi, problem cümlesi, alt problemler, sayıtlar, sınırlılıklar ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Glasser'e göre eğitim, doğumla başlar ve yaşamımız boyunca devam eder. Eğitimin temel amacı, kendisi ve çevresiyle uyum içinde olan, kendini tanıyan ve geliştirebilen, üretken bireyler yetiştirmektir (1). Bilindiği gibi toplum geliştikçe ve değıştikçe, ortaya çıkan yeni gereksinimler de sunulan eğitim hizmetlerini etkilemekte, dolayısıyla eğitimin işlevleri de değışmekte ve gelişmektedir. Değişen ve gelişen toplum farklı niteliklere sahip, donanımlı, sağlıklı, kendine yetebilen, kendini geliştirebilen, çevresiyle ve kendisiyle uyum içinde olan bireylere ihtiyaç duymaktadır. Bu ihtiyaç ancak, bireyi merkeze alan, bireyin bütün yönleriyle gelişmesini sağlayan ve destekleyen bir eğitim anlayışıyla mümkündür (2).

Günümüzde yaşanan hızlı ekonomik, sosyal, bilimsel ve teknolojik gelişmeler yaşam şeklimizi önemli ölçüde değıştirmiştir. Özellikle bilimsel ve teknolojik gelişmelerin hayatımıza etkisi çok açık bir biçimde görülmektedir. Küreselleşmeden tutun, uluslar arası ekonomik rekabet, çok hızla ilerleyen bilimsel ve teknolojik gelişmeler gelecekte de hayatımızı etkilemeye devam edecektir. Ülkeler, güçlü bir gelecek oluşturmak için her vatandaşının iyi bir eğitimden geçirilmesinin; özellikle de fen ve teknoloji okuryazarı olarak yetişmesinin gerekliliğini ve bu süreçte fen eğitiminin anahtar bir rol oynadığının bilincindedir (3). Başka bir ifadeyle fen bilimlerindeki yeniliklerin ve buluşların hem ülkelerin gelişmesine büyük katkılar sağladığı, hem de bilimsel ve teknolojik gelişmelerin temel dayanağı olduğu bilinmektedir. Bu durum fen bilimlerinin ve eğitiminin öneminin gün geçtikçe artmasına ve bütün ulusların fen bilimlerinin geliştirilmesine önem vermesine neden olmaktadır (4).

Bu bağlamda fen eğitiminde öğretmen merkezli tekdüze anlatımın, doğrulama tipi laboratuvar etkinliklerinin, not tutturmanın, öğrencileri sürekli kendisinden yaşça büyük bir kişi, öğretmen veya kitap gibi bir otoritenin onayını aramaya yönlendiren uygulamaların hâkim olduğu ve öğrencilerin yalnız çalıştığı geleneksel yaklaşımların günümüzde beklenen niteliklere sahip bireyleri yetiştirmede etkisiz kaldığı anlaşılmıştır (5,6). Bunun sonucunda da öğrencilere kendi kendilerine veya

başkalarıyla araştırabilen, sorgulayabilen, öğrencilerin öğrenmeye ve öğrendiklerini uygulamaya yönelik öz güvenlerini ve motivasyonlarını artırıcı nitelikte olan, birey olarak düşünce ile edimlerine saygı gösterilen varlıklar ve toplumun saygın birer üyesi olarak yaşam süren kişiler olduklarını öğrencilere hissettiren çağdaş yaklaşımlara dayalı eğitim-öğretim etkinlikleri önem kazanmıştır (7-9). Kısacası bilginin hızla yenilenerek üretildiği çağımızda birey ve toplumun geleceği, bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretme becerilerine bağlı bulunmaktadır. Bu becerilerin kazanılması ve hayat boyu sürdürülmesi ezberlemeyi değil, bilgi üretimine dayalı bir fen eğitimini gerektirmektedir (6).

Türkiye’de özellikle son yıllarda, gerek fen gerekse diğer alanlarda etkili bir eğitim modelini gerçekleştirmek için yoğun girişimlerde bulunulmuştur ve artık Millî Eğitim Bakanlığı öğretim programlarımızın dayandığı teorik alt yapının geleneksel bir anlayışı değil, yapılandırmacı bir anlayışı esas alması gerektiğini savunmaktadır (10).

Fen öğretim programlarının şekillenmesini sağlayan temel yaklaşım olan yapılandırmacılıkta ceza ve ödül yoktur. Öğrenen; çalışılan konunun dışında değil, çalışılan konuyla ilgili etkinliklerde yer almaya istekli olur, öğrenme için çaba sarf eder, kendi çabaları sonucunda bilgiyi yapılandırmanın sevincini yaşar. Böylece birey kendisine güven duygusunu geliştirerek bir sonraki öğrenmeye daha istekle katılır (11,12). Yapılandırmacı sınıf ortamında öğretmen otorite değildir. Öğretmenin otorite olmaması demek, öğrenenin her istediğini yapabileceği anlamına gelmez (13,14). Sınıf yönetimi, yapılandırmacılıkta çok önemlidir ama bu emir verme ya da zor kullanma ile yapılmaz. Öğrenenin üstünlüğü ve özerkliği kabul edilir. Denetim dolaylı, duygusal ve zihinseldir. Okullar, öğrenenlerin kendi güçleri, kullandıkları araçlar ve uygulamalarla toplumsal bir duygu edinmelerinde payı olan ortak yaşantılarıyla ilgili etkinliklere yer verir (11,12). Eğer güvenli bir öğrenme ortamı sağlanmazsa verimli öğrenme de sağlanamaz (15).

Yapılandırmacılık, öğrenmede öğrencinin etkin katılımını ve sosyal etkileşimini vurgulamakta olup öğrenme etkinliklerini işbirliğine dayalı bir yaklaşımla sürdürmeyi öngörmektedir. Öğrenenler sosyal olarak paylaşılan bilgiyi ortaklaşa oluşturmak ve yapılandırmak için bilgiyi paylaşırlar. Bu yönüyle işbirliğine dayalı

öğrenme, yapılandırmacılığın eğitim sürecindeki uygulamalarının paydasını oluşturmaktadır (16,17).

İşbirliğine dayalı öğrenme, grup üyeleri arasındaki işbirliğinin oluşmasını sağlayan beş temel unsurun dikkate alınmasını gerektirir. Bunlar şöyle sıralanabilir: Pozitif ya da olumlu bağlılık, bireysel sorumluluk, yüz yüze destekleyici etkileşim, kişilerarası ya da sosyal becerileri kullanma ve grup süreci (18-21).

Grupla çalışma ve işbirliğine dayalı öğrenme etkinliklerine katılımı sağlaması açısından proje tabanlı öğrenme stratejileri önem kazanmaktadır. Zaten okullarda yapılandırmacılık yaklaşımına dayanan proje tabanlı öğrenme stratejileri de uygulanmaktadır (22). Uygulanmakta olan proje tabanlı öğrenmenin en açık sonucu, öğrencilerdeki başarı ve kişisel gelişimle (kendine güven, sorumluluk, benlik saygısı vb.) ilgili artan kıvanç duygusu, artan devam oranıdır. Proje tabanlı öğrenmede öğrencilerin başarısı, yaptıkları sunularla onların güven ve coşkusunu yansıtır (23). Bu durum yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre öğrencinin obje ve olaylarla interaktif bir iletişim içine girmesinde ve bu obje ve olayların özelliklerine yönelik bir anlama kabiliyeti edinmesinde etkilidir. Aynı zamanda proje tabanlı öğrenmede öğrencinin özerkliği ve girişimciliği kabul edilir ve bu yönde teşvik edilir (24). Bunun yanı sıra öğrenciler sınıf aktivitelerine katılma ve diğer ortaklarla (öğretmen ve diğer öğrenciler) empatik ilişkiler kurma sorumluluğu da üstlenirler (25).

Tezbaşaran (26)'a göre öğretimdeki araştırmaların odak noktasını, kısa zamanda, daha az uğraşla, kalıcı ve üst düzeyde öğrenme ürünü sağlayacak ortamların düzenlenmesi oluşturmaktadır. Buna bağlı olarak; öğretimin verimliliği, öğrenenleri edilgen olmaktan çıkarabildiği, harekete geçirebildiği ve etkileşim sürecine katılımı sağlayabildiği ölçüde artmaktadır.

Yapılandırmacı ortamdaki öğrenenlerin kazandığı en önemli sosyal ve duyuşsal ürünler öğrenmekten zevk alma, sorumluluklarını yerine getirme, etkinliklere katılma, etkili bir iletişim kurma, görüşlerini arkadaşları ile paylaşma, arkadaşlarının öğrenmesine yardımcı olma, arkadaşlarına saygı duyma ve onları kabullenme, kendisine güven duyma ve sınıfa uyum sağlama şeklinde ifade edilebilir (27). Görüldüğü gibi yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı, sosyal ve duyuşsal özelliklerden ayrı tutulamaz. Öğrenme bireylerin, perspektiflerini paylaşmak, bilgi alış verişinde

bulunmak ve problemleri iş birliğine dayalı olarak çözümlenmek üzere başkalarıyla olan etkileşimleri sayesinde gelişir. Zihin ve duygu birbiriyle ilişkilidir. Dolayısıyla, öğrenmenin doğası bireyin kendi becerileri hakkında sahip olduğu görüşler ve farkındalıklar, kişisel beklentiler, güven duygusu gibi faktörlerden etkilenmektedir (28). Özetlersek bireyin özellikle bilişsel yönünün gelişmesini vurgulayan geleneksel eğitim anlayışından farklı olarak, yapılandırıcı eğitim anlayışı bireyin zihinsel, fiziksel, sosyal ve duyuşsal yönden bir bütün olarak gelişmesini hedefler.

Sosyal ve duyuşsal özelliklerin içinde zihinsel öğrenmeleri de etkileyen veya belirleyen özellikle özerklik, onay bağımlılık, empatik tutum, başkalarına ve kendine güven, duygu farkındalığı gibi özellikler vardır (29-34). Bu özellikler, bir arada düşünüldüğünde kişilerarası ilişki boyutlarını belirleyici hale gelmektedir (35-37). Bu boyutlar kişinin, yaşamı boyu gerçekleştirdiği yaşantıların ürünüdür. Bu nedenle sosyal ve duyuşsal alanlarla ilgili davranışlar yalnız okul sistemi içinde oluşmayabilir. Ancak, okulda bu alanlarla ilgili istendik davranışların öğrencilere kazandırılması için çaba gösterilmelidir (38-40). Buna paralel olarak öğrencilerin belirli kişilerarası ilişki boyutlarına sahip olmaları için eğitim sürecinden daha yüksek oranda faydalanılabilir. Bu bağlamda yapılandırmacılığın uygulamaları dikkate alındığında, eğitim sürecinde yapılandırmacılığın kişilerarası ilişkilerin geliştirilmesinde önemli olduğu söylenebilir. Bununla birlikte ülkelerin gelişmesinde fen alanındaki eğitimin çok önemli bir yer tuttuğu da bilinmektedir (41-44). Eğitim alanında yapılan araştırmalar incelendiğinde ilköğretim kademesindeki öğrencilerin sahip oldukları kişilerarası ilişki boyutlarıyla sosyo-demografik özellikleri ve ders başarıları arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalara pek rastlanmamıştır. İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin kişilerarası ilişki boyutlarının bazı sosyo-demografik özelliklere göre farklılaşıp farklılaşmadığı ve fen başarıları ile ilişkisinin belirlenmesi açısından yapılan araştırmanın bu alandaki boşluğu dolduracağına inanılmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Son yıllarda tüm dünyada yapılan çalışmaların, eğitim öğretim sürecini öğrenci merkezli olarak planlamaya yönelik olduğu dikkat çekmektedir (13,44). Bu amaçla ülkemizde de birçok değişme yaşanmış ve yapılandırıcı yaklaşıma dayalı eğitim öğretim faaliyetleri yürütülmeye başlanmıştır (43,45).

Yapılandırmacı anlayışın uygulandığı eğitim ortamları, bireylerin öğrenme sürecinde daha fazla sorumluluk almalarını ve etkin olmalarını gerektirir. Çünkü öğrenilecek ögelerle ilgili zihinsel yapılandırmalar, bireyin bizzat kendisi tarafından gerçekleştirilir. Bu nedenle, yapılandırmacı eğitim ortamları, bireylerin çevreleriyle daha fazla etkileşimde bulunmalarına, dolayısıyla sosyal etkileşim içinde zengin öğrenme yaşantıları geçirmelerine olanak sağlayacak bir biçimde düzenlenir (46,47). Düzenlenen eğitim ortamları da bireylerin her biri diğerleriyle ilgili olan zihinsel, duyuşsal ve devinişsel özellikler kazanmasına yöneliktir (48). Yani öğrencilerin okuldaki başarısı, sosyal ve duyuşsal açıdan gelişmeyi de gerektirmektedir (49). Sosyal ve duyuşsal özelliklerin belirlediği kişiler arası ilişkiler, ilk olarak ailede gelişir. Başta güven, ilgi, sevgi ve bir grup üyesi olarak kabul görmeye ilişkin temel gereksinimleri öncelikle aile içerisinde ilişki sistemi içerisinde karşılanır. Ailede temel gereksinimleri yeterince karşılanmamış, kişilerarası ilişkilere ilişkin algılama şeması baskıcı ya da kuralsız bir ortamda oluşmuş çocuğun daha sonra öğrenci olarak sınıfta akran ve öğretmenine dönük tutum ve davranışları hatta ders başarısı olumsuz olarak etkilenebilir (50). Böyle bir durumda öğrencilerin kişilerarası ilişkilerini olumlu yönde etkileyecek bir takım önlemlerin okullarda alınması kaçınılmaz olacaktır. Bununla ilgili Mowat (51) öğrencilerin istedik kişilerarası ilişkilere sahip olması için okulda Destek Grup'lar oluşturulmasını önermektedir. Ayrıca kişilerarası ilişki sorunlarını hızlı ve etkili bir biçimde çözmek için sistematik modellerin kullanılması ve öğretilmesi son derece önemlidir (52).

Dünyadaki bütün toplumlarda öğrencilerin ağırlıklı olarak zihinsel yönünü geliştirmeye yönelik çalışmaların yapılmasının ortaya çıkardığı sonuç; nitelikli insan arayışları, demokratik toplum özlemleri, insanca yaşama hakkı ve imkânının sağlanması gibi özlemlerin şiddetle artması olarak karşımıza çıkmaktadır (38). Öyleyse sosyal ve duyuşsal özellikler ile bu özelliklerin bağlantılı olduğu faktörlerin araştırılmasında yarar görülmektedir.

Sınır ve kapsamını şimdilik tam olarak ortaya koymanın mümkün olmadığı sosyal ve duyuşsal özelliklerin kısa bir süre içinde değerlendirilmeleri çok zor olduğundan (38,53) bu özelliklerin bireye kazandırılmasında zihinsel ve devinişsel özelliklerin eğitimine göre daha az başarı elde edildiği söylenebilir (54,55). Oysa bu alan, insan

olmayı bireye kazandırması yanında diğer alanların geliştirilmesinde de itici güç rolü oynamaktadır (38,54).

Öğrencilerin okul ve okuldan sonraki hayatlarında önemli bir yeri olan kişilerarası ilişki boyutlarının bazı sosyo-demografik özelliklerine göre farklılaşp farklılaşmadığını ve kişilerarası ilişki boyutlarıyla fen ders başarıları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlayan bu araştırmanın ülkemizde eğitim öğretim çalışmalarına ve gelecekteki araştırmalara ışık tutarak literatüre katacağı yenilikler şu şekilde sıralanabilir:

1) Öğrencilerin sahip olduğu kişilerarası ilişki boyutları ile fen ders başarıları arasında anlamlı bir ilişkinin varlığının tespit edilmesi durumunda, fen ders başarısı yüksek olan öğrencilerin sahip olduğu kişilerarası ilişki boyutlarının geliştirilmesi; fen ders başarısı düşük olan öğrencilerin sahip olduğu kişilerarası ilişki boyutlarının ise istendik yönde değiştirilmesi kaçınılmaz olacaktır. Bu konuda eğitim işiyle uğraşanların öğrencilerin sahip olduğu kişilerarası ilişki boyutlarından geliştirilmesi ve değiştirilmesi gerekenler ile ilgili uygun düzenlemeler yapmaları beklenmektedir.

2) Araştırmanın sonuçlarının bundan sonraki yapılacak araştırmalara ışık tutacağına ve yeni araştırmaların yapılmasını teşvik edeceğine inanılmaktadır.

1.3. Problem Cümlesi

İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin kişilerarası ilişki boyutlarıyla fen ders başarıları arasında nasıl bir ilişki vardır?

1.4. Alt Problemler

Araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

- 1) İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin kişilerarası ilişki boyutları,
 - a) Cinsiyete,
 - b) Çalışma odasının varlığına,
 - c) Yaşadığı yere,
 - d) Sosyo-ekonomik düzeye,
 - e) Annenin eğitim durumuna,
 - f) Babanın eğitim durumuna göre farklılık göstermekte midir?

2) İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin kişilerarası ilişki boyutları ile fen ders başarıları arasında nasıl bir ilişki vardır?

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

- 1) 2011-2012 eğitim öğretim yılında Ordu ve Giresun illerindeki ilköğretim okullarında öğrenim gören 8. sınıf öğrencileri ile
- 2) Kişilerarası ilişkiler; kişilerarası ilişki boyutlarıyla sınırlıdır.

1.6. Sayıtlar

Araştırma kapsamında aşağıda belirtilen durumların olduğu varsayılmıştır:

- 1) Uygulanan anketlerin, ölçeklerin istenen verilerin elde edilmesini sağladığı varsayılmıştır.
- 2) Öğrencilerin uygulanan anketleri, ölçekleri objektif olarak yanıtladığı varsayılmıştır.

1.7. Tanımlar

Eğitim: Genel olarak bireylerde istenilen yönde davranış değişikliği meydana getirme sürecidir. Formal ve informal olmak üzere bireylere iki şekilde eğitim verilmektedir (56).

Fen: Doğal çevreyi incelemeye, anlamaya yönelik bazı süreçlerle bunların ürünü olan organize bilgilerden oluşmuş bir bütündür (57).

Kişilerarası İlişkiler: Birbirlerinde anlam bulan ve ilişkileri kişisel olmayandan kişisel olana doğru ilerleme eğiliminde olan bireyler arasında gelişen ve sürekli değişen etkileşimsel bir paylaşımıdır (58).

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırmanın içeriğini oluşturan fen eğitimi, Fen ve Teknoloji Öğretim Programı, yapılandırmacılık, çoklu zekâ kuramı ve kişilerarası ilişkiler ele alınmıştır. Sonra da kişilerarası ilişkiler ile ilgili yurt içi ve yurt dışında yapılmış çalışmalara yer verilmiştir.

2.1. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1.1. Fen Eğitimi

İnsanoğlunun kendisini ve çevresini daha iyi tanıyıp, gerektiğinde etkileyebilme, ona egemen olup kendi kontrolü altına alma şeklindeki doğal istek ve güdüsünden kaynaklanan bilim, genel olarak matematik, toplum (sosyal), ve doğa (fen, tabiat, vb.) bilimleri olmak üzere üç kısımda incelenebilir. Bu bilim dallarından matematik bilimleri, semboliklerden olup, olaylardan bağımsız gelişir; olayların gerçekten varlığına gerek duymaz. Toplum bilimleri toplumsal nitelikli olayları anlamayı, açıklamayı ve kontrolü amaçlar. Doğa bilimleri ise doğa olayları ile ilişkili olup var olanı anlamayı, açıklamayı ve kontrolü amaç edinir (59).

Bilimin ülkelerin gelişmesinde son derece önemli olduğu vurgulanırken bazı derslerin bu gelişmede daha etkin rol oynadığına dikkat çekilmiştir (60). Doğa bilimlerinden biri olan fen bilimleri ülkelerin gelişmesinde çok etkili rol oynamıştır (5). Bu durum Soylu tarafından şöyle açıklanmaktadır: İkinci dünya harbine kadar fene gösterilen ilgi ve finansal destek çok azdı. İkinci dünya harbi her şeyi değiştirdi. Harp sırasında bilim adamlarının insanları toplu halde yok etmek için geliştirdikleri bilim ve teknoloji, harpten sonra toplumun yaşam şartlarını iyileştirmek için hayatın her alanında uygulamaya kondu. Politikacılar, fen kadar hiçbir alanın modern dünyada, toplumun kalkınmasına etki edecek potansiyele sahip olmadığına inandılar. Düşünce dünyasında meydana gelen bu şok değişimler toplumları yeniden eğitim ve bilimin geleceğini düşünmeye sevk etti. Bir nesil önce, insan beynine yüklenen yük bugünkünden çok farklı ve çok azdı. Bir nesil sonra da bugünkünden çok fazla ve çok farklı olacaktır. Çünkü bilim ve teknolojiye ulaşılan hızla artmaktadır. Bugün fen yaşantımızın sabit bir parçası olmasının ötesinde, yaşamımızın tüm alanlarına etkili bir şekilde girmiştir (61). Fen genel olarak, evreni sorgulama, keşfetme, onun gizli düzenliliklerini bulma ve ifade etme etkinlikleridir (6).

Fen, fiziksel ve biyolojik dünyayı tanımlamaya ve açıklamaya çalışan bir bilimdir (62). Fen aynı zamanda, bir bilgi yığını olmayıp bilmenin de yoludur. Bu bakımdan yapılan çalışmalar araştırma, keşif, deney, gözlem, ölçüm, analiz ve veri yorumlamayı içerir. Bu faaliyetler, hayal gücü, yaratıcılık, yeni düşüncelere açık olma, zihinsel tarafsızlık gibi özel beceri ve zihin alışkanlıkları gerektirmektedir (63).

Teknoloji, sadece bilgisayar gibi elektronik cihazlar ve bunların çeşitli uygulamaları değildir. Teknoloji hem diğer disiplinlerden (fen, matematik, kültür vb.) elde edilen kavram ve becerileri kullanan bir bilgi türüdür, hem de materyalleri, enerjiyi ve araçları kullanarak belirlenen bir ihtiyacı gidermek veya belirli bir problemi çözmek için bu bilginin insanlık hizmetine sunulmasıdır. Ayrıca teknoloji, öğrenme süreçleri ve kaynakların tasarlanması, geliştirilmesi, kullanımı, yönetimi ve değerlendirilmesiyle ilgili bir alandır. Teknoloji insanların istek ve ihtiyaçlarını gidermek için araçlar, yapılar veya sistemlerin geliştirildiği ve değiştirildiği bir süreçtir (43,64,65).

Fen ve teknoloji birçok yönden ortak özelliklere sahiptirler. Fen bilimlerinde kullanılan bilimsel süreç becerileri ile teknolojik tasarım süreçlerinde kullanılan beceriler birbirine benzemektedir. Bununla birlikte fen ve teknolojinin amaçları birbirinden farklıdır. Fenin amacı, doğayı anlamaya ve açıklamaya çalışmak iken, teknolojinin amacı doğanın kurallarına uygun, hayatı kolaylaştıracak değişimler yapmaktır. Ancak, fen ve teknoloji günümüzde birbirinden bağımsız düşünülmemelidir. Fen ve teknolojinin etkilerinin yaşamımızın her alanında belirgin bir şekilde görüldüğü günümüzde, toplumların geleceği açısından fen ve teknoloji eğitiminin anahtar bir rol oynadığı kabul edilen bir gerçektir (66).

Dünyada güçlü ve otoriter olan ülkeler incelendiğinde bunların ekonomik yönden bağımsız oldukları görülmektedir. Ekonomik yönden bağımsızlık; devleti oluşturan bireylerin sosyal ihtiyaçlarını kendi çabalarıyla karşılayabilmesi anlamındadır. Sosyal bir varlık olan bireylerin, iletişim-ulaşım-güvenlik gibi temel ihtiyaçlarını da teknolojik gelişmeler karşılamaktadır. Teknolojik gelişmenin temelini de fen bilimleri oluşturmaktadır. Bu gerçeği benimseyen gelişmiş ülkelere bakıldığında, bu ülkelerin fen bilimlerinde de oldukça ileri seviyede oldukları görülmektedir.

Uyguladıkları ve geliştirdikleri fen programları sayesinde fen bilimlerinde sürekli bir gelişim sağlamak ve bu gelişmeye paralel bilimsel çalışmalarını hızlandırarak teknolojik gelişime öncülük etmektedirler (67,68). Bu öneminden dolayı, gelişmiş ülkeler başta olmak üzere bütün toplumlar sürekli olarak fen ve teknoloji eğitiminin kalitesini artırma çabası içindedir. Bundan dolayı ülkemizde de son fen öğretim programlarına teknoloji boyutunun da eklenmesiyle, öğretim programları fen ve teknoloji öğretim programı haline dönüştürülmüştür (66).

Günümüzde fen eğitim sürecinin, içinde oluşan olaylar ve yaşam koşulları ile bütün bireylerin en üst düzeyde eğitilmesini sağlayacak şekilde düzenlenmesi gerektiği anlaşılmıştır. Bu eğitimin düzenli olarak tamamlanmasının ilk adımı olan ilköğretim kademesi büyük önem taşımaktadır (5). Bu amaçla ülkemizde fen derslerinin ilköğretimin ilk ve ikinci kademesinden itibaren okul öğretim programlarında yer alması kaçınılmaz olmaktadır.

Fen derslerinin okul programlarında yer almasının amaçları üç başlık altında özetlenebilir (69):

1. Fen konularında genel bilgi vermek,
2. Fen dersleri aracılığıyla zihin ve el becerileri kazandırmak,
3. Fen veya teknoloji alanlarında meslek eğitimine temel oluşturmaktır.

Bu genel amaçlardan çıkan fen eğitiminin hedefleri aşağıdakiler gibi sıralanabilir (66):

1. Bilimsel bilgileri bilme ve anlama
 - Bir alana özgü bilgileri bilme (olgular, kavramlar, ilkeler, kuramlar, yasalar).
 - Fen bilimlerinin tarihini bilme ve felsefesini anlama.
2. Araştırma ve keşfetme (bilimsel süreçler)
 - Bilim adamlarının düşünüş yollarını ve çalışmalarını öğrenmek için bilimsel süreçleri kullanma (gözleme ve betimleme, ölçme ve tablolama, iletişim kurma, kestirme ve yordama, hipotez kurma, hipotezleri yoklama, değişkenleri değiştirme ve kontrol etme, verileri yorumlama, basit araçlar ve fiziksel modeller yapma).
 - Psiko-motor becerilerini kullanma.
 - Bilişsel becerileri kullanma.

3. Hayal etme ve geliştirme

- Hayal kurma.
- Eşyaları ve fikirleri yeni düzenlere koyma.
- Eşyaları alışılmadık amaçlar için kullanma.
- Problem ve bilmece çözme.
- Alışılmadık düşünceler üretme.
- Araç ve makine tasarlama gayretinde bulunma.

4. Duygulanma ve değer verme

- Fen bilimlerine, okula, öğretmenlerine ve kendine ilişkin olumlu tutumlar geliştirme.
- İnsan heyecanlarına, duygularına karşı duyarlı ve saygılı olma.
- Kişisel duygularını yapıcı bir biçimde ifade etme.
- Kişisel değerlere ve toplumsal sorunlara ve çevre sorunlarına ilişkin karar verme.

5. Kullanma ve uygulama

- Bilimsel kavramların günlük yaşantıda kullanışlarını görme.
- Öğrenilen bilimsel kavramları ve becerileri gerçek teknoloji problemlerine uygulama.
- Ev araçlarında uygulanan bilimsel ve teknolojik ilişkileri anlama.
- Günlük yaşantıda karşılaşılan sorunların çözümünde bilimsel süreçleri kullanma.
- Bilimsel gelişmeleri veren basın ve yayın raporlarını anlama ve değerlendirme.
- Kişisel sağlık, beslenme ve yaşam tarzı konularında söylenti ve heyecanlardan ziyade bilimsel bilgilerle karar verme.
- Fen bilimlerini diğer bilimlerle bütünleştirme.

Eğitim programı içerisinde yer alan fen eğitimi, bir bakıma bireyin çevresindeki çekici ve şaşırtıcı zenginliğin eğitimi olarak düşünülebilir. Çünkü fen eğitimi fenin içeriği dolayısıyla bireyin yediği besinin, içtiği suyun, soluduğu havanın, vücudunun, beslediği hayvanın, bindiği arabanın kullandığı elektriğin, ışığın, güneşin eğitimidir (70,71).

2.1.2. Fen ve Teknoloji Öğretim Programı

Günümüzde yaşanan hızlı ekonomik, sosyal, bilimsel ve teknolojik gelişmeler yaşam şeklimizi önemli ölçüde değiştirmiştir. Özellikle bilimsel ve teknolojik gelişmelerin hayatımıza etkisi, günümüzde belki de geçmişte hiç olmadığı kadar açık bir biçimde görülmektedir. Küreselleşme, uluslararası ekonomik rekabet, hızlı bilimsel ve teknolojik gelişmeler gelecekte de hayatımızı etkilemeye devam edecektir. Bütün bunlar dikkate alındığında ülkeler, güçlü bir gelecek oluşturmak için her vatandaşın fen ve teknoloji okuryazarı olarak yetişmesinin gerekliliğinin ve bu süreçte fen derslerinin anahtar bir rol oynadığının bilincindedir. Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı'nın vizyonu; bireysel farklılıkları ne olursa olsun bütün öğrencilerin fen ve teknoloji okuryazarı olarak yetişmesidir (43).

Fen ve teknoloji okuryazarlığı, en geniş anlamda; basitçe okumak, anlamak ve yazmak olmayıp bunlardan daha fazlasını yani, bilimsel ve teknolojik kavramları günlük yaşam, iş ve kültürel alanlarda uygulama yeteneğini de içermektedir (42). Fen ve teknoloji okuryazarlığı, genel bir tanım olarak; bireylerin araştırma-sorgulama, eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme becerileri geliştirmeleri, yaşam boyu öğrenen bireyler olmaları, etraflarındaki dünya hakkındaki merak duygusunu sürdürmeleri için gerekli olan fenle ilgili beceri, tutum, değer, anlayış ve bilgilerin bir bileşimidir (41). Fen ve teknoloji okuryazarı olan bir kişi, bilimin ve bilimsel bilginin doğasını, temel fen kavram, ilke, yasa ve kuramlarını anlayarak uygun şekillerde kullanır; problemleri çözerken ve karar verirken bilimsel süreç becerilerini kullanır; fen, teknoloji, toplum ve çevre arasındaki etkileşimleri anlar; bilimsel ve teknik psikomotor beceriler geliştirir; bilimsel tutum ve değerlere sahip olduğunu gösterir. Fen ve teknoloji okuryazarı bireyler, bilgiye ulaşmada ve kullanmada, problemleri çözümede, fen ve teknoloji ile ilgili sorunlar hakkında olası riskleri, yararları ve eldeki seçenekleri dikkate alarak karar vermede ve yeni bilgi üretmede daha etkin bireylerdir (43).

Fen ve teknoloji okuryazarlığı için 7 boyut düşünülebilir (43):

1. Fen bilimleri ve teknolojinin doğası
2. Anahtar fen kavramları
3. Bilimsel Süreç Becerileri (BSB)
4. Fen-Teknoloji-Toplum-Çevre (FTTÇ) ilişkileri

5. Bilimsel ve teknik psikomotor beceriler
6. Bilimin özünü oluşturan değerler
7. Fen'e ilişkin tutum ve değerler (TD)

Öğrencilerin fen ve teknoloji okuryazarı olarak yetiştirilebilmeleri için yukarıda belirtilen fen ve teknoloji okuryazarlığının yedi boyutu dikkate alınmalıdır. Düz anlatım, not tutturma ve doğrulama tipi laboratuvar etkinlikleri gibi öğretmen merkezli geleneksel öğretim yöntemleri öğrencilerin fen ve teknoloji okuryazarlığını geliştirmede yeterli olamamaktadır (72). Eğitim süreci öğrencilerin öz güvenlerini ve motivasyonlarını artırıcı nitelikte olmalıdır. Öğrenciler sürekli alma ihtiyacını duymak yerine kendi kendilerine araştırabilen, sorgulayabilen bireyler olacak şekilde yönlendirilmelidir (43).

Çeşitli ülkelerdeki program reform hareketleri incelendiğinde, toplumdaki tüm bireylerin fen ve teknoloji okuryazarı olarak yetiştirilmesinin vurgulandığı görülmektedir. Tüm vatandaşların fen ve teknoloji okuryazarı olarak yetişmesini amaçlayan Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı'nın genel amaçları aşağıda sunulmuştur (43):

Öğrencilerin;

- Doğal dünyayı öğrenmeleri ve anlamaları, bunun düşünsel zenginliği ile heyecanını yaşamalarını sağlamak,
- Her sınıf düzeyinde bilimsel ve teknolojik gelişme ile olaylara merak duygusu geliştirmelerini teşvik etmek,
- Fen ve teknolojinin doğasını; fen, teknoloji, toplum ve çevre arasındaki karşılıklı etkileşimleri anlamalarını sağlamak,
- Araştırma, okuma ve tartışma aracılığıyla yeni bilgileri yapılandırma becerileri kazanmalarını sağlamak,
- Eğitim ile meslek seçimi gibi konularda, fen ve teknolojiye dayalı meslekler hakkında bilgi, deneyim, ilgi geliştirmelerini sağlayabilecek alt yapıyı oluşturmak,
- Öğrenmeyi öğrenmelerini ve bu sayede mesleklerin değişen mahiyetine ayak uydurabilecek kapasiteyi geliştirmelerini sağlamak,
- Karşılaşabileceği alışılmadık durumlarda, yeni bilgi elde etme ile problem çözmede fen ve teknolojiyi kullanmalarını sağlamak,

- Kişisel kararlar verirken uygun bilimsel süreç ve ilkeleri kullanmalarını sağlamak,
- Fen ve teknolojiyle ilgili sosyal, ekonomik ve etik değerleri, kişisel sağlık ve çevre sorunlarını fark etmelerini, bunlarla ilgili sorumluluk taşımalarını ve bilinçli kararlar vermelerini sağlamak,
- Bilmeye ve anlamaya istekli olma, sorgulama, mantığa değer verme, eylemlerin sonuçlarını düşünme gibi bilimsel değerlere sahip olmalarını, toplum ve çevre ilişkilerinde bu değerlere uygun şekilde hareket etmelerini sağlamak,
- Meslek yaşamlarında bilgi, anlayış ve becerilerini kullanarak ekonomik verimliliklerini artırmalarını sağlamaktır.

Fen ve Teknoloji Öğretim Programı'nda ifade edilen bu amaçları gerçekleştirmenin ise eğitim-öğretim faaliyetlerinde yapılandırmacı yaklaşımının benimsenmesi ile mümkün olabileceğine inanılmaktadır.

2.1.3. Yapılandırmacı Yaklaşım

İngilizcede “constructivism” olarak adlandırılan yapılandırmacılık kavramı; oluşturmacılık, yapısalılık, yapıcılık ve inşacılık gibi terimlerle de ifade edilmektedir (7).

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı, bireyin bilgiyi zihninde aktif olarak kendisinin yapılandırıldığını öngörür. Yapılandırmacı yaklaşım, bilginin nasıl elde edildiğine ilişkin bir teori olmasına karşın, öğrenme-öğretme deneyimlerini anlama ve yorumlamada da oldukça başarılıdır (73). Bu yaklaşım, bilgi ve bilginin öğrenen tarafından nasıl yapılandırıldığını, bilgiyi işlemede zihinsel süreçlerin neler olduğunu inceleyen ve bununla ilgili ilkeler ortaya koyan bir yaklaşımdır. Öğrenmenin eski öğrenilen bilgilerle yeni öğrenilenler arasında bir bağ kurulmasıyla oluşabileceğini temel alır. Bilginin öğrenme sürecinde öğrenciler tarafından yeniden yapılandırıldığını, öğrencilere bilginin yapısının doğrudan aktarma ile öğretilmeyeceğini ve öğrencinin anlamayı her zaman kendisinin yaptığını savunur (74). Bilginin çevreden pasif bir şekilde alınmasını değil, algılayan birey tarafından etkin olarak yapılandırılmasını öngören yapılandırmacı yaklaşımda, genelde öğrencilerin öğrenme sürecinde daha fazla sorumluluk almalarına ve etkin olmalarına olanak sağlayan işbirliğine dayalı öğrenme, probleme dayalı öğrenme, proje tabanlı

öğrenme gibi öğrenme yaklaşımlarından yararlanılmaktadır. Yapılandırmacılık, bireylerin çevreleriyle daha fazla etkileşimde bulunmalarına, dolayısıyla zengin öğrenme yaşantıları geçirmelerine olanak sağlayacak eğitim ortamları oluşturulmasını öngörmektedir (45).

Yapılandırmacı yaklaşımın ortaya koyduğu ilkeler şöyle özetlenebilir (73,75):

1. Öğrenciler öğrenme ortamına kendilerine özgü ön bilgi ve inançlarla gelirler; bu ön bilgi, tutum ve amaçlar öğrenmeyi etkiler.
2. Öğrenme pasif bir süreç değil öğrencinin öğrenme sürecine katılımını gerektiren aktif, sürekli ve gelişimsel bir süreçtir. Bu yüzden öğretimde bu öğrenme yaklaşımının esas alınması öğretimin kendiliğinden gerçekten "öğrenci merkezli" olmasını sağlar.
3. Öğrenmede çok boyutlu ve dinamik etkileşim önemlidir.
4. Bilgi ve anlayışlar her birey tarafından eşsiz bir şekilde hem kişisel hem de sosyal olarak yapılandırılır. Ancak ortak fiziksel deneyimler, dil ve de sosyal etkileşimler nedeniyle bireylerin yapılandığı anlam kalıplarında düzenlilik vardır.
5. Fen öğrenme, basitçe mevcut kalıplara eklemeler yapılması veya mevcut kavramların genişletilmesi meselesi değildir, aynı zamanda mevcut kavramların radikal bir şekilde yeniden düzenlenmesini gerektirebilir.
6. İnsanlar dünyayı anlamlandırmaya çalışırken yapılandıkları yeni bilgileri değerlendirirler ve yeni bilgileri özümleyebilir, düzenleyebilir veya reddedebilirler.
7. Öğretme ile öğrenme arasındaki ilişki her zaman doğrusal ve birebir değildir. Bilgi ve beceriler öğretim uygulamaları ile öğretmenden öğrenciye bir paket olarak olduğu gibi aktarılamaz.

Yapılandırmacı yaklaşımın kullanılabilmesi için öncelikle yaklaşıma uygun eğitim-öğretim ortamının oluşturulması gerekir (76). Oluşturulan yapılandırmacı bir öğrenme ortamında öğrenmenin gerçekleşmesi için beş özelliğin sağlanması gerekmektedir (77):

1. Otantik aktiviteleri içeren kompleks öğrenme ortamları oluşturulmalıdır. Öğrenciler günlük hayatla ilişkili problem durumları ile karşı karşıya bırakılarak bunları çözmeyi öğrenmelidirler.
2. Yapısalcı öğrenmenin önemli bir tamamlayıcısı olan sosyal etkileşimin oluşması sağlanmalıdır. Bu şekilde öğrenciler birbirlerinin fikirlerini paylaşarak akran

öğrenmesini gerçekleştireceklerdir. Böylece her bir öğrenci olaya farklı açılardan bakacağı için daha iyi bir anlama ve öğrenme sağlanacaktır.

3. İçerik belli bir düzene göre sıralanarak farklı ve çeşitli sunumlara olanak sağlayacak şekilde olmalıdır. Bu şekilde öğrenciler içeriği farklı yöntem ve tekniklerle ve araç-gereçlerle işleyecekleri ve sonuçlarını değerlendirecekleri için kısmen anlamının önüne geçilerek tam bir anlama sağlanmış olunacaktır.

4. Öğrenciler kendi anlamaları ve öğrenmelerinin farkında olmalıdırlar. Bu şekilde öğrenciler düşüncelerini ve fikirlerini savunabilecek ve çoklu bakış açılarına sahip olacaklardır.

5. Öğrenci merkezli öğrenme oluşturulmalıdır. Bu şekilde öğrencilerin neyi, nasıl çalışacaklarına veya anlayacaklarına aktif olarak karar verebileceklerdir.

Yapılandırmacı eğitim ortamları, öğrencilerin çevreleriyle daha fazla etkileşimde bulunmalarına, dolayısıyla zengin öğrenme yaşantıları geçirmelerine olanak sağlayacak bir biçimde düzenlenir. Bu tür eğitsel ortamlar sayesinde bireyler, zihinlerinde daha önce yapılandırdıkları bilgilerin doğruluğunu sınıama, yanlışlarını düzeltme ve önceki bilgilerinden vazgeçerek yerine yenilerini koyma fırsatını elde ederler (78).

Yapılandırmacı ortamların oluşturulmasında öğretmenlere büyük sorumluluklar düşmektedir. Bu durumda yapılandırmacı bir öğretmenin özellikleri şöyle sıralanabilir (11,13,14):

1. Bilginin tek kaynağı değil, öğrencilerin öğrenebileceği kaynaklardan biri olmak.
2. Öğrencileri kendilerinde önceden var olan düşünceleriyle zıt deneyimlerle uğraştırmak.
3. Öğrencilerin tepkilerinin dersi yönlendirmesine izin vermek ve öğrencilerin ilk tepkilerinin ayrıntılarını araştırmak, soru sorduktan sonra öğrencilerin biraz düşünmelerine izin vermek.
4. Düşündüren, açık uçlu sorular sorarak soru sorma isteğini teşvik etmek, öğrenciler arasında düşündüren tartışmalar teşvik etmek.
5. Görev verirken “sınıflama”, “analiz etme” ve “oluşturma” gibi bilişsel terminolojileri kullanmak.
6. Öğrenci özerkliğini ve girişimciliğini kabul etmek ve teşvik etmek, sınıf kontrolüne izin vermeye istekli olmak.

7. Elle kullanılan ve etkileşimli fiziksel araç-gereçlerle birlikte ham verileri ve ana kaynakları kullanmak.
8. Bilmeyi bulma sürecinden ayrılmamak.
9. Öğrencilerden açık ifadelerini alma konusunda ısrar etmek. Çünkü öğrenciler ancak anladıklarını ifade edebildikleri zaman gerçekten öğrenmiş olurlar.

Yapılandırmacı fen öğretiminin etkili bir şekilde uygulanabilmesi için öğrencilerin de sorumlulukları vardır. Yapılandırmacı fen öğretiminde öğrencinin rolleri şu şekilde sıralanabilir (76):

1. Öğrenciler işbirlikçi öğrenme ile araştırdıkları bilgileri öğretmene ihtiyaç duymadan grup içinde tartışarak doğru bilgiye kendileri ulaşmaya çalışırlar.
2. Yapısalcı fen öğretiminde öğrenci kendi öğrenmesinden sorumludur. Neyi öğrenip neyi öğrenmeyeceklerine kendileri karar vererek grup veya bireysel çalışmalarla öğrenmeyi gerçekleştirirler.
3. Öğrenci karşılaştıkları sorunlara çözüm üretirken hazır bilgileri kullanmak yerine araştırmaları sonucunda elde ettiği bilgilerden faydalanır.
4. Öğrenciler bilgiye sadece sınıfta, kitaplarda veya okulda değil aynı zamanda teknolojik gelişmeleri de takip ederek birinci elden ulaşır. Ulaştıkları bilgileri arkadaşları ile paylaşarak akran öğrenmesini gerçekleştirirler.

Eğitimde kullanılmakta olan farklı yapılandırmacı kuramlar bulunmaktadır. Yapılandırmacı kuramlar, öğrenenlerin etkili oldukları, anlama seçerek ulaştıkları ve kendi bilgilerini hem bireysel hem de sosyal etkinlikler aracılığıyla bütün olarak yapılandırdıkları konularında uzlaşmaktadırlar (22,80-83). Bu araştırmada eğitimde en yaygın kullanılan J. Piaget'nin bilişsel yapılandırmacılığı ve L. S. Vygotsky'nin sosyo- kültürel yapılandırmacılığı üzerinde durulacaktır.

2.1.3.1. Bilişsel Yapılandırmacılık

Piaget'nin ortaya attığı bilişsel yapılandırmacılık kuramında öğrenme açısından bakıldığında iki tür çıkarım bulunmaktadır: Basit çıkarım, nesneden; yansıtıcı çıkarım ise, nesne üzerinde gerçekleştirilen eylemden yapılmaktadır. İkincisinin yansıtıcı olmasının nedeni eylemden işleme doğru hareket etmesi ve "düşüncenin" kendini yeniden örgütlemesini içermesidir. Yansıtıcı çıkarım tek tek eylemlerle değil, eylemlerin koordinasyonuna dayanmaktadır (83).

Bilişsel yapılandırmacılığın eğitsel çıkarımları aşağıdaki gibi sıralanabilir (83):

1. Eğitim programlarını düzenlerken her bir gelişim seviyesindeki düşünmenin kendine özgü nitelikleri göz önünde bulundurulmalıdır. Çocukların bilişsel gelişim düzeyi dikkate alınmalı, onların gelişimsel olarak yapamayacağı beklentiler oluşturulmamalıdır.
2. Zihinsel yapıların yaratılması için öğrenenlerin öncelikle amaca ulaşmada tekrar yapmaları ve hareket şemalarını içselleştirmeleri gerekmektedir. Öğrenenlerin hedeflerine ulaşmalarını sağlayan eylemlerini sürekli uygulamaları için olanaklar yaratılmalıdır.
3. Öğrenenlere; sonraki fikirlerin öncüsü olarak hizmet edebilecek yardımcı ya da rehber fikirler, onların var olan yanlış anlamlarıyla çelişen deneyimler ve kavrayıp uygulayabilecekleri alternatif yaşantılar sunularak düşüncelerinde gelişim sağlanmalıdır.
4. Öğrenenlerin yeni şema geliştirmeleri yanında var olan şemalarını geliştirmeleri için özümleme ve düzenleme arasında denge kurulmalıdır.
5. Çocukların doğuştan getirdiği bilimsel özelliği yansıtmalarına yardımcı olunmalı, bunun için doğal merakın açığa çıkışı teşvik edilmelidir.
6. Yanlışlara ve nedenlerine karşı duyarlı olunmalı, yanlış vurgulamak yerine fikrin altında yatan nedenler araştırılmalıdır.
7. Yeni bilişsel yapıların eskilerinin üzerine kurulduğu düşünülerek öğrenme süreçlerinde öğrenenlerin ön bilgileri dikkate alınmalıdır.

2.1.3.2. Sosyo-Kültürel Yapılandırmacılık

Vygotsky'nin çalışması, eğitim alanında sosyal yapılandırmacılığın temelini oluşturmuştur. Özellikle de Vygotsky'nin öğrenmede başkalarının veya sosyal ortamın rolü konusundaki vurgusu eğitimcilerin, öğrenmenin ne dereceye kadar bireysel bir süreç olduğunu tekrar düşünmelerine neden olmuştur. Vygotsky'nin teorileri, öğrenmede daha geniş olan toplumun ve diğer insanların rolünü vurgulamaktadır. Vygotsky'nin belirttiği üst düzey zihinsel fonksiyonlar öncelikle kişiler arası psikolojik süreçlerdir. Bu fonksiyonlar bireyin zihinsel süreçlerinin oluşturduğu bir grup mekanizma tarafından içe dönük (bireysel) fonksiyonlara dönüştürülmektedir. Vygotsky'e göre bir bireyin dünyasındaki öğrenme, en iyi başkalarının yardımlarıyla anlaşılabilir. Birey ve diğerleri arasında devam eden

karşılıklı etkileşim Vygotsky tarafından Yakın Gelişim Alanı (YGA) olarak tanımlanmaktadır. Yakın gelişim alanı da bireyin bilgili bir yetişkin veya daha büyük bir çocuktan yardım aldığı anda ulaştığı zihinsel potansiyeldir. Bu yardım etme süreci devam ederken birey, daha yetenekli bir akran veya bir yetişkin tarafından “dışarıdan yönlendirilen” biri durumundadır. “Dışarıdan yönlendirilme” kavramı daha yetenekli bir akran veya yetişkin tarafından sağlanan ipuçları ve desteği simgelemektedir. Birey bu yardım sayesinde, sonunda “kendi kendini yönlendirme” yeteneğine ve zihinsel gelişime ulaşacağı bazı aşamaları geçebilmektedir (84).

Sosyal yapılandırmacılara göre bilgi hiç bir zaman pasif bir şekilde edinilemez. Çünkü yenilik, bireyin sahip olduğu mevcut bilişsel yapının sosyal bir ortam içinde uyum sağlamasıyla ortaya çıkar. Aslında, birey beklenen sonuçlarla ilgili bir çelişki oluşturmadığı sürece bir deneyimi yeni olarak algılamaz. Yeni deneyimler sadece zıt bir durum oluştuğu zaman yeni bir yer edinir ve dengeyi tekrar sağlayacak olan yeni bir kavram yapısı oluşturulur. Bu bağlamda, bilişsel gelişimi sağlayacak çelişkilerin en çok oluşmasını sağlayacak şeyin diğerleriyle karşılıklı etkileşim olduğunu vurgulamakta yarar vardır (80,85).

Vygotsky'nin sosyo-kültürel kuramının eğitsel çıkarımlarını aşağıdaki gibi sıralayabiliriz (83):

1. Çocukların dışsal diyalogları içselleştirerek öğrendikleri dikkate alınmalıdır. Çocuklar çevrelerini gözleyerek daha iyi öğrenirler ve eleştirel düşünebilirler. Bu süreçte öğretmen ve diğer öğrenenler model olmalıdır.
2. Öğretmenler, çocukların kendi kendilerine ilerlemelerine yardım etmek için onlara rehberlik eden destekleyiciler olarak davranmalıdır.
3. Öğretim, çocuğun o anki bilgi seviyesinden her zaman ileri düzeyde olmalıdır. Öğretmenler, çocukların YGA içinde öğretim süreçleri tasarlamalıdır. Çocuklar kapasitelerinin üstünde işlem yapamadıklarından uygun bir rehberlikle çocukların bu alan içinde gelişmeleri sağlanabilir.
4. Çocukların bir beceriyi içselleştirebilmeleri için, öğretim dört aşamada ilerlemelidir. İlk aşamada, öğretmenler beceriye örnekler vermeli ve ne yaptıklarına ve niçin yaptıklarına ilişkin sözel açıklamalar getirmelidirler. İkinci aşamada öğrenenler, öğretmen ne yaptıysa onu taklit etmeye çalışmalıdırlar. Üçüncü aşamada, öğrenenler beceriler üzerinde daha fazla hâkimiyet sağladıkça, öğretmenler yavaş

yavaş geriye çekilmelidirler. Son olarak da öğrenenler beceriyi içselleştirmek için yeterince uygulama yapmalı ve uzman davranışları sergilemelidirler.

5. Öğrenenler içsel kavramlarının daha doğru ve genel olması için bilimsel kavramlarla yüz yüze getirilmelidir.

6. Dil ve düşünce birbiriyle yakından ilişkili olduğundan düşüncenin gelişimi için dil becerilerinin gelişimine yardımcı olunmalıdır. Çocukların dil becerilerinin gelişimine yardımcı olunarak onların düşünceleri de geliştirilebilir.

2.1.4. Çoklu Zekâ Kuramı

Binet zekâyı doğumla belirlenmiş sabit, ölçülebilir ve değişmez bir olgu olarak varsayarken, Piaget, Vygotsky gibi araştırmacılar ise yaptıkları araştırmalar sonucunda zekânın değişken olduğunu ortaya koymuşlardır. Gardner'in çoklu zekâ kuramına kadar zekâ konusundaki geleneksel anlayışta, zekânın doğuştan geldiği, değiştirilemeyeceği ve testlerle ölçülebileceği anlayışı vardı. Bu anlayışa göre bireyler doğuştan zekidir ya da değildir, sonradan zekâ geliştirilemez. Gardner ise zekâyı “daha çok doğal ortamlarda, zengin bir içerik içerisinde problem çözme ve ürün geliştirme becerisi” olarak tanımlamıştır. Buna göre çevresel ortamlar değiştiğinde bireyin zekâya bağlı olan davranışları da değişebilmektedir (74).

Bu kuramda çok sayıda zekâ vardır. Kuram, bireyin sahip olduğu pasif zekâların uygun gelişim ve öğrenme olanaklarıyla güçlendirilip belirli bir yeterlilik düzeyine getirilebileceğini ileri sürmektedir (86). Yani bireylerde bu zekâ alanlarından bir veya birkaçı gelişmiş olabilir. İnsanlar hangi zekâ alanları gelişmiş ise bu doğrultuda öğrenim görür ise daha iyi öğrenebilir. Diğer zekâ alanları da eğitimle geliştirilebilir. Bu kurama göre zekâ türleri ve bu zeka türlerine sahip insanların özellikleri aşağıda verilmiştir (87):

1. Sözel(verbal)
2. Mantık(logical)
3. Görsel(visual)
4. Müziksel(musical)
5. Bedensel(kineshtetic)
6. Kişilerarası(intrapersonal)
7. Kişiye dönük(interpersonal)
8. Doğa(naturalist) zekâlardır.

Ayrıca Armstrong (88,89) bu zekâları aşağıdaki şekilde açıklamıştır:

1. Sözel zekâ: Bir dile ait fonolojiyi (phonology), söz dizimini (syntax), gramer yapısını, kavram telaffuzunu ve sözcükleri anlamına uygun olarak kullanabilme becerisini kapsar. Şairler, editörler, roman yazarları vs. sözel zekâsı kuvvetli olan bireylere örnek olarak verilebilir.
2. Mantıksal zekâ: Bu tür zekâsı kuvvetli olan bireyler mantık kurallarına ve benzerliklerine, neden-sonuç ilişkilerine ve bunlara benzer soyut işlemlere karşı çok hassas ve duyarlıdırlar. Bu kişiler kategorilere veya sınıflara ayırarak, genelleme yaparak, hesaplayarak, mantık yürüterek ve soyut ilişkiler üzerinde çalışarak iyi şekilde öğrenirler. Matematikçiler, istatistikçiler, bilgisayar programcıları vs. bu zekâsı kuvvetli bireylere örnek olarak verilebilir.
3. Görsel zekâ (Uzaysal-spatial): Bu tür zekâsı kuvvetli olan bireyler objektif olarak gözlemlene veya görsel ve uzaysal fikirleri grafiksel olarak sergileme becerisine sahiptir. (fiziksel bir uyarıcı olmasa bile). Harita yapımcıları, mimarlar vs. bu tür zekâsı kuvvetli bireylere örnek olarak verilebilir.
4. Müziksel zekâ: Bu tür zekâsı yüksek bireyin bir müzik parçasındaki ritmi, akustik düzeni, melodiyi, müzikteki iniş ve çıkışları, müzikteki bileşenleri vs. anlayabilme becerisi yüksektir. Bu zekâ türündeki bireyler en iyi ritim, melodi ve müzikle öğrenirler. Bu zekâsı kuvvetli olan bireylere örnek olarak besteciler, piyanistler, şarkıcılar vs. verilebilir.
5. Kinestetik zekâ: Bu tür zekâsı kuvvetli olan bireyler koordinasyon, denge, güç, esneklik gibi vücut hareketlerinde beceriklidirler ayrıca hız gibi bazı fiziksel özelliklerin yanı sıra, dokunsak nitelikteki alanlarda da beceriklidirler. Bu zekâsı kuvvetli bireylere aktörler, atletler, dansçılar örnek olarak verilebilir.
6. Kişiler arası zekâ: Bu zekâ türü ile bir insanın diğer insanlardaki farklı özelliklerin farkına vararak onları en iyi şekilde yorumlama ve değerlendirme yeteneği kastedilir. Sosyal zekâsı güçlü olan kişiler, bir grup içerisinde grup üyeleri ile işbirliği yapma, onlarla uyum içinde çalışma ve bu insanlarla sözlü veya sözsüz iletişim kurma gibi yetenekleri güçlü insanlardır. Bu zekâsı kuvvetli bireylere psikologlar, eğlence düzenleyiciler, psikoterapistler örnek olarak verilebilir.
7. Kişiyeye dönük zekâ: Bu zekâ türü kuvvetli olan bireylerin kendini objektif olarak değerlendirme, duygularını, isteklerini ve ihtiyaçlarını fark edebilme, kendini iyi disipline edebilme becerileri ve özgüvenleri yüksektir. Ayrıca diğer bireylere ait

motivasyonları, olumsuzlukları vs. fark edebilme becerilerine sahiptirler. Bu zekâsı kuvvetli bireylere öğretmenler, siyasetçiler, terapistler vs. örnek olarak verilebilir.

8. Doğa zekâsı: Bu zeka türü gelişmiş olan bireyler farklı fauna ve floralardaki türleri ait anlama ve sınıflama becerilerine sahiptir. Ayrıca bütün ekosistemdeki yaşayan canlılara karşı ilgi duyarlar. Bu zekâsı kuvvetli bireylere zoologlar, veterinerler, biyologlar vs. örnek olarak verilebilir.

Günümüzde eğitim öğretim faaliyetlerine yön veren ve yukarıda özellikleri açıklanan kuramların temelinde öğrencilerin çevresindeki kişilerle olan ilişkileri önem kazanmaktadır. Yapılandırmacılığın sosyo-kültürel dalında ve çoklu zekâ kuramının kişilerarası zekâ türünde bu durum daha belirgin olarak göze çarpmaktadır. Bu düşünceden hareketle öğrencilerin ders başarılarının kişilerarası ilişkileriyle bağlantılı olduğu düşünülebilir.

Sears (90)'ye göre başarılı çocuklar için oluşturulmuş niteliklerden bazıları şunlardır:

1. Başkalarıyla anlamlı ilişkiler kurabilmek,
2. Karşısındakinin duygusunu anlayıp paylaşmak,
3. İyi kalpli ve nazik olmak,
4. Zeki olmak,
5. Özgün olmak,
6. Ahlaklı bir şekilde düşünmek ve davranmak; akıllı seçimler yapabilmek,
7. Başkalarıyla iyi iletişim kurabilmek,
8. Neşeli tavırlar sergilemek.

2.1.5. Kişilerarası İlişkiler

Kişilerarası ilişkiler, birbirlerinde anlam bulan ve ilişkileri kişisel olmayandan kişisel olana doğru ilerleme eğiliminde olan bireyler arasında gelişen ve sürekli değişen etkileşimsel bir paylaşımdır. Başka bir şekilde açıklamak gerekirse, iletişimin sürekli hale gelmesiyle iki ya da daha fazla kişi arasında oluşan sosyal bağ, sosyal ilişki ya da duygusal yakınlık kişilerarası ilişki olarak tanımlanmaktadır. Kişilerarası ilişkiler, aile, arkadaşlık ortamı gibi farklı yapılarda ortaya çıkabilmektedir (58).

İmamoğlu'na (35) göre çevresini etkileyen ve çevresinden etkilenen insanoğlu, geliştirdiği ilişkiler ile varlığını sürdürme ve temel ihtiyaçlarını karşılama olanağı bulmaktadır. Bireyin ihtiyaçlarının karşılanması amacıyla diğer insanlar ile

etkileşime girmesini sağlayan kişilerarası ilişki kavramı, “iki ya da daha fazla insan arasında gelişen, farklı ihtiyaçlardan kaynağını alan, tanışıklıktan samimiyete kadar farklı yoğunlukta yaşanan, karşılıklı duygusal etkileşim ve davranımlar” olarak tanımlanabilir.

2.1.5.1. Kişilerarası İlişkilere İlişkin Kuramsal Görüşler

2.1.5.1.1. Harry Stuck Sullivan’ın Görüşü:

Kişilerarası ilişkilerin kuramsallaştırılmasında önemli girişimlerin Sullivan tarafından başlatıldığı görülmektedir. Sullivan kişiliğin, kişilerarası durumların dinamik bir örüntüsü olduğunu belirterek, bireylerin diğer insanlarla ilişki sürecine girmeden, etkileşimsel bir ortam içerisinde yer almadan varlıklarını sürdüremeyeceklerini vurgulamıştır. Sullivan, kişiliğin hemen bütünüyle diğer önemli insanlarla etkileşimin bir ürünü olduğunu ileri sürmüştür. Diğerleri ile yakından ilişkili olma gereksinimi herhangi bir biyolojik gereksinim kadar temel bir anlam taşır. Bu noktada birey çevreden algıladığı değerlendirmeler temelinde bir benlik kavramı geliştirir. Sullivan, bireyin kendine ya da diğer bir kişiye ilişkin imgesi olarak personifikasyon kavramını kullanmış ve bu kavramı daha spesifik olarak “iyi ben” ve “kötü ben” olarak ikiye ayırıp, “iyi ben” in ödüllendirici kişilerarası yaşantılardan; “kötü ben” in ise zorlayıcı/bunaltıcı kişilerarası yaşantılardan kaynaklandığını belirtmiştir (91).

2.1.5.2.2. Levinger ve Snoek’un İlişki Düzeyleri (Levels of Human Relatness) Görüşü:

Bu modelde dört ilişki düzeyinden söz edilmektedir. İlk düzey olan sıfır ilişki (zero contact) düzeyinde, birinin varlığından habersiz iki kişiden söz edilmektedir. Fark etme (awarences) olarak adlandırılan ikinci düzeyde, kişilerde kişilerarası ilişki yoktur; yalnızca kişilerden biri, diğerinin dış görünümünün farkına varmıştır. Üçüncü düzey olan “yüzeysel ilişki” düzeyinde ise, kişilerarasında ilişki vardır. Bu ilişkiler iki türlü olabilir. Otobüste veya kafeteryada bir seferlik karşılaşılan kişilerle girişilen geçici ilişkiler ya da sürekli karşılaşıp, selamlaşmanın ötesine gitmeyen, postacı, gazeteci gibi insanlarla olan “rol dilimi” ilişkileri. Dördüncü düzeyde ise, karşılıklı ilişkiler yer almaktadır. Bu düzeydeki ilişkiler, kişilerin etkileşiminin yoğunluğu boyutunda değişmektedir. Kişiler yaşantı ve/veya kişiliklerinin az ya da çok

bölümlerini paylaşabilmektedirler. Bu kurama göre ilişkiler bu dört düzey arasında ileriye ve geriye doğru değişiklik gösterebilir (92).

2.1.5.2.3. Duck'un İlişkilerin Gelişmeleri ve Çözümlerine İlişkin Görüşü:

İlişkilerin gelişme ve çözümlerini bir kararlar dizisi olarak ele alan bu kuram, bu iki devrede de, temelde yükleme (attribution), kişinin kendisini, eşini ve ilişkisini değerlendirmesi (evaluation), geleceğe ilişkin tahmin yürütmesi (prediction), duygusal iletişimi (affective communication) gibi aynı süreçlere yer verilmesini ancak bu süreçlerin yoğunluğu söz konusu olduğunda, devreler arasında farklılıklar olabileceğini savunmaktadır (93).

2.1.5.2.4. Hinde'nin Kişilerarası İlişkiler Görüşü:

Bu görüşe göre ilişkiler, davranışlar dizisi olmayıp, etkileşimler dizisidir. Başka bir deyişle görüşün odak noktası bireyler değil, bireylerin birbiri üzerindeki etkileri ve birbirinden etkilenmeleridir. Bu nedenle ilişkiler, onları meydana getiren kişilerin etkileşimlerinden doğarlar, ancak yalnızca o kişilerin davranış ve kişilik özellikleriyle açıklanamayacak niteliklere sahiptirler. Ayrıca, her ilişki, bir ilişkiler ağı içinde yer alır. Bu nedenle, bir yandan başka ilişkilerden etkilenirken, öte yandan da onları etkiler. Bu görüşe göre ilişkiler değişik boyutlarda farklılık gösterebilir. Bu boyutlar, etkileşimlerin içeriği (ne yapıldığı-content), çeşitliliği (diversity), niteliği (quality), farklı etkileşimlerin göreceli sıklık (frequency) ve örüntülerinden (pattern) doğan nitelikleri, ilişkideki kişilerin davranışlarındaki karşılıklı (reciprocity) birbirini tamamlayıcılık (complementarity), benzerlik (similarity), kendilerini ve ilişkide buldukları kişileri algılayışları (self and other perception) ve bu algıların ideal kişi ve ilişki kavramlarına benzerliği, kişilerin ilişkinin devam ve gelişmesine bağlılıkları (commitment) olarak belirlenmiştir (93).

2.1.5.2. Kişilerarası İlişkilerin Başlaması

İnsanın en ayırt edici özelliklerinden birisi toplumsal bir varlık olmasıdır. Her insan varlığı ile diğer insanları etkiler, diğer insanlardan etkilenir; bu şekilde ilişki kurar ve belli davranış sergiler (94). Bir kişinin gelişimi için iyi bir kişilerarası ilişki ihtiyacı vardır. İyi bir ilişki, kişinin hayatında bir zorunluluktur ve kişi iyi bir ilişki içinde öğrenir, gelişir (95,96). Derin duygu ve düşüncelerini içtenlikle paylaşabildiği ve hatalarının karşısındaki kişi tarafında kabul görerek anlaşıldığı bir ilişki yaşamak

kişinin yaşamındaki en memnun edici yaşantılardan birisidir. Dolayısıyla hepimizin yüzeysel ilişkilerden daha fazla yakın ilişkilere ihtiyacı vardır. Aile üyeleri ile olan ilişkiler ya da çalışma ortamındaki çalışanlarla olan ilişkilerden bazıları şartlar gereği ortaya çıkarken; çoğu durumda ilişki kuracağımız kişileri kendimiz seçeriz. Kişilerarası ilişkilerin nasıl ortaya çıktığından bağımsız olarak kişilerarası ilişkilerin başlamasında ilk izlenimler oldukça önemli bir yere sahiptir. İlk izlenimlerin sosyal yaşamda ne kadar önemli olduğunu belirtmek için iyi bir izlenim yaratmak için ikinci bir şansınız olmayacağı söylenir. Karşımızdaki kişiyle ilişkiyi sürdürüp sürdürmeme ya da ilişkiyi bir üst aşamaya taşımada ilk izlenimler önemli bir yere sahiptir (58).

Karşımızdaki kişiye ilişkin ilk izlenimlerimiz fiziksel çekicilik, yakınlık, benzerlik, saygınlık ya da sözel olmayan işaretler gibi pek çok faktörün etkisi altında ortaya çıkmaktadır (58,97-99). Bu faktörler aşağıda kısaca açıklanmıştır:

Fiziksel Çekicilik

Bir kişiyi çekici bulup bulmamamızda en güçlü etmenlerden biri fiziksel çekiciliktir (100). Bir kişi fiziksel olarak ne kadar çekiciyse o kişi hakkındaki yorumlarımız da o kadar olumlu olmaktadır. Çünkü fiziksel açıdan çekici kişilerin daha ilginç, daha zeki, daha sosyal, daha iyi uyum sağlayan kişiler oldukları yönünde bir algı bulunmaktadır (58,98).

Saygınlık

Genel olarak saygı görme, değerli, güvenilir olma durumu, itibar, prestij şeklinde ifade edilebilir. Saygınlığın temelinde; dürüstlük, tutarlılık, kararlılık, kalıcılık, güven ve sürdürülebilirlik vardır (101).

Benzerlik

İnsanların değişik özellikler açısından birbirine benzemesini ifade eder. İlgili alanları birbirine yakın olan insanların daha kolay etkileşim kurdukları söylenebilir. Örneğin, aynı futbol takımının taraftarı olan insanlar daha kolay etkileşime geçebilir. “Tencere yuvarlanmış kapağını bulmuş” deyimini benzerlikle ilişkilendirilebilir (102).

Yakınlık

İnsan ve algısı, toplumsal yapıya dahil olma biçimi gibi pek çok faktör etkileşim süreci üzerinde doğrudan etkilidir. Bir kişinin, bir başkasına kişisel duygu ve

bilgilerini açmasıyla yakınlık süreci başlar. Bu paylaşım sözlü veya sözsüz iletişim aracılığıyla olur. Bireyin diğerine açılması, psikolojik durum, güdüler, gereksinimler, korkular ve daha birçok faktör tarafından tetiklenebilir. Açılmanın kendisi yakınlık açığa çıkarmaz. Burada önemli olan açılan kişinin, dinleyicinin görüşlerini onayladığını ve kendisini anladığını hissetmesidir. Genel anlamda insanlar, yakınlığı, “kişisel duyguların ve sevginin açığa vurulması” olarak ifade ederler (103).

Sözel Olamayan İşaretler

Diğerleri hakkındaki izlenimlerimiz sözel olmayan sembollerden de etkilenir. Örneğin ilk kez tanıştığımız kişinin duruşu, bakışı, jestleri, mimikleri, ses tonu ve yüzü bize sevdiğimiz birini hatırlatıyorsa onunla kişilerarası ilişki ihtimalimiz artmaktadır (58).

2.1.5.3. Kişilerarası İlişkilerin Avantajları ve Dezavantajları

Yaşamdaki pek çok şeyin olduğu gibi kişilerarası ilişkilerin de, kişiye sağladığı yararların yanı sıra bazı riskleri de vardır. Aşağıda Siyez (58)’e göre kişilerarası ilişkilerin kişiye sağladığı yararlar ve riskler açıklanmıştır.

Kişilerarası İlişkilerin Avantajları

Kişiliğin şekillenmesinde, doğuştan sahip olduğumuz mizacın yanı sıra içinde yetiştiğimiz çevrede ebeveynlerle, aile üyeleriyle, komşularla, arkadaşlarla, öğretmenlerle ve daha pek çok kişiyle kurduğumuz ilişkiler de önemli etkiye sahiptir. Etrafımızdan aldığımız geribildirimler, kendimizle ilgili güçlü ve zayıf yanları belirlemede, kapasitemizi değerlendirmede belirleyici bir rol oynamaktadır. Bu nedenle de kişilerarası ilişkiler kişinin kendini kabul etmesinde önemli bir etkiye sahiptir. Kişilerarası ilişkilerinde kabul gören ve değer verilen bir kişinin benlik algısı da artar.

Diğer kişilerle olan etkileşimler aynı zamanda kişinin kendisi hakkında da daha fazla şey öğrenmesini sağlar ve kişi kendisini başkasının gözüyle de görmeye başlar. Örneğin, bir arkadaşınız sizi sıcak ve cömert biri olarak görüyorsa siz de kendinizi sıcak ve cömert biri olarak görmeye başlarsınız.

İlişkiler yoluyla kazanılan bilgiler, okuyarak kazanılan ya da başkalarının size aktardığı bilgilere göre daha kalıcıdır. Dolayısıyla da yeni insanlarla tanışmak, yeni

yaşantıları da beraberinde getirdiğinden kişinin yaşamı zenginleşir. Diğer kişilerin nasıl ilişki kurdukları, yaşamda karşılaştıkları sorunlarla nasıl başa çıktıkları gibi pek çok farklı alanda bilgi edinmiş olurlar.

Kişilerarası ilişkiler, büyük oranda yüz yüze etkileşime dayanmakla birlikte son yıllarda dünya üzerinde internet aracılığıyla gerçekleştirilen online ilişkiler de giderek yaygınlaşmaktadır. Online ilişkiler, fiziksel görünümün ön planda olduğu yüz yüze ilişkiden farklı olarak kişinin içsel niteliklerinin daha öncelikli değerlendirilmesine olanak tanımakta ve kişiyi potansiyel fiziksel şiddetten koruma, kişinin yalnızlığını azaltma gibi özelliklere sahiptir.

Kişilerarası İlişkilerin Dezavantajları

Kişilerarası ilişkilerde, bireyler birbirlerinde olumlu yönde etkilenebileceği gibi olumsuz yönde de etkilenebilmektedir. Örneğin arkadaşlık ilişkilerinin önem kazandığı ergenlik döneminde bireyler arkadaş gruplarının davranışlarından etkilenecek okuldan kaçma, sigara içme vb. olumsuz davranışlarda bulunabilmektedirler.

Kişilerarası ilişkilerin yoğunlaşması ile kişinin kendisine ayırdığı zamanın azalması kişilerarası ilişkilerin getirdiği olumsuzluklardan biri olarak sayılabilir. Özellikle ilişkide bulunan kişiyle birlikte geçirilen zamanın zorunluluk haline gelmesi kişiyi mutsuz eder.

Kişilerarası ilişkilerde yaşanan sorunlar ve bu sorunların çözülememesi durumunda ilişki sonlanma aşamasına gelmektedir. Bu aşamada kalp kırıklıkları, mutsuzluk, kırgınlık gibi pek çok duygu ortaya çıkmaktadır. Bu da kişilerin iyilik halini olumsuz olarak etkilemektedir. Bununla birlikte dini baskılar, akran baskısı gibi faktörler de ilişkinin sonlanmasına bir engel oluşturabilmektedir. Bu da kişilerin kendilerini daha da çıkmazda hissetmesine neden olabilmektedir.

Online ilişkilerin, avantajlarının yanı sıra sebep olduğu endişeleri de göz ardı etmemek gerekmektedir (104). Karşıdaki kişinin kimliğinin belirsiz olması ve fiziksel özellikleri hakkında bilgi sahibi olmamamız en önemli risklerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır.

Aslında bütün kişilerarası ilişkiler kendi içlerinde artıları ve eksileri barındırmaktadır. Kişilerarası ilişkilerle ilgili iç görü ve beceri sahibi olmak kişinin bu ilişkilerin avantajlarını mı yoksa dezavantajlarını mı yaşayacağını belirleyici olmaktadır.

2.1.5.4. Kişilerarası İlişki Boyutlarının Gelişimi

Sosyal yaşamın ve gelişimin doğası gereği insanlar birbirleriyle sürekli iletişim halindedir. Bu etkileşimler insan hayatının önemli bir parçasıdır. Bu sayede insanlar birbirlerine duygularını, düşüncelerini ve isteklerini aktarabilmektedirler. Kişilerarası olumlu ilişkilerin kurulabilmesi, sürdürülmesi ve bu ilişkiden doyum sağlanabilmesi için bireylerin birbirlerine duygu, düşünce ve isteklerini iletebilmeleri beklenir. Bütün bunların sağlanabilmesi için bireylerin bir takım becerilere sahip olması gerekir. İçinde bulunulan sosyal ortama uyum sağlamada kişilerarası ilişkilerin kurulması çok önemli bir role sahiptir (105).

Bireyler gelişimleri boyunca, sürekli olarak çevrelerindeki diğer kişileri gözlemleyerek, nasıl olduklarını, nasıl algılandıklarını ve kendilerine nasıl davranıldığını incelerler. Bu incelemeler sırasındaki kişilerarası etkileşim aynı zamanda bir kişilerarası öğrenme olarak şekillenir. Yaşamın devam ettirilmesi ve çevre ile uyumlu olmak uygun davranış biçimlerini öğrenmeye bağlıdır. Erken yaşlarda bu davranışlar anne-baba yardımı ile daha sonra da arkadaşlar, öğretmenler ve diğer önemli kişilerin etkisiyle öğrenilir, geliştirilir. Toplum tarafından genel olarak onay alan/kabul gören davranış normları bireylerin davranışlarının şekillenmesinde büyük önem taşır. Birey kendi algılarını diğer kişilerin algılarıyla karşılaştırırken, bunların kendisi için önemi olan diğer kişiler tarafından onaylanması ihtiyacını duyar. Bazı gelişim kuramlarına göre sosyal etkileşim, bireylerin gelişimleri ve kimlik oluşumlarında en önemli etkidir. Çünkü etkileşim sırasında bireyler kendileri hakkında birçok farklı özelliği de öğrenirler (106,107).

Bireyselliğin, özerklik ve otonominin ön planda tutulduğu toplumlarda bireyin psikolojik uyumu, ilişkide sergilediği tutum ve davranışları, hedefleri ve sahip olduğu nitelikler gibi doğrudan bireyle ilgili özellikler incelenmiş ve bunlara göre kişilerarası ilişki boyutları belirlenmişken; bizim kültürümüzde bireyin, sosyal çevresi ile birlikte ele alındığı özellikleri yansıtan kişilerarası ilişki boyutları

belirlenmiştir. Yapılan bu çalışmada İmamoğlu'nun (35) geliştirmiş olduğu "Kişilerarası İlişki Boyutları Ölçeği"ndeki kişilerarası ilişki boyutları üzerinde durulacaktır. Bu kişilerarası ilişki boyutları onay bağımlılık, empati, başkalarına güven ve duygu farkındalığı olarak karşımıza çıkmaktadır.

Onay bağımlılık, kişilerarası ilişkilerde kültürel nüvelerden ziyade bireyin açılımlarında adeta başkalarının görüşlerinin, tutumlarının ve değerlerinin ön planda tutulduğu bir boyutu yansıtmaktadır. Bu boyut, ben ve diğerleri ayrımında, kendisini yok farz edecek derecede diğerlerine odaklanmış, bireyselliğin ve ben değerinin göz ardı edildiği bir boyuttur. Dolayısıyla onay bağımlılık, ilişki tarzı itibari ile sağlıksız bir yaklaşımı işaret etmektedir (35).

Başkalarının duygularını anlama, kendi duygularının farkında olma ve uygun şekilde karşı tarafa aktarabilme gibi ifadeleri barındırmaktadır. Bu nedenle bu alt boyuta "*Empati*" alt boyutu ismi verilmiştir (35). Empati, duygusal özbilinç üzerinde gelişen ve insanlarla olan ilişkilerde temel beceridir. Empatik kişiler, başkalarının ne istediğini, neye ihtiyacı olduğunu gösteren belli belirsiz sinyallere karşı çok daha duyarlıdırlar (108). Kişinin kendisini karşısındakinin yerine koyarak onun, duygu ve düşüncelerini doğru olarak anlaması, onun hissettiklerini hissetmesi ve bu durumu ona iletmesi süreci olarak tanımlanan empati hem bilişsel hem de duygusal boyutu kapsayan bir kavram olarak, sağlıklı kişilerarası ilişkiler kurmanın temelini oluşturmaktadır.

Başkalarına güven, "Korku, çekinme ve kuşku duymadan inanma ve bağlanma duygusu, itimat" olarak tanımlanmaktadır. Başkalarına güven, bireyle ilişkili sağlıklı kişilik özelliği olarak değerlendirilirken; karşılıklı, ancak bireyin bu karşılıklılığa ilişkin geliştirdiği öznel algılamaları ile gelişen bir yapıdır (35).

Duygu farkındalığı, İlişki sürecinde bireyin kendi duygularının temel olarak, bunları belirleyici olarak değerlendirmesi durumu olarak ele alınmıştır. Böylece birey, diğerleriyle ilişkileri başlatma, sürdürme ve sonlandırma aşamalarını ve ilişkilerinin niteliğini kendi duygu iklimine göre belirlemektedir. Bu boyutta, ilişkiler bağlamında bireyin duyguları ile ilişkili ifadeler yer almaktadır (35).

2.1.5.5. Kişilerarası İlişkiler ve Eğitim

İnsan topluluğu hangi bakış açısı ile incelenirse incelenirse kişilerarası ilişkilerin çok önemli bir yer tuttuğu görülür. İnsan davranışlarının gelişimsel tarihini araştırmak veya tek bir bireyin gelişimini incelemek her zaman için kişilerarası ilişkilerle şekillenen insan varlığının değerlendirilmesini gerektirir. İnsanların her zaman üyeleri arasında güçlü ve kalıcı ilişkilerin bulunduğu gruplar halinde yaşadıkları yolunda inandırıcı veriler vardır. Kişilerarası davranış gelişimsel anlamda belirgin bir biçimde uyuma yöneliktir. Güçlü, olumlu ve karşılıklı kişilerarası bağlar bulunmaksızın bireylerin yaşamlarını sürdürebilmeleri mümkün olamamaktadır (106).

Hayatın her alanında sorunlar kaçınılmazdır. Mutlu ve başarılı bir toplum oluşturmanın yolu, sorunları tanımlayan ve çözüm sürecini bilinçli ve doğru bir şekilde yaşayan bireylerden geçmektedir. Bu yüzden son yıllarda okullardan beklentiler sorunları çözebilen bireyler yetiştirmek yönünde artmaktadır. Akademik problemlerin yanında öğrencilerin kişilerarası sorunlarını da çözenin en doğru yolunu öğrenme ortamlarından biri, yine okullar ve özellikle sınıflardır (109).

Türk Milli Eğitim Sistemi içinde hizmet veren okullarda kişilerarası ilişkilerde çıkan sorunları çözmeye kullanılabilecek yöntemler bir ders olarak okutulmadığı gibi okullarımızdaki sorunların büyük çoğunluğu, maalesef geleneklerimize uzun yıllar önce yerleşen ve kötü bir sorun çözme yöntemi olarak bilinen güç kullanarak sorun çözme yöntemi ile çözülmektedir. Okullarımızda eğitim öğretim hizmeti vermekle yükümlü olan bireyler, bu şekilde kişilerarası sorunların çözümünde yanlış model olmaktadır. Bu sorunun çözülmesi için gerek öğretmenlere, gerekse diğer eğitim çalışanlarına, öğrencilere ve de velilere kişilerarası ilişkilerde çıkan sorunların çözümünde kullanabilecekleri doğru yöntemleri ve bu yöntemlerin sistematik hale getirilmiş modellerini öğretmek gerekmektedir (52).

Bu çalışmada amaç, kişilerarası ilişki boyutları ile özellikle fen ders başarısı ve bazı değişkenler arasındaki ilişkiyi incelemek olduğundan kişilerarası sorunların çözümünde kullanılan etkili modeller açıklanmayacaktır. Ancak yapılan bu araştırma ile seçilen bazı değişkenler için kişilerarası ilişkilerin önemi ortaya konabilecektir.

Eğitim programlarının yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı doğrultusunda değişmesiyle birlikte etkili sınıf yönetiminin önemli değişkenlerinden biri olan sınıf içi etkileşim öğrenci kazanımlarına dönük olarak ön plan çıkmıştır. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının, öğretmeni öğrenme öğretme sürecinde öğrencinin öğrenme ortağı olarak tanımlaması, öğrenciyi merkeze alması, öğrenmeyi sosyal bir süreç olarak görmesi, öğrencinin öğrenilecek olanla en yüksek düzeyde deneyim yaşamasını ve bu deneyimlerini diğer öğrencilerle paylaşmasını öngörmesi sınıf içi iletişim ve etkileşimi öğretim programının uygulanabilirliği açısından önemli kılmıştır (110). Bununla birlikte grup çalışmalarının yapılabilmesi için kişilerarası ilişki becerisi de gerekmektedir (111).

Sıklaşan kişilerarası ve uluslararası ilişkiler, gelişen iletişim ve karmaşıklaşan dünya bireylerin yeni anlayışlar geliştirmelerini zorunlu kılmaktadır. Bu yeni dünyada bireylerin yeni anlayışlar geliştirmesini sağlayacak ve yaşamlarını kolaylaştıracak bir etken de bu yeni dünyanın özelliklerini taşıyan çağdaş eğitim düzenlemeleri olacaktır. Teknolojinin her yıl daha da gelişmesi, ulaşım araçlarının hızlanması, bir bilgi ağı olarak nitelendirilebilecek İnternet'in insanlar arasındaki mesafeleri azaltması, bireylerarası ilişkileri yoğunlaştırması ve bilgiyi kolaylıkla ulaşılabilir bir kavrama dönüştürmesi, bilgi vermeye dayalı geleneksel eğitim uygulamalarını çağdaş dünyanın gereksinimlerine cevap veremeyecek duruma getirmiştir. Uluslar arasındaki mesafelerin azalması ve bireyler arasındaki ilişkilerin karmaşıklaşması, dünyayı çeşitli uluslardan bireylerin kolaylıkla ilişki kurduğu ve bir araya geldiği küresel bir köy haline dönüştürmüştür. Bu durumda kişilerarası ilişkilerin yapılandırmacı eğitim uygulamalarında daha da önem kazandığı söylenebilir (112). Kişilerarası ilişkilerin eğitim uygulamalarındaki önemini artıran bir diğer husus ise kendisini problem çözmede yeterli olarak algılayanların kişilerarası ilişkilerde daha girişken daha olumlu benlik algısına sahip oldukları ve akademik yönden daha uygun çalışma yöntemleri ve durumları sergilediklerinin saptanmış olmasıdır (113).

2.2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde kişilerarası ilişkiler ile ilgili olarak yurt içi ve yurt dışında farklı alanlarda yapılmış çalışmalara yer verilmiştir.

2.2.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Erözkan (114) yaptığı çalışmada sosyal kaygının önemli yordayıcılarını belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışma Muğla Üniversitesi Eğitim Fakültesinin farklı bölümlerinde öğrenim gören 402 kişi üzerinde (209 kız; 193 erkek) gerçekleştirilmiştir. Çalışma bulguları, üniversite öğrencileri için kaygı duyarlılığının sosyal ortamlarda fark edilebilen kaygı belirtilerinden korkma alt boyutu; benlik saygısı ve kişilerarası duyarlılığın kişilerarası farkındalık, onaylanma ihtiyacı ve çekingenlik alt boyutlarının sosyal kaygının önemli yordayıcıları olduğunu göstermiştir.

Kıldan (115) ise yaptığı çalışmada öğretmen-çocuk ilişkilerini çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Çalışmaya Kastamonu il merkezindeki 23 İlköğretim Okulu ve üç Anaokulunda görev yapan farklı branşlardaki (Okul Öncesi, Sınıf, Türkçe, Sosyal, Sanat, Matematik ve Fen bilgisi) 276 öğretmen ve bu okullardaki 1104 çocuk (552 kız, 552 erkek) katılmıştır. Çalışma sonuçlarına göre, sadece öğretmenlerin bazı mesleki özellikleri dikkate alındığında, öğretmen-çocuk ilişkilerini iki farklı değişkenin (deneyim yılı-branş) etkilediği, sadece çocukların bazı özellikleri dikkate alındığında, öğretmen-çocuk ilişkilerini üç farklı değişkenin (sınıf, cinsiyet, okul öncesi eğitim görme) etkilediği görülmüştür. Öğretmenlerin ve çocukların özellikleri birlikte ele alındığında ise öğretmen-çocuk ilişkilerini dört farklı değişkenin (öğretmenlerin deneyim yılı, öğretmenlerin branşı, çocukların okul öncesi eğitim görmeleri ve çocukların cinsiyeti) etkilediği bulunmuştur. Sonuç olarak çocukların ve öğretmenlerin çeşitli özelliklerinin öğretmen-çocuk ilişkilerini etkilediği ortaya çıkmıştır. Nacar ve Tümkaya (116) tarafından yapılan çalışmada ise ilköğretim okullarının birinci kademesinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin, iletişim ve kişilerarası problem çözme becerilerinin; cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, mezun oldukları okul, görev yapılan okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyi, görev yaptığı sınıf düzeyi değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığı ve iletişim becerileri ile kişilerarası problem çözme becerileri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığı incelenmiştir. Çalışma sonucunda

öğretmenlerin iletişim becerilerinin ve kişilerarası problem çözme becerilerinin cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, mezun olunan okul, görev yapılan okulun sosyo-ekonomik düzeyi değişkenlerine göre farklılaştığı bulunmuştur. Ayrıca öğretmenlerin iletişim ve kişilerarası problem çözme becerileri arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Benzer bir çalışmada Arslan ve diğ. (117) ergenlerde saldırganlık ve kişilerarası problem çözme arasındaki ilişki ile cinsiyete göre saldırganlık ve kişilerarası problem çözmenin nasıl değiştiğini incelemiştir. Çalışma sonucunda ergenlerin cinsiyetine göre saldırganlık puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur. Ayrıca saldırganlık ile probleme olumsuz yaklaşım, kendine güvensiz yaklaşım ve sorumluluk almama arasında pozitif yönde, saldırganlık ile yapıcı problem çözme ve ısrarlı-sebatkâr yaklaşım arasında ise negatif yönde anlamlı bir ilişki vardır.

Baysal ve Çimşir (109) tarafından yapılan “5. Sınıf Öğrencilerinin Kişilerarası Sorunlarına Gösterdikleri Tepkilerin Değerlendirilmesi” adlı çalışmada ilköğretim öğrencilerinin kişiler arası sorunları nasıl çözdükleri incelenmiştir. Toplam 376 beşinci sınıf öğrencisi ile yapılan bu çalışmada; araştırmacılar tarafından geliştirilmiş 20 maddeden oluşan bir anket kullanılmıştır. Toplam 10 ilköğretim okulunda gerçekleştirilen araştırmanın sonucunda; öğrencilerin kişiler arası sorunlarını daha çok öğretmen katkılı çözdükleri, karşılıklı konuşarak sorunları çözmeyi yeterince tercih etmedikleri belirlenmiştir. Bu araştırma ışığında sorun çözme modellerinin uygulamada kullanılması için gerekli önlemlerin alınması yönünde öneriler sunulmuştur.

Şahin, Batıgün ve Koç (118) tarafından yapılan çalışmada ise kişiler arası tarz, benlik algısı ve öfke değişkenlerinin depresif belirtilerle ilişkileri incelenmiştir. Çalışmaya depresyon tanısı almış 64 kişi (çalışma grubu) ile, herhangi bir psikiyatrik tanı almamış 71 kişi (karşılaştırma grubu) katılmıştır. Yapılan t-testi analizleri depresyondaki grubun istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olumsuz kişiler arası tarz, öfke ve olumsuz kendilik algısı puanları aldıklarını göstermiştir. Yapılan regresyon analizi sonucunda, depresyon tanısı alan hastalardaki depresyonu; saldırgan öfke, içedönük öfke, olumsuz kendilik algısı, ve kişiler arası ilişkilerden

duyulan memnuniyetsizliğin; sorunları olmayan kişilerdeki depresif belirtileri de düşük eğitim düzeyi, genel yaşam memnuniyetsizliği ve olumlu kendilik algısının yordadığı görülmüştür. İster depresyondaki hastalar, ister sağlıklı kişiler olsun, yaşadıkları depresyon düzeyinin kendilerini, genel olarak yaşamlarını ya da kişiler arası ilişkilerini nasıl algıladıkları ile ilişkili olduğu görülmüştür.

Yapılan bir diğer çalışmada Tümkaya, Çelik ve Aybek (119) ergenlerin kişilerarası ilişkilerini etkileyen sosyal yaşantı değişkenlerini incelemiştir. Örneklem akademik liselere devam eden 327 gönüllü ergenden oluşmuştur. Çalışmada kızların, besleyici ilişki tarzı erkeklerden yüksek bulunmuştur. Yaş ve gelir düzeyi arttıkça zehirleyici ilişki tarzında da bir artış görülmüştür. Zehirleyici ilişki tarz puanlarının otoriter-koruyucu tutuma sahip olan ailelerden gelen ergenlerde yüksek olduğu saptanırken, demokratik ailelerden gelen ergenlerde düşük olduğu anlaşılmıştır. Anne-baba iletişimi “her zaman uyumlu” olan ergenlerin, diğerlerine göre daha fazla besleyici ilişki tarzını kullandıkları gözlenmiştir.

Avcı (120) tarafından yapılan çalışmada ise ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin arkadaş ilişkileri ve cinsiyete göre öfke düzeyleri ve öfke ifade tarzları arasında farkın olup olmadığı incelenmiştir. Çalışmanın örneklemini yaşları 13-16 arasında değişen ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinden (n=494) oluşturulmuştur. Çalışma sonucunda, sürekli öfke puanları üzerinde güven ve kendini açma açısından cinsiyet temel etkisinin; bağlılık, kendini açma ve sadakat açısından grup temel etkisinin anlamlı düzeyde olduğu bulunmuştur. Çalışma sonuçları dışı yönelik öfke puanları açısından incelendiğinde, bağlılık ve sadakat temel etkisinin ve bağlılık ve cinsiyet ortak etkisinin anlamlı olduğu açığa çıkmıştır. Öğrencilerin içe yönelik öfkeleri ise, bağlılık, güven, kendini açma ve sadakat temel etkisine ve sadakat cinsiyet ortak etkisine göre anlamlı şekilde farklılaştığı bulunmuştur. Sonuçlar öfke kontrol puanları açısından ele alındığında, bağlılık ve sadakat cinsiyet ve grup temel etkisinin ve sadakat cinsiyet ortak etkisinin anlamlı düzeyde olduğu saptanmıştır.

Erözkan (37) tarafından yapılan “Üniversite Öğrencilerinin Kişilerarası İlişki Tarzları ve Mizah Tarzları” adlı çalışmada üniversite öğrencilerinin kişiler arası ilişki tarzları ve mizah tarzlarını cinsiyet, sınıf düzeyi, sosyo-ekonomik düzey ve ebeveyn tutumları açısından incelemek amaçlanmıştır. Çalışma bulguları, üniversite

öğrencileri için kişiler arası ilişki tarzlarının alt boyutları olan “duyarlılık” ve “dışadönüklük” üzerinde cinsiyetler ve sınıf düzeyleri arasında; mizah tarzlarının alt boyutları olan “kendini geliştirici mizah” ve “katılımcı mizah” üzerinde cinsiyetler ve ebeveyn tutumları arasında farklılık olduğunu ortaya koymuştur. Çalışmada kişiler arası ilişki tarzlarına ilişkin, cinsiyetler arasında yapılan karşılaştırmada kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha duyarlı; erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha dışa dönük kişiler arası ilişki tarzlarına sahip oldukları görülmektedir. Kişiler arası ilişki tarzlarına ilişkin, sınıf düzeyleri arasında yapılan karşılaştırmada 4. sınıf öğrencilerinin diğer gruplara göre daha duyarlı ve daha dışadönük kişiler arası ilişki tarzlarına sahip oldukları görülmektedir. Benzer bir çalışmada Erözkan (121) ergenliğin orta evresi içerisinde yer alan lise öğrencilerinin kişilerarası ilişki tarzlarını etkileyen faktörleri belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın bulguları, bağlanma stilleri, iletişim becerileri ve problem çözme becerilerinin kişilerarası ilişki tarzlarının önemli yordayıcıları olduğunu göstermiştir.

Yapılan çalışmanın sonuçları ışığında aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur:

1. Benzer araştırmaların üniversite, ilköğretim ikinci kısım ve ortaöğretimde öğrenim gören öğrencileri de kapsayacak şekilde büyük örneklemeler üzerinde yürütülmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir.
2. Bu çalışma bağlamında kişilerarası ilişkilere girme ve sürdürebilmenin pek çok ergen için stres yaratıcı bir problem durumu olarak algılandığı düşünüldüğünde, okullarda ergenlerin kişilerarası başarı beklentisi düzeylerini yükseltmeye yönelik, sosyal beceri eğitimi, güvengenlik eğitimi, iletişim becerileri konularını içeren bireysel ve grup çalışmalarına yer verilebilir.
3. Ergenlik döneminde ergenler için akranların önemi düşünüldüğünde, kişilerarası ilişkilerde iletişim becerileri görece daha iyi olan ergenlerin ayrı bir eğitim verilerek akranlarını daha iyi anlayabilecekleri becerilerle donatılmasına dayalı olan akran danışmanlığına ağırlık verilebilir.

Hamarta (122) ise ergenlerin problem çözme ve mükemmeliyetçilik düzeylerinin sosyal kaygı düzeylerini anlamlı düzeyde yordayıp yordamadığını incelemiştir. Çalışmanın örnekleme 281’i kız, 291’i erkek olmak üzere toplam 572 lise öğrencisinden oluşmaktadır. Çalışmada elde edilen bulgular, problem çözme ve mükemmeliyetçiliğin sosyal kaygının (olumsuz değerlendirilme korkusu, genel

durumlarda sosyal kaçınma ve huzursuzluk duyma, yeni durumlarda sosyal kaçınma ve huzursuzluk duyma) önemli bir yordayıcısı olduğunu göstermiştir.

Telli, Çakıroğlu ve den Brok (123) tarafından yapılan “Lise Öğretmenlerinin Kişilerarası Davranışları ve Öğretmen Profilleri” adlı çalışmada lise öğrencilerinin algılarına dayanarak öğretmen profillerini belirlemek ve bunların öğrencilerin duyuşsal kazanımları ile olan ilişkisini incelemek amaçlanmıştır. Çalışmanın örneklemini iki genel lisenin 24 sınıfında öğrenim gören toplam 674 öğrenci ve bu sınıfların 13 ders öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışmanın sonuçlarına göre lise öğrencileri öğretmenlerini oldukça yardımsever, işbirlikçi ve aynı zamanda kendi üzerlerinde kontrollü olarak algılamaktadır. Örnekleme emir verici, otoriter ve toleranslı/otoriter olmak üzere üç farklı öğretmen tipi belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin kişilerarası davranış alt boyutları ile öğrencilerin derslerine yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Yücel (124) ise yaptığı çalışmada Ankara il Merkezinde bulunan orta sosyo-ekonomik düzeydeki liselerin ikinci sınıfına devam eden 15-16 yaş grubunda olan ergenlerin akran ilişkilerini ve yalnızlık düzeylerinde evde internet kullanımının etkisini incelemiştir. Çalışma sonucunda evlerinde internet olan ve olmayan ergenler arasında akran ilişkileri ölçeği alt boyutları ile ergenlerin yalnızlık puan ortalamaları açısından anlamlı farklılıklar saptanmıştır. Ergenlerin evlerinde internet bağlantısının olması akran ilişkileri ölçeği puanlarını artırmakta ve yalnızlık düzeylerini düşürmektedir.

Çapan (125) tarafından yapılan “Öğretmen Adaylarının Kişilerarası İlişkileri ve Bağlanma Stilleri Arasındaki İlişki” adlı çalışmada da öğretmen adaylarının sahip oldukları bağlanma stillerinin kişilerarası ilişkilerini yordayıp yordamadığı incelenmiştir. Çalışmaya 2007-2008 öğretim yılı bahar döneminde, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesine devam eden 164 (% 71) kız, 66 (%28) erkek olmak üzere toplam 230 öğrenci katılmıştır. Çalışmanın yordayıcı değişkeni olan bağlanma stilleri ise güvenli, kayıtsız, saplantılı ve korkulu bağlanma stilleri olmak üzere dört gruptan oluşmaktadır. Çalışmada yordayıcı değişkenler ile yordanan değişken arasında doğrusal bir ilişki olduğu belirlenmiş; güvenli bağlanma stilinin besleyici

ilişki tarzını, kayıtsız bağlanma stilinin ise ketleyici ilişki tarzını açıkladığı görülmüştür.

Yapılan bir başka çalışmada Dinçer (126) alt ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki liselerin ikinci sınıfına devam eden ergenlerin algılanan anne baba tutumlarını ve arkadaşlık ilişkilerini incelemeyi, ergenlerin anne baba tutumlarını algılamalarında ve arkadaşlık ilişkilerinde bazı değişkenlerin etkili olup olmadığını belirlemeyi, alt ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki ergenlerin anne baba tutumlarını algılamaları ile arkadaşlık ilişkileri arasındaki ilişkiyi saptamayı amaçlamıştır. Çalışma sonucunda alt ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki ergenler arasında arkadaşlık ilişkileri alt boyutları ile algılanan anne baba tutum puan ortalamaları açısından anlamlı farklılıklar olduğu saptanmıştır. Ergenlerin sosyo-ekonomik düzeyleri arttıkça anne baba tutumlarının demokratik olarak algılanması ile arkadaş ilişkileri puanları da artmaktadır. Ayrıca çalışma sonucunda sosyo-ekonomik düzeyin algılanan anne baba tutumlarını ve ergenlerin arkadaşlık ilişkilerini etkilediği ve alt sosyo-ekonomik düzeyde bağlılık boyutu ile anne babanın otoriter ve demokratik olarak algılanması arasında, üst sosyo-ekonomik düzeyde bağlılık boyutu ile annenin otoriter ve demokratik olarak algılanması arasında, alt sosyo-ekonomik düzeyde de güven ve özdeşim boyutu ile babanın otoriter ve demokratik olarak algılanması arasında ilişki bulunduğu ortaya konmuştur.

Doğanay ve Keskin (127) ise yaptıkları çalışmada Türkiye'de iletişim disiplini içinde kişilerarası iletişimi konu edinen akademik ya da yarı-akademik çalışmaların temel eğilimini ortaya koyarak bu çalışmalar içinde kişilerarası iletişimi yalnızca öğrenilmesi/öğretilmesi gereken iletişim becerileri düzeyinde ele alan yaklaşımın merkezi rolünü sorgulamışlardır. Ayrıca çalışmada, akademik çalışmalara hâkim olan bu yaklaşımın iletişimin ne olduğuna dair basmakalıp ifadeler ve toplumsal olarak kabul gören veya arzulanan iletişimsel davranışların standartlaştırılmış aktarımı ile yaygınlaştırılması karşısında kişilerarası iletişimi alternatif bir bakışla ele almanın gerekliliği vurgulanmak istenmektedir.

İlaslan ve Sünbül (128) ortaöğretim öğrencilerinin bazı özlük niteliklerinin ve baskın ben durumlarının, onların iletişim becerileriyle ilişkisini incelemiştir. Ayrıca çalışmanın genel çerçevesi içinde iletişim becerilerine ve baskın ben durumunun

etkisi olduğu düşünölen öğrencilere ilişkin, bölüm, ailenin aylık geliri, gibi değişkenler de ele alınmıştır. Çalışmada yetişkin ben, doğal çocuk ben, uygulu çocuk ben durumlarında fark bulunmuştur. Fen bilimlerinde öğrenim gören öğrencilerin yetişkin ben durumlarında yüksek düzey elde ettikleri görölmüştür. Ailenin aylık geliri değişkeninin öğrencilerin iletişim becerileri, eleştirel ana-baba ben durumları üzerinde etkili olmadığı görölmüştür, ancak; koruyucu ana-baba ben durumunda en düşük gelir seviyesine sahip kişilerin yüksek düzey elde ettikleri gözlenmiştir. Aylık gelir değişkeninin yetişkin ben durumunda etkili olmadığı görölmüştür, ancak; doğal çocuk ben durumunda en yüksek gelir seviyesine sahip öğrencilerin yüksek ortalama aldığı görölmüştür. Aynı değişkenin, uygulu çocuk ben durumunda en düşük gelir seviyelerine sahip kişilere etki ettiği gözlenmiştir.

Kabakçı ve Korkut (129) tarafından yapılan “6 - 8. Sınıftaki Öğrencilerin Sosyal - Duygusal Öğrenme Becerilerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi” adlı çalışmada da 6-8. sınıftaki öğrencilerin sosyal-duygusal öğrenme (SDÖ) becerilerinin cinsiyet, sınıf düzeyi ve sosyoekonomik düzey (SED)’e göre farklılık gösterip göstermediğini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Çalışma sonucunda elde edilen bulgulara göre, kız öğrencilerin SDÖ becerileri ve iletişim becerileri, erkek öğrencilere göre iyi düzeydedir. Altıncı sınıf öğrencilerinin SDÖ becerileri, 8. sınıf öğrencilerden iyi düzeydedir. 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin stresle başa çıkma becerileri, 8. sınıf öğrencilerine göre; 6. sınıf öğrencilerinin kendilik değerini arttıran becerileri, 8. sınıf öğrencilerine göre iyi düzeydedir. Alt SED’e sahip öğrencilerin stresle başa çıkma becerileri, üst SED’ e sahip öğrencilere göre iyi düzeydedir.

Yapılan çalışmanın sonuçları ışığında aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur:

1. Farklı cinsiyet, sınıf ve sosyoekonomik düzeye sahip öğrencilerin SDÖ ihtiyaçlarını en iyi şekilde karşılayabilmek için yapılacak program geliştirme çalışmaları ya da deneysel çalışmalar, elde edilen sonuçlar doğrultusunda yapılandırılabilir.
2. SDÖ programlarının öğrencilerin riskli davranışlarını önlemede ve azaltmada, ayrıca olumlu davranışlarını arttırmada etkili olduğu bulunmuştur. Bu doğrultuda kültürümüze özgü SDÖ becerilerine yönelik programlar, araştırma bulgularını dikkate alarak geliştirilebilir ya da uyarlanabilir. Geliştirilecek programlar, araştırmada ele alınan beceri alanlarına göre de tasarlanabilir. Araştırma bulgularına

bağlı olarak ergen gelişim programları uygulanabilir. Örneğin 8. sınıflara kendilik değerini arttıran becerilerini ya da stresle başa çıkma becerilerini geliştirmeye yönelik programlar sunulabilir. Ya da üst SED'deki öğrenciler stresle başa çıkma programlarına alınabilir. İletişim becerilerini arttırmaya dönük olarak erkek ve kız öğrencilerin cinsiyet farklarına duyarlı programlar geliştirilebilir.

3. Öğrencilerin hangi sosyal - duygusal öğrenme becerisi alanlarında gelişmeye ihtiyacı olduğu, okul çapında yapılacak taramalarla belirlenebilir. Bu anlamda temel önleme çalışmalarını çeşitli düzeylerde organize etmek mümkün olabilir.

Çapri ve Kan (130) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin kişilerarası öz-yeterlik inançlarını, hizmet süresi, çalışılan okul türü, çalışılan öğretim kademesi ve unvan değişkenlerine göre incelemişlerdir. Çalışmadan elde edilen bulgular; öğretmenlerin tüm kişilerarası öz-yeterlik inançları üzerinde hizmet süresi değişkeninin önemli bir etkisinin olduğunu, unvan değişkeninin önemli bir etkisinin olmadığını, çalışılan okul türü değişkeninin, yalnızca sınıf yönetiminde algılanan özyeterlik (SYÖY) inancı üzerinde, çalıştıkları öğretim kademesi değişkeninin ise yalnızca idarecilerden elde edilen desteğe ilişkin algılanan öz-yeterlik (İDÖY) inancı üzerinde etkisinin olduğunu göstermektedir.

Yapılan bir diğer çalışmada Şad (131) akranları tarafından reddedilen ve kabul edilen 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin özsaygı, sosyal beceri, davranış problemleri ve okul akademik başarılarının farklılaşıp farklılaşmadığını incelemiştir. Çalışmaya akranları tarafından 129 reddedilen, 113 kabul edilen ve 283 ortalama olmak üzere toplam 525 öğrenci katılmıştır. Çalışmadan elde edilen veriler akranları tarafından reddedilen öğrencilerin özsaygı ve sosyal beceri düzeylerinin, okul-akademik başarılarının kabul edilen öğrencilere göre daha düşük olduğunu, öğretmen değerlendirmeleri sonucunda reddedilen öğrencilerin kabul edilen öğrencilere göre daha fazla davranış problemi sergilediklerini göstermektedir.

Telli, Çakıroğlu ve den Brok (132) tarafından yapılan “Genel ve Meslek Liselerinde Öğrenci Algılarına Göre Belirlenen Kişilerarası Öğretmen Profillerinin Karşılaştırılması” adlı çalışmada ise genel liselerde ve meslek liselerindeki öğrencilerin, fen dersleri öğretmenlerinin kişilerarası davranışlarını algılarını; sınıf, öğretmen ve öğrencinin bulunduğu okul tipine göre belirlemek ve bu sonuçlara

dayanarak, kişilerarası öğretmen profilleri açısından okul tiplerini incelemek amaçlanmıştır. Çalışmanın örneklemini, Bursa ilinde bulunan üç genel lise ve iki meslek lisesinin 49 sınıfında öğrenim görmekte olan öğrencilerden oluşmuştur. Çalışmaya 9., 10. ve 11. sınıflarda öğrenim gören 1377 öğrenci ve bu sınıflara ders veren toplam 24 öğretmen katılmıştır. Veriler Öğretmen Etkileşim Ölçeğinin (QTI) Türkçe versiyonu kullanılarak toplanmıştır. Ölçeğin farklı boyutları sınıf seviyesinde analiz edilmiş ve var olan profiller ile karşılaştırılmıştır. Diğer öğretmen profillerine örneklemede daha az rastlanmakla birlikte Belirsiz/Gergin ve Bastırıcı/Engelleyici öğretmen tiplerine meslek liselerinde biraz daha fazla rastlanmıştır. Ayrıca ülkemizdeki daha önceki çalışmalarda rastlanmamış olan Belirsiz/Gergin profili ilk kez bulunmuştur. Öğretmenler üzerinde yapılan bir başka çalışmada Yavaş (133) ilköğretim 5.sınıf öğrencilerinin akademik başarılarının, öğretmenlerin empatik beceri düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek ve ayrıca öğretmenlerin empatik becerileri ve öğrencilerin akademik başarıları ile ilişkili olabileceği düşünülen bazı değişkenleri incelemiştir. Çalışmanın örneklemini, rastlantısal olarak seçilen 72 devlet okulunda çalışan, 212 ilköğretim 5.sınıf öğretmeni ve bu öğretmenlerin öğrencileri olan 9242 kişi oluşturmaktadır. Çalışmada elde edilen sonuçlar öğrencilerin akademik başarılarının, öğretmenlerin empati becerilerine göre farklılaşmadığını ve öğretmenin empati becerilerinin, öğretmenin yaşı değişkenine göre farklılaştığını ve öğretmenin yaşı azaldıkça öğretmenlerin empati becerilerinin arttığını göstermektedir.

Dizmen (134) yaptığı çalışmada lise öğrencilerinin kişilerarası ilişkilerin başlamasındaki en önemli faktörlerden biri olan kendini açma davranışlarını etkileyen bazı değişkenleri incelemiştir. Çalışmanın bağımlı değişkeni kendini açmadır. Bağımsız değişkenler ise cinsiyet, sınıf, okul türü, açılan bireyler ve açılan konulardır. Çalışmanın örneklemini 2005–2006 eğitim-öğretim yılında Bozyazı Anadolu Lisesi, Bozyazı Lisesi ve Anamur Ticaret Meslek Lisesi'nde okuyan 9., 10. ve 11. sınıf öğrencilerinden oluşmuştur. Örnekleme alınan öğrenci miktarı Anadolu Lisesi'nden 267, Bozyazı Lisesi'nden 238, Ticaret Meslek Lisesi'nden 201 olmak üzere toplam 706'dır. Çalışma sonucunda okulun türü, kişilerin buldukları sınıf ve cinsiyetlerinin kendini açma davranışı üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir.

Akkapulu (135) tarafından yapılan “Ergenin Sosyal Yetkinlik Beklentisini Yordayan Bazı Değişkenler” adlı çalışmada ise ergenlerin anne-babalarına ve arkadaşlarına bağlılıklarını, problem çözme becerilerini, öğrenilmiş güçlük ve anne-babalarının evlilik uyumlarını algılama düzeyleri ile anne-babalarının evlilik uyumları ve annelerinin kişilerarası ilişkilere girme düzeylerinin sosyal yetkinlik beklentisi düzeylerini ne oranda yordadığını incelemiştir. Çalışma 2003-2004 eğitim-öğretim yılında Yüreğir Atatürk Lisesi’nde öğrenim görmekte olan çalışmaya gönüllü olarak katılan 194 ergen ve onların anneleri üzerinde yapılmıştır. Çalışma sonucunda ergenlerin sosyal yetkinlik beklentisi düzeylerini yordayan değişkenlerin toplam varyansa olan katkılarına göre sırasıyla öğrenilmiş güçlülük, problem çözme becerisi, algılanan evlilik uyumu, arkadaşlara bağlılık düzeyi, annelerin kişilerarası ilişkilere girmedeki besleyici ilişki tarzı düzeyleri ve anne-babaya bağlılık değişkenlerinin olduğu saptanmıştır. Ergenlerin anne-babalarının evlilik uyumları ve annelerinin kişilerarası ilişkilerde kullandıkları zehirleyici ilişki tarzı düzeylerinin, ergenlerin sosyal yetkinlik beklentilerinin anlamlı yordayıcıları olmadığı görülmüştür.

Arslan (136) ise yaptığı çalışmada üniversite öğrencilerinin kişilerarası çatışma çözme ve problem çözme yaklaşımlarını, yükleme karmaşıklığı açısından incelemiştir. Öğrencilerin, yükleme karmaşıklığının yüksek ya da düşük olması değişkenine göre, kişilerarası çatışma çözme ve problem çözme yaklaşımlarının puan ortalamaları arasındaki farkın önem kontrolü t-testi ile yapılmıştır. Yükleme karmaşıklığının, kişilerarası çatışma çözme ve problem çözme yaklaşımlarını açıklama gücü ise, basit doğrusal regresyon analizi ile hesaplanmıştır. Yükleme karmaşıklığı, kişilerarası çatışma çözme ve problem çözme yaklaşımları puanları arasındaki ilişkinin analizi ise Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı tekniğinden yararlanılmıştır.

Ulaşılan genel sonuçlar ışığında aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

1. Bu çalışmanın temel sınırlılığı, örnekleminin sadece üniversite öğrencilerinden oluşmasıdır. Özellikle kişilerarası çatışma yaklaşımı ve yükleme karmaşıklığı açısından daha somut sonuçlara ulaşabilmek için üniversite öğrencilerinin dışında seçilecek yeni örneklem gruplarında yeni çalışmaların yapılması gereklidir.

2. Bireylerin kişilerarası çatışma çözüme yaklaşımlarını ve problem çözüme yaklaşımlarını etkileyebilecek iletişim becerileri ve sosyal beceriler gibi faktörlerle ilişkisi konusunda çalışmalar yapılabilir.
3. Yükleme karmaşıklığını etkileyebilecek faktörleri daha iyi ortaya koyabilmek için izleme yaklaşımıyla zamansal gelişim araştırmaları yapılabilir.
4. Bireylerin yükleme karmaşıklığı düzeyinin çeşitli eğitim programları ile yükseltip yükseltmeyeceğine ilişkin çalışmalar yapılabilir.
5. Bireylerin yükleme karmaşıklığı düzeyini yükseltici eğitim programları geliştirilebilir.

Dindar, Özen, Türkmen ve Akbaş (137) tarafından yapılan “Lise Öğrencilerinin Kendilerini Değerlendirme Durumları ve Etkileyen Etmenler” adlı çalışmada da Edirne merkezindeki liselerde okuyan gençlerin, kendilerini başka insanlarla kıyasladığında nasıl değerlendirdiği ve bu durumu etkileyen etmenlerin neler olduğunu araştırmak amaçlanmıştır. Çalışma sonucunda lise öğrencilerinin ebeveyn eğitim düzeyi düştükçe, ekonomik durumları ve kişilerarası ilişkileri bozuldukça, sağlıklı yaşam aktivitelerini günlük yaşamlarına entegrasyonda sorunlar yaşadıkça kendilerini başkaları ile karşılaştırırken olumsuz değerlendirdikleri bulunmuştur.

Kenç (52) ise yaptığı çalışmada kişilerarasında çıkan sorunların çözülebilmesi için geliştirilmiş sistematik modelleri incelemiştir. Çalışmada kişilerarasında çıkan sorunların çözümünde dikkat edilmesi gereken bazı hususlar olduğu ve bunlara dikkat edilirse sorunların kalıcı ve yapıcı çözümlerine ulaşılabileceği vurgulanmaktadır.

Bir başka çalışmada Şekertekin (32) spor eğitimi alan ve almayan üniversite bayan öğrencilerinin uyum düzeylerini, saldırganlık ve kişilerarası ilişki tarzlarını karşılaştırmıştır. Çalışmanın örneklem grubu, 2002-2003 eğitim-öğretim yılında Atatürk Üniversitesinde değişik fakülte ve yüksekokullarda öğrenim gören toplam 80 kız öğrenciden oluşmuştur. Çalışma sonucunda spor eğitimi alan ve almayan üniversite bayan öğrencilerinin, antisosyal eğilimleri spor yapanların lehine anlamlı çıkmış olup, uyumun kişilerarası ilişki tarzı ve saldırganlık açısından diğer boyutlar ile aralarında fark olmadığı görülmüştür.

Üre, Sünbül ve Bozgeyikli (99) tarafından yapılan “Öğretmen Adayı Öğrencilerin Kişilerarası İlişkilerde Farkındalık Düzeyleri” adlı çalışmada da öğretmen aday öğrencilerin kişiler arası ilişkilerde farkındalık düzeyini, cinsiyet, yerleşim yeri ve mezun olunan lise değişkenleri açısından karşılaştırılmıştır. Çalışmaya 117 üniversite öğrencisi katılmıştır. İlişkide bilinç ve görüntü açısından kız ve erkek öğretmen adayları arasında anlamlı bir fark bulunamamış; ilişkide kaygı boyutunda ise bayan öğretmen adayların, erkeklere kıyasla daha yüksek ilişki ve iletişim kaygısı geliştirdikleri belirlenmiştir. Yerleşim yerlerine göre, ilişkide bilinç ve ilişkide görüntü boyutunda anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamış; buna karşın ilişkide kaygı boyutunda manidar düzeyde bir fark bulunmuştur. Öğretmen aday öğrencilerin mezun oldukları lise türlerine göre ilişkide farkında olma düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Uzamaz (138) ise sosyal beceri eğitiminin ergenlerin kişilerarası ilişkiler düzeyine etkisini incelemiştir. Çalışma, ön-son test kontrol gruplu deneysel araştırma modeline göre düzenlenmiştir. Çalışma grubunu Adana Ticaret Odası Anadolu Lisesine devam eden 9.sınıf öğrencileri arasından 28 kişilik gönüllü grup oluşturmaktadır. Öğrencilerden 14’ü deney, 14’ü ise kontrol grubuna alınmıştır. Çalışma sonucunda genel olarak sosyal beceri eğitiminin öğrencilerin kişilerarası ilişkiler düzeyinde olumlu etkiler sağladığı belirlenmiştir. Aynı zamanda, sosyal beceri eğitiminin kişilerarası ilişkiler ölçeğinin bir alt boyutu olan besleyici ilişkiler üzerinde etkili olduğu fakat zehirleyici ilişkiler alt boyutunda etkili olmadığı saptanmıştır.

Öz (31) “Son Sınıf Hemşirelik Öğrencilerinin Empatik Eğilimleri, Empatik Becerileri ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişki” adlı çalışmasında Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu son sınıf öğrencilerinde empatik eğilim, empatik beceri ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışma sonucunda elde edilen bulgulara göre öğrencilerin akademik başarıları, empatik eğilimleri ve becerileri arasında pozitif yönde bir ilişki vardır. Yani, birinin artması durumunda diğeri de artış göstermektedir. Ancak bu pozitif ilişki yalnızca empatik eğilim ve empatik beceri arasında anlamlı düzeydedir. Empatik eğilim ve empatik beceri ile akademik başarı arasındaki ilişki anlamlı bulunmasa da aralarında pozitif bir ilişkinin olduğu saptanmıştır. Bu durum, öğrencilerin başarı düzeylerinin artmasında empatinin, duyarlılık, farkındalık, dikkat, bellek, kavrama yeteneği gibi

bilişsel süreçlerin etkili olabildiğini düşünebilir. Bu çalışma sonucunda elde edilen bulgular, hemşireliği empatik eğilimi yüksek olan kişilerin seçtiği bilgisini desteklemekle birlikte, empatik beceri puanları yüksek bulunmamıştır.

2.2.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Boyd ve diğ. (139) tarafından yapılan çalışmada, 4-H Pozitif Gençlik Geliştirme Çalışması' ndaki bilgiler kullanılarak, farklı yapıdaki grupları eşit hale getirme modeli (SEM), ergenler için ebeveynlerle toplumsal iletişimin dolaylı etkilerini kullanarak, medyanın bir dizi yurttaşlık sorumluluklarını (vatandaşlık görevi, yurttaşlığın faydası, iyi komşuluk ilişkileri, vatandaşların katılımı) değerlendirmede kullanılmıştır. Çalışmaya Amerika'daki 8., 9. ve 10. sınıftaki ergenler katılmıştır. Çalışma sonucunda haber yayma araçlarının kullanımının ebeveynlerle toplumsal iletişimin tahmininde ve toplumsal iletişimin; vatandaşlık görevini, yurttaşlığın faydasını, iyi komşuluk ilişkilerini ve vatandaşların katılımını tahmin etmede başarılı olduğu saptanmıştır. Ayrıca zıt grupların mukayesesinin yapısal modeli haber yayma araçlarının kullanımının ve toplumsal iletişimin tahmin edilir özelliklerinin farklı sınıflar arasında mukayese edilebilir olduğunu göstermektedir.

Dearing ve Sheryl (140) tarafından yapılan "Kişilerarası İlişki Ölçeğinin Öz Değerlendirmesinin Psikometrik Özellikleri" adlı çalışmada Sosyal İlişkiler Ölçeğinin Öz değerlendirmesini (SAIRS) geçerli ve güvenilir kılmak ve SAIRS' in sosyal yeteneklerin gelişimini ölçüp ölçmediğinden emin olmak amaçlanmıştır. Çalışmanın örnekleme yaşları 18-60 arasında değişen 248 kişiden oluşmaktadır. Yapılan faktör analizi sonucunda bir bileşenin varyansın % 21' ini açıklamasıyla varyansın %33' ünü aydınlattığı bulunmuştur. Ölçeğin Cronbach alfası (0.92), iç tutarlılığının yüksek olduğunu göstermektedir. SAIRS' in hemşirelere, şeflere ve eğitimcilerle ihtiyaç duyulan alanları göz önünde bulundurarak bilgi sağlayabileceği düşünülmektedir.

Ma ve Yuen (141) tarafından yapılan çalışmada kişilerarası ilişkilerin devamlılığı ve gelişimi hakkındaki teorilerin, çevrimiçi bilgi paylaşımı davranışında bulunanların motivasyonunu anlamak için teorik temel sağlayıp sağlamadığı araştırılmıştır. Çevrimiçi bilgi paylaşımı modeli (OKSM), çevrimiçi bilgi çevresini kullanan üniversite öğrencileri arasında test edilmiş ve çevrimiçi bilgi paylaşımı davranışı

hakkındaki detaylardaki anlaşmazlıkların % 71'ini Motivasyona Bağlı Algılanan Çevrimiçi (POAM) ve Algılanan Çevrimiçi İlişki Vaati' nin (PORC) beraber açıkladığı saptanmıştır.

Pantić ve Wubbels (142) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin ahlaki değer hakkındaki düşüncelerini, ahlaki değerlerin öğrenci-öğretmen ilişkilerinde (öğretmen ve öğrencilerin bu ilişkileri algılamadaki yakınlık ve kontrol seviyeleri) ve öğretmenlerin kültürel yeterliliğinde nasıl sergilediğini ya da sergilenip sergilenmediğini incelemiştir. Çalışma sonucunda öğretmenlerin pederane inançları ve kendi kontrolünü algılamaları arasında pozitif bir ilişki; öğretmenlerin liberal inançları ve öğrencilerin yakınlığı algılamaları arasında negatif bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca öğretmenlerin liberal inançları ve kültürel yeterliliğin bilişsel ve motivasyonel bileşenleri arasında pozitif ilişkiler bulunmuştur.

Mowat (143) ise kişilerarası ilişkilere vurgu yaparak, sosyal ve duygusal açıdan zorluk yaşayan öğrencilere yönelik bir çalışma yapmıştır. Bu çalışmada sosyal ve duygusal açıdan zorluk yaşayan öğrenciler için “Destek Gruplar” oluşturmuştur. Destek gruplar oluşturmanın bu tür öğrencilerin diğer öğrencilerle kişilerarası ilişki kurma ve bu ilişkileri devam ettirme kapasitesini geliştirdiğini saptamıştır. Fakat destek grubundaki öğrencilerin öğretmenleriyle olan ilişkisi duruma göre değişmektedir. Yani destek grubundaki öğrencilerin öğretmenlerle olan kişilerarası ilişkileri öğretmenden öğretmene farklılaşmaktadır.

Farmer ve diğerleri (144) tarafından yapılan “Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Kişilerarası Yeterlik Yapıları: Akademik Başarı ve Ona Bağlı Faktörler” adlı çalışmada da 8 ilköğretim okulundan 315 (170 kız ve 145 erkek) öğrencinin kişilerarası yeterlik yapısı incelenmiştir. Bu amaçla öğretmenler her bir öğrenci için Kişilerarası Yeterlik Ölçeği- Öğretmen(ICS-T) i doldurmuştur. ICS-T, akademik başarıyı, agresifliği, öğrenilmiş davranışı, popülerliği, sosyal becerileri ve atletik beceriyi/ çekiciliği değerlendirmektedir. Ayrıca öğretmenler, sosyal adaptasyonla ilgili ölçekler de doldurmuştur. Öğrenciler, akran davranış değerlendirmelerini, sosyometrik araştırmaları ve sosyal ağ araştırmalarını içeren ölçekleri doldurmuştur. Çalışma sonucunda öğrencilerin, neredeyse % 40'ının akademik, davranışsal ve sosyal açıdan yüksek yeterlik yapısında olduğu tespit edilmiş olup bu yapılar, sene

sonu yüksek puanları, standart başarı test sonuçları ve pozitif akran ilişkileriyle bağlantılı bulunmuştur. Buna karşın, kızların % 16' sının ve erkeklerin % 27'sinin akademik, davranışsal ve sosyal açıdan başarısız olmakla birlikte yüksek risk yapısının içerisinde olduğu; bu yapıların ilerideki benzer problemlerin habercisi olan düşük sene sonu puanları, standart test sonuçları ile sosyal ve davranışsal sorunlarla ilişkili olduğu görülmüştür.

Bir diğer çalışmada Weerasinghe, Mitrovic ve Martin (145) Hukuk, Tarih, Tasarım gibi iyi tanımlanmamış alanlar ile Fizik, Kimya, Biyoloji, Matematik gibi iyi tanımlanmış alanlarda öğrenmeyi etkili hale getirmek için diyalog temelli genel bir model geliştirmeyi amaçlamışlardır. Çalışma sonucunda geliştirilen diyalog temelli öğretim modeli sayesinde öğrencilerin öğrenmeleri gereken alan bilgilerini öğrendikleri ve öğretmelerin de büyük oranda bu modelden memnun oldukları ortaya çıkarılmıştır.

Lee ve Sun (146) ise yaptıkları çalışmada anlık mesajlaşmanın (instant messaging) günlük hayattaki kişilerarası ilişkilere etkisini incelemişlerdir. Çalışma Tayvan'da 369 lise öğrencisi üzerinde yapılmıştır. Çalışma sonucunda anlık mesajlaşmanın öğrencilerin arkadaşlık ilişkisi kurmalarına ve devam ettirmelerine ayrıca bir gruba ait olmalarına yardımcı olduğu bulunmuştur.

Jerome, Hamre ve Pianta (147) "Ana sınıfından 6. Sınıfa Kadar Öğretmen-Öğrenci İlişkileri" adlı bir çalışma yapmışlar ve çalışmada öğretmen tarafından algılanan zıtlık ve yakınlığın düşük istikrar gösterdiği ama nispeten zıtlığın daha çok istikrar gösterdiği açıklanmıştır. Çalışmaya göre ana sınıfındaki zıtlık, erkek çocuklar için daha yüksek bulunmuştur. Bununla beraber Siyahîlerin daha az akademik başarıya ve daha çok dışa ait davranışlara sahip oldukları; Siyahî olarak tanımlanan ve daha az duygusal olan annelere sahip çocukların, öğretmenleriyle zaman içerisinde daha çok zıtlık yaşama riskine sahip olduğu; öğretmen tarafından algılanan yakınlığın derecesinin erkek çocuklar için daha az, daha az kalitede ve bu erkek çocukların daha az akademik başarıya sahip olduğu belirlenmiştir. Mercer (148) tarafından yapılmış benzer bir çalışmada öğrenciler arasındaki konuşmalar ve öğretmen-öğrenci konuşmalarının her ikisi de dikkate alınmış, diyalogun kavramsal değişiklikte nasıl yer aldığını anlamak için daha fazla deneysel araştırmaya ihtiyaç duyulduğundan

bahsedilmiş ve var olan sonuçların ise konuşmanın ve sosyal etkileşimin göz ardı edilemeyecek kadar önemli bir rolü olduğu belirtilmiştir. Bu yüzden, teorik açıklamalar için kavramsal değişikliğin hem sosyal hem de bilişsel yönleriyle ilgilenmek gerektiği vurgulanmıştır.

Ke ve Grabowski (149) ise yaptıkları çalışmada beşinci sınıf öğrencilerinin, matematik performansı ve tutumları üzerindeki etkilerini araştırmışlardır. Çalışma için yüz yirmi beş 5. Sınıf öğrencisi seçilmiş ve işbirlikçi takımlar-oyunlar-turnuvaya (sosyal yarışma ya da hiç oyun oynama durumu) dahil edilmiştir. Çalışma sonucunda oyun oynamanın matematik performansını ilerletmekte tekrar ettirme alıştırmalarından daha etkili olduğu ve işbirlikçi oyun oynamanın, öğrencilerin bireysel farklılıklarına bakmadan, olumlu matematik tutumları geliştirmekte en etkili yol olduğunu saptanmıştır.

Holvast, Wubbels ve Brekelmans (150) kişilerarası öğretmen davranışları ile öğrenci ve rehber öğretmenlerin idealleri arasındaki ilişki üzerine yapılan bir araştırma ele almışlardır. Çalışma; öğretmen adaylarının birbirleri üzerine ve okul ortamının öğretmen adayları üzerinde güçlü etkisi olduğunu göstermiştir. Sonuç olarak, öğrenci eğitiminde çeşitliliğin önemi ve gerekliliği vurgulanmıştır.

Saleh, Lazonder ve Jong (151) ise grup düzenlemesinin öğrencilerin başarılarını, sosyal etkileşimlerini ve motivasyonlarını nasıl etkilediğini incelemiştir. Bu amaçla çok, orta ve az yetenekli öğrenciler rastgele homojen ya da heterojen yeteneğe sahip gruplara dahil edilmiş ve tüm gruplar aynı kursa katılmıştır. Çalışmanın sonucunda, az yetenekli öğrencilerin heterojen gruplarda daha başarılı ve öğrenmeye daha motive olduğu; orta yeteneğe sahip öğrencilerin homojen gruplarda daha iyi performans gösterdikleri; çok yetenekli öğrencilerin ise hem homojen hem de heterojen gruplarda eşit güçte öğrenme sonuçları elde ettikleri bulunmuştur. Ayrıca sosyal etkileşim üzerindeki sonuçlar, heterojen grupların daha yüksek oranda bireysellik ürettiğini, diğer taraftan homojen grupların da nispeten daha fazla işbirliği ile ilgili detayları kullandığını ifade etmektedir.

Bir başka çalışmada Demir ve Urberg (152) ergenlerdeki arkadaşlık ve duygusal uyum ilişkisini araştırmışlardır. Çalışmada arkadaşlığın hem niceliksel (popülerlik, karşılıklı arkadaşlık ve arkadaş sayısı) hem de niteliksel (algılanan olumlu arkadaşlık

kalitesi ve çatışma) boyutları kullanılmıştır. Çalışmaya, Avrupa ve Amerika’ da 8., 10. ve 12. sınıfa devam eden 618 öğrenci katılmıştır. Uygulanan yapısal eşitlik modeline göre, arkadaşlığı sadece olumlu arkadaşlık kalitesi belirlediği görülmüştür. Ayrıca çatışmanın olumlu arkadaşlık kalitesi üzerinde olumsuz bir etkisi olduğu ve bu etkinin erkeklerde kızlara göre daha güçlü olduğu saptanmıştır.

Wentzel, Barry ve Caldwell (153) tarafından yapılan çalışmada ise karşılıklı arkadaşlık ile sosyal ve akademik uyum arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışma iki yıl süren uzamsal bir çalışmadır. Çalışma sonucunda 6. sınıfta okuyan öğrencilerden bir arkadaşına sahip olanların olmayanlara göre daha yüksek düzeyde olumlu sosyal davranışlar ve akademik başarı gösterdiği, ayrıca daha düşük duygusal sıkıntı yaşadığı belirlenmiştir. Bunun yanı sıra 6.sınıfta arkadaşına sahip olmayan öğrencilerin 8. sınıfta da duygusal sıkıntılarının devam ettiği saptanmıştır.

Wentzel (154) tarafından yapılan “Sosyal-Motivasyonel Süreçler ve Kişilerarası İlişkiler” adlı çalışmada çocuğun ailesiyle olan demokratik ilişkilerinin, ailenin çocuğundan beklentilerini açık bir dille ifade etmesinin akademik başarısını olumlu etkilediği saptanmıştır.

Cesar (155)’ın yaptığı çalışma, akran etkileşimlerinin, matematik öğreniminin sosyal ve kültürel yönlerinin, matematik sınıfındaki öğrencilerin performansında çok önemli olduğunu göstermekte olup; tartışılan örnekler, durum, akranın sosyal ve akademik statüsü, ortaya konan çalışma talimatları ve öğretici sözleşme gibi birçok psiko-sosyal faktörlerdeki rolünü vurgulamaktadır.

Wentzel (156) tarafından yapılan “İlköğretimde Sosyal İlişkiler ve Motivasyon: Ailenin, Öğretmenlerin ve Akranların Rolü” adlı çalışmada ise öğrencilerin ailesi, öğretmenleri ve arkadaşlarından gördüğü destekleyici ilişkinin okuldaki motivasyonla ilişkisi (Okula ilgi, akademik hedef yönelimi ve sosyal hedef takibi) incelenmiştir. Çalışma 167 tane 6.sınıf öğrencisi üzerinde yapılmıştır. Çalışma sonuçlarına göre öğrencilerin desteğin kaynağını algılayışı, desteğin kaynağına ve getirisine göre değişmektedir. Akran desteği sosyal hedef takibinin pozitif göstergesidir. Öğretmen desteği okula ilgi ve sosyal hedef takibinin pozitif göstergesidir. Aile desteği de okula ilgi ve akademik hedef yöneliminin pozitif göstergesidir.

Chen, Li ve Rubin (157) yaptıkları çalışmada sosyal yeterlik, liderlik, sosyal ketleme, gruba katılma, düzen bozucu hareketler gibi sosyal uyum belirleyicileri ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Çalışma yaşları 10-12 arasındaki Çinli çocuklar üzerinde iki yılı aşkın bir sürede tamamlanmıştır. Çalışma sonucunda, akademik başarının sosyal yeterlik ve gruba katılım düzeyine olumlu katkıda bulunduğu; aynı şekilde sosyal yeterlik, liderlik, sosyal ketleme, gruba katılma, düzen bozucu hareketler gibi sosyal uyum belirleyicilerinin de akademik başarıyı anlamlı düzeyde etkilediği tespit edilmiştir. Yani akademik başarı ve sosyal uyum arasında karşılıklı bir etkileşim bulunmaktadır.

Bir başka çalışmada Berndt ve Kefe (158) “Okul Uyumuna Arkadaşların Etkisi: Bir Motivasyon Analizi” adlı çalışmada ergenlik dönemindeki arkadaşlık ilişkilerinin ders planı yapma, ders çalışma, antisosyal ve zararlı davranışlardan kaçınma üzerinde olumlu etkiye sahip olduğunu bulmuşlardır.

Wubbels ve diğ. (159) tarafından yapılan çalışmada ise sınıftaki öğretmen davranışını ve öğretmen-öğrenci arasındaki ilişkileri incelemek amaçlanmıştır. Çalışma birkaç bölümden oluşmaktadır. İlk bölüm öğretmen davranışını kişilerarası açıdan tanımlamakta ve yakınlık ile etki boyutlarını kullanarak bir davranış haritası modeli sunmaktadır. Burada yakınlık, iletişime geçenler arasındaki işbirliği derecesini açıklarken; etki, kimin iletişimi kontrol ettiğini ifade etmektedir. İkinci bölüm sözel olmayan öğretmen davranışının beş kanalını tanımlamaktadır: Boş alanı kullanma, vücut hareketi ve pozisyon, yüz ifadesi, öğretmenin öğrenciye ne kadar uzun baktığı ve konuşmanın içeriksiz bölümleri. Üçüncü bölüm, öğrencilerin kişilerarası profillerine göre öğretmen tarafından ortaya konan bir anketi, kişilerarası stili kararlaştırmak ve sınıf ortamını tanımlamak için incelemektedir. Çalışma sonucunda, baskıcı öğretmenler, en yüksek öğrenci başarısına ama öğrenci davranışları açısından ise düşük bir skora sahipken; yönlendirici ve otoriter öğretmenlerin ise her iki kategoride de sonuçları yüksek olduğu; düzensiz sınıftaki öğretmenlerin ise olumsuz davranışa sahip ve başarı grafiği düşük öğrencilere sahip olduğu ortaya çıkarılmıştır.

Benzer bir çalışmada Wubbels (160) fen ve matematik öğretmenleri ile onların öğrencileri arasındaki kişilerarası ilişkileri hakkında bilgiler sunmaktadır. Buna göre

Avustralya' daki bir çalışma, kişilerarası retmen davranışını iki ekseninde (stnlk/itaat ve işbirliği/başkaldırma) inceleyen bir model kullanmıştır. Sonuçlar, gerçek sınıf davranışına ve öğrencilerin ideal üretmenleri algılamalarına odaklanmıştır. Hollanda'da yaptığı bir çalışmada ise kişilerarası retmen davranışını ve onun öğrencilerin başarısı ve davranışları ile olan ilişkisini araştırmıştır. Her iki çalışmadaki sonuçlar, kişilerarası retmen davranışının öğrenme ortamının önemli bir parçası olduğunu ve öğrencilerin öğrenme sonuçlarıyla çok yakından ilgili olduğunu göstermektedir.

Yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmalara bakıldığında, çalışmaların kişilerarası ilişkilerle daha çok duygusal ve sosyal değişkenler arasındaki ilişkileri belirlemeye yönelik olduğu görülmektedir. Kişilerarası ilişkilerin ders başarısıyla olan ilişkisini ortaya koyan çalışmalar pek azdır. Ayrıca yapılan çalışmaların öğrencilerin; ğrenci-ğrenci, ğrenci-retmen, ğrenci-içerik etkileşimlerini ve öğrencilerin; ders dışı konularda birbirleriyle ve diğer kişiler ile aralarında gerçekleşen etkileşim konularını belirlemeye yönelik olduğu görülmektedir. Yapılan bu çalışmada öğrencilerin sahip olduğu kişilerarası ilişki boyutlarının bazı sosyo-demografik özelliklere göre farklılaşıp farklılaşmadığını ve fen ders başarısıyla olan ilişkisini incelemek amaçlanmaktadır. Bu yönüyle yapılan bu çalışmanın gelecekteki araştırmalara ışık tutacağına inanılmaktadır.

3. MATERYAL VE YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Verilen bir durumu aydınlatmak, standartlar doğrultusunda değerlendirmeler yapmak ve olaylar arasında olası ilişkileri ortaya çıkarmak için oldukça çok bireyden oluşan örneklemden bilgi elde edilmesi betimsel tarama (survey) araştırması olarak adlandırılmaktadır. Bu tür araştırmalarda asıl amaç incelenen durumu etraflıca tanımlamak ve araştırmaktır. Ayrıca bu araştırmalarda inceleme sürecinde doğal şartlar bozulmadan, inceleme yapılan ortamda herhangi bir değişiklik yapılmadan araştırmalar yürütülebilmektedir (161,162).

Bu araştırmada da, öğrencilerin sahip oldukları kişilerarası ilişki boyutları ile bazı sosyo-demografik özellikleri ve özellikle fen ders başarıları arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmaya olanak sağlamasından dolayı betimsel tarama araştırma modeli kullanılmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Evren:

Araştırmanın evrenini 2011-2012 eğitim öğretim yılında Ordu ve Giresun illerindeki MEB'e bağlı ilköğretim okullarının 8. sınıfına devam eden öğrenciler oluşturmaktadır.

Örneklem:

Evrendeki alt grupların belirlenip bunların evren büyüklüğü içindeki oranlarıyla örnekleme temsil edilmelerini sağlamayı amaçlayan örnekleme yöntemi tabakalı örnekleme yöntemidir (161).

Yapılan araştırmada da uygun örneklemin seçilmesine olanak sağlamasından dolayı tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini oluşturmak için, 2011-2012 eğitim öğretim yılında Ordu ve Giresun il ve ilçe merkezleri ile köylerinde bulunan MEB'e bağlı ilköğretim okullarından her ili temsil edecek 8'er ilköğretim okulu belirlenmiş ve bu belirlenen okullardan 1'er tane 8. sınıf seçilmiştir. Böylece 16 ilköğretim okulu araştırma kapsamına alınmıştır.

Örneklemin Özellikleri:

Örnekleme oluşturan öğrencilerin bireysel ve sosyo-demografik özelliklerinden bazılarına göre dağılımları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 3.2.1. Öğrencilerin Yaşadıkları İllere, Cinsiyetlerine ve Yaşadıkları Yerlere Göre Dağılımları ve Yüzdeler Değerleri

Özellik		N	%
Yaşadığı İl	Ordu	230	52,4
	Giresun	209	47,6
Cinsiyet	Kız	240	55,7
	Erkek	199	45,3
Yaşadığı Yer	Taşra (İlçe-Köy)	200	45,6
	Merkez	239	54,4
Toplam		439	100

Tablo 3.2.1’de görüldüğü gibi öğrencilerin %52,4’ü Ordu ilinden (n=230), %47,6’sı Giresun ilinden (n=209) seçilmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin %55,7’si kız (n=240), %45,3’ü erkek (n=199) öğrencilerden oluşturmaktadır. Ayrıca öğrencilerin %45,6’sı taşrada (İlçe-Köy) (n=200), %54,4’ü merkezde (n=199) yaşamaktadır. Araştırmaya toplam 439 öğrenci dahil edilmiştir.

3.3. Veri Toplama Araç ve Teknikleri

Araştırmada hedeflenen ilişkileri elde etmek için araştırmacı tarafından hazırlanan “Öğrenci Bilgi Formu”, 2009 yılında İmamoğlu (35) tarafından geliştirilen “Kişilerarası İlişki Boyutları Ölçeği (KİBÖ)” ve 2010-2011 eğitim-öğretim yılı 8. sınıf öğrencilerinin Fen ve Teknoloji Dersi dönem sonu not ortalamaları kullanılmıştır.

Öğrenci Bilgi Formu:

Araştırmacı tarafından hazırlanan Öğrenci Bilgi Formu, öğrencilerin bazı bireysel ve sosyo-demografik özelliklerini belirleyebilmek için gerekli bilgiler içermektedir. Öğrenci Bilgi Formu ile öğrencilerin; okul adı, cinsiyet, çalışma odasının varlığı, yaşadıkları yer, aile sosyo-ekonomik düzeyi ile anne ve baba eğitim durumu hakkındaki bilgileri toplamak amaçlanmıştır.

Kişilerarası İlişki Boyutları Ölçeği:

Araştırmada öğrencilerin kişilerarası ilişki boyutları ile ilgili bilgi sahibi olmak amacıyla İmamoğlu (35) tarafından geliştirilen 5'li likert tipi bir ölçek kullanılmıştır. Ölçekteki derecelendirmeler “5: Tamamen Tanımlıyor”, “4: Oldukça Tanımlıyor”, “3: Kısmen Tanımlıyor”, “2: Çok Az Tanımlıyor”, “1: Hiç Tanımlamıyor” şeklindedir. Ölçek toplam 53 maddeden ve 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçekte bulunan maddelerin alt boyutlara dağılımı aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 3.2.2. Alt Boyutlardaki Soruların Dağılımı

Alt Boyut	Madde Numarası
Onay Bağımlılık	2, 4, 7, 11, 17, 21, 26, 28, 30, 32, 33, 36, 40, 41, 45
Empati	18, 27, 34, 37, 39, 42, 44, 48, 51
Başkalarına Güven	1, 5, 14, 20, 22, 23, 24, 29, 31, 35, 38, 43, 47, 50, 53
Duygu Farkındalığı	3, 6, 8, 9, 10, 12, 13, 15, 16, 19, 25, 46, 49, 52

Ölçekte yer alan maddelerden 3, 5, 9, 10, 12, 14, 16, 19, 20, 21, 23, 24, 25, 28, 29, 31, 38, 43, 46, 47, 49, 52 ve 53'üncü maddeler ters olarak puanlanmaktadır.

Kişilerarası İlişki Boyutları Ölçeği'nin Güvenirliği ve Geçerliliği:

Öğrencilerin kişilerarası ilişki boyutlarıyla ilgili bilgi sahibi olmak amacıyla İmamoğlu tarafından geliştirilen “Kişilerarası ilişki boyutları ölçeği (KİBÖ)” kullanılmıştır. Ölçek sahibi tarafından içerik analizi tekniği ile geliştirilen KİBÖ'nün yapı geçerliliği, temel bileşenler yöntemi ile sınanmış ve ölçeğin dört faktörlü bir yapı gösterdiği ortaya konmuştur. Onay bağımlılık, empati, başkalarına güven ve duygu farkındalığı olarak isimlendirilen faktörler birlikte, test toplam varyansının % 36.04'ünü açıklamış ve birbirleri ile orta derecede ilişkili çıkmıştır. Ölçüt geçerliliği sınavında Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği, Sosyal Kaygı Ölçeği ve İletişim Becerileri Envanteri'nden yararlanılmıştır. Bulgular, KİBÖ'nün “Onay bağımlılık” alt boyutu, Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği ve İletişim Becerileri Envanteri'nin tüm alt boyutları ile ters yönde ilişkili olduğunu; Sosyal Kaygı Ölçeği ile de doğrusal ilişki sergilediğini göstermektedir. Ayrıca yapı geçerliliği dâhilinde de Sosyal Beğenirlik Ölçeği kullanılmış ve ölçeğin sosyal beğenirlikten etkilenmediği ortaya konmuştur. Güvenirlik analizlerinde KİBÖ'nün alt boyutlarının Cronbach α iç

tutarlılık katsayıları .78 ile .85 arasında; test-tekrar test değerlerinin de .62 ile .96 arasında değiştiği görülmektedir (35).

Ölçek bu araştırmada farklı yaş grubundaki bir örneklem üzerinde uygulanacağı için araştırmacı tarafından ölçeğin güvenilirliği tekrar incelenmiştir. 230 ilköğretim 8. sınıf öğrencisine uygulanan ölçeğin alt boyutlarının Cronbach α iç tutarlılık katsayıları .72 ile .79 arasında bulunmuştur. Ölçeğin ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin kişilerarası ilişkilerini belirlemek için yapı geçerliliğinin sağlanıp sağlanmadığı da lisreel programı kullanılarak incelenmiştir ($\chi^2/df=1,803$; CFI= .76; RMSEA= .059; GFI= .72; TLI= .75). Lisreel yapı geçerlilik analizleri sonucunda da ölçeğin İmamoğlu tarafından yapılan analizlerle paralel olduğu; yani ölçeğin, her bir kişilerarası ilişki alt boyutundaki soruların dağılımının bu araştırmanın örneklemini için de Tablo 3.2.2'de sunulduğu gibi olduğu tespit edilmiştir. Kişilerarası ilişki boyutları ölçeğinin bu araştırmanın örneklemini için de geçerli ve güvenilir olduğu sonucuna varılmıştır.

3.4. Verilerin Toplanması ve Araştırma Süreci:

Araştırmanın veri toplama işlemine başlamadan önce örneklem grubunu oluşturan ilköğretim okullarında uygulama yapmak için il milli eğitim müdürlüklerinden gerekli izinler alınmış ve izin yazısı okullara gönderilmiştir (Ek 1). Araştırmanın verileri 2011- 2012 eğitim-öğretim yılının Kasım ve Aralık ayları içinde elde edilmiştir.

Uygulamalar okul müdürü tarafından uygun görülen ders saatlerinde 8. sınıflarda araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Uygulama öncesinde öğrencilere gerekli bilgilendirmeler ve açıklamalar yapılmıştır. Öğrencilere sırasıyla Öğrenci Bilgi Formu ve Kişilerarası İlişki Boyutları Ölçeği dağıtılmıştır. 2011- 2012 eğitim-öğretim yılının Ocak ve Şubat aylarında da uygulama yapılan öğrencilerin Fen Ders Başarılarını belirleyebilmek amacıyla okullarından dönem sonu not ortalamaları alınmıştır.

3.5. Toplanan Verilerin Analizi:

Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının iki veya daha fazla değişken içermesi gibi özelliklerine uygun bir biçimde verilerin analizinde Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, t -Testi, Tek Faktörlü Varyans Analizi (One-Way Anova), Pearson

Momentler arpımı Korelasyon Analizi yöntem ve teknikleri kullanılmıştır. Kişilerarası ilişki alt boyutlarının ortalama puanlarının hesaplanmasında Aritmetik Ortalama; herhangi bir ölçümdeki değerlerin ortalamaya göre dağılımlarının bulunmasında Standart Sapma; farklı değişkenlerin sayısı iki olduğunda aralarındaki farkın anlamlı olup olmadığının belirlenmesinde Bağımsız *t*-Testi; birbirinden farklı değişkenlerin sayısı ikiden fazla olduğunda aralarındaki farkın anlamlı olup olmadığının belirlenmesinde ise Tek Faktörlü Varyans Analizi (One-Way Anova); kişilerarası ilişki alt boyutları ile fen ders başarısı arasındaki ilişkinin ortaya çıkarılmasında da Pearson Momentler arpımı Korelasyon Analizi kullanılmış olup her birinden elde edilen bulgular tablolarda sunulmuştur.

4. ARAŞTIRMA BULGULARI

Araştırmanın bu bölümünde, materyal ve yöntem bölümünde açıklanan araçlar ile toplanan verilerin, yine aynı bölümde belirtilen yöntem ve teknikler kullanılarak yapılan analizleri sonucunda elde edilen bulgular, araştırmanın alt problemlerine paralel olarak sunulmuştur.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular:

4.1.1. İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Kişilerarası İlişki Boyutlarına İlişkin Bulgular:

Araştırmanın bu alt problemiyle ilgili olarak öğrencilerin kişilerarası ilişki boyutları puanlarının cinsiyete göre farklılaşma durumunu ortaya çıkarmak için t-testi uygulanmıştır. Kişilerarası ilişkiler onay bağımlılık, empati, başkalarına güven ve duygu farkındalığı olmak üzere dört alt boyutta incelendiğinden öğrencilerin her bir alt boyuttan aldıkları puanların aritmetik ortalaması ile cinsiyet arasındaki t-testi sonuçları aşağıda ayrı ayrı verilmiştir.

Tablo 4.1.1.1. Öğrencilerin Kişilerarası İlişki Boyutlarının Puanlarının Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları

Kişilerarası İlişki Boyutu	Cinsiyet	N	\bar{x}	S	sd	t	P
Onay	Kız	240	3,25	,592	437	,066	,948
Bağımlılık	Erkek	199	3,25	,505			
Empati	Kız	240	4,12	,593	437	2,662	,008
	Erkek	199	3,97	,620			
Başkalarına	Kız	240	3,37	,651	437	,274	,785
Güven	Erkek	199	3,35	,595			
Duygu	Kız	240	3,21	,727	437	,708	,479
Farkındalığı	Erkek	199	3,16	,649			

Tablo 4.1.1.1 incelendiğinde; kız ve erkek öğrencilerin onay bağımlılık alt boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalaması ($\bar{x}=3.25$) birbirine eşittir. Öğrencilerin cinsiyete göre onay bağımlılık puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür [$t_{(1-437)}=.066$, $p>.05$]. Kız öğrencilerin empati alt boyutundan

aldıkları puanların aritmetik ortalaması ($\bar{x}=4,12$), erkek öğrencilerin ise ($\bar{x}=3,97$) olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin cinsiyete göre empati puanları arasında kızlar lehine anlamlı bir fark olduğu görülmüştür [$t_{(1-437)}=2.662, p<.05$]. Kız öğrencilerin başkalarına güven alt boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalaması ($\bar{x}=3,37$), erkek öğrencilerin ise ($\bar{x}=3,35$) olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin cinsiyete göre başkalarına güven puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür [$t_{(1-437)}=.274, p>.05$]. Kız öğrencilerin duygu farkındalığı alt boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalaması ($\bar{x}=3,21$), erkek öğrencilerin ise ($\bar{x}=3,16$) olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin cinsiyete göre duygu farkındalığı puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür [$t_{(1-437)}=.708, p>.05$].

4.1.2. İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Çalışma Odasının Varlığına Göre Kişilerarası İlişki Boyutlarına İlişkin Bulgular:

Araştırmanın bu alt problemiyle ilgili olarak öğrencilerin kişilerarası ilişki boyutları puanlarının çalışma odasının varlığına göre farklılaşma durumunu ortaya çıkarmak için t-testi uygulanmıştır. Kişilerarası ilişkiler onay bağımlılık, empati, başkalarına güven ve duygu farkındalığı olmak üzere dört alt boyutta incelendiğinden öğrencilerin her bir alt boyuttan aldıkları puanların aritmetik ortalaması ile çalışma odasının varlığı arasındaki t-testi sonuçları aşağıda ayrı ayrı verilmiştir.

Tablo 4.1.2.1. Öğrencilerin Kişilerarası İlişki Boyutlarının Puanlarının Çalışma Odasının Varlığına Göre t-Testi Sonuçları

Kişilerarası İlişki Boyutu	Çalışma Odası	N	\bar{x}	S	sd	t	P																																
Onay	Var	342	3,21	,552	437	-3,342	,001																																
	Yok	97	3,42	,530				Empati	Var	342	4,09	,581	437	2,765	,006	Yok	97	3,90	,682	Bşkalarına Güven	Var	342	3,43	,627	437	4,187	,000	Yok	97	3,13	,567	Duygu Farkındalığı	Var	342	3,21	,697	437	1,236	,217
Empati	Var	342	4,09	,581	437	2,765	,006																																
	Yok	97	3,90	,682				Bşkalarına Güven	Var	342	3,43	,627	437	4,187	,000	Yok	97	3,13	,567	Duygu Farkındalığı	Var	342	3,21	,697	437	1,236	,217	Yok	97	3,11	,672								
Bşkalarına Güven	Var	342	3,43	,627	437	4,187	,000																																
	Yok	97	3,13	,567				Duygu Farkındalığı	Var	342	3,21	,697	437	1,236	,217	Yok	97	3,11	,672																				
Duygu Farkındalığı	Var	342	3,21	,697	437	1,236	,217																																
	Yok	97	3,11	,672																																			

Tablo 4.1.2.1 incelendiğinde; çalışma odası olan öğrencilerin onay bağımlılık alt boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalaması ($\bar{x}=3.21$), çalışma odası olmayan öğrencilerin ise ($\bar{x}=3.42$) olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin çalışma odasının varlığına göre onay bağımlılık puanları arasında çalışma odası olmayanlar lehine anlamlı bir fark olduğu görülmüştür [$t_{(1-437)} = -3.342, p < .05$]. Çalışma odası olan öğrencilerin empati alt boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalaması ($\bar{x}=4.09$), çalışma odası olmayan öğrencilerin ise ($\bar{x}=3.90$) olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin çalışma odasının varlığına göre empati puanları arasında çalışma odası olanlar lehine anlamlı bir fark olduğu görülmüştür [$t_{(1-437)} = 2.765, p < .05$]. Çalışma odası olan öğrencilerin başkalarına güven alt boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalaması ($\bar{x}=3.43$), çalışma odası olmayan öğrencilerin ise ($\bar{x}=3.13$) olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin çalışma odasının varlığına göre başkalarına güven puanları arasında çalışma odası olanlar lehine anlamlı bir fark olduğu görülmüştür [$t_{(1-437)} = 4.187, p < .05$]. Çalışma odası olan öğrencilerin duygu farkındalığı alt boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalaması ($\bar{x}=3.21$), çalışma odası olmayan öğrencilerin ise ($\bar{x}=3.11$) olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin çalışma odasının varlığına göre duygu farkındalığı puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür [$t_{(1-437)} = 1.236, p > .05$].

4.1.3. İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Yaşadığı Yere Göre Kişilerarası İlişki Boyutlarına İlişkin Bulgular:

Araştırmanın bu alt problemiyle ilgili olarak öğrencilerin kişilerarası ilişki boyutları puanlarının yaşadığı yere göre farklılaşma durumunu ortaya çıkarmak için t-testi uygulanmıştır. Kişilerarası ilişkiler onay bağımlılık, empati, başkalarına güven ve duygu farkındalığı olmak üzere dört alt boyutta incelendiğinden öğrencilerin her bir alt boyuttan aldıkları puanların aritmetik ortalaması ile yaşadığı yer arasındaki t-testi sonuçları aşağıda ayrı ayrı verilmiştir.

Tablo 4.1.3.1. Öğrencilerin Kişilerarası İlişki Boyutlarının Puanlarının Yaşadığı Yere Göre t-Testi Sonuçları

Kişilerarası İlişki Boyutu	Yaşadığı Yer	N	\bar{x}	S	sd	t	P
Onay Bağımlılık	Taşra (İlçe-Köy)	200	3,24	,567	437	-,387	,699
	Merkez	239	3,26	,543			
Empati	Taşra (İlçe-Köy)	200	3,99	,629	437	-1,836	,067
	Merkez	239	4,10	,590			
Başkalarına Güven	Taşra (İlçe-Köy)	200	3,41	,577	437	1,539	,124
	Merkez	239	3,32	,662			
Duygu Farkındalığı	Taşra (İlçe-Köy)	200	3,29	,687	437	2,846	,005
	Merkez	239	3,10	,686			

Tablo 4.1.3.1 incelendiğinde; taşrada (ilçe-köy) yaşayan öğrencilerin onay bağımlılık alt boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalaması ($\bar{x}=3,24$), merkezde yaşayan öğrencilerin ise ($\bar{x}=3,26$) olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin yaşadığı yere göre onay bağımlılık puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür [$t_{(1-437)} = -.387$, $p > .05$]. Taşrada (ilçe-köy) yaşayan öğrencilerin empati alt boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalaması ($\bar{x}=3,99$), merkezde yaşayan öğrencilerin ise ($\bar{x}=4,10$) olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin yaşadığı yere göre empati puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür [$t_{(1-437)} = -1.836$, $p > .05$]. Taşrada (ilçe-köy) yaşayan öğrencilerin başkalarına güven alt boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalaması ($\bar{x}=3,41$), merkezde yaşayan öğrencilerin ise ($\bar{x}=3,32$) olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin yaşadığı yere göre başkalarına güven puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür [$t_{(1-437)} = 1.539$, $p > .05$]. Taşrada (ilçe-köy) yaşayan öğrencilerin duygu farkındalığı alt boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalaması ($\bar{x}=3,29$), merkezde yaşayan öğrencilerin ise ($\bar{x}=3,10$) olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin yaşadığı yere göre duygu farkındalığı puanları arasında

taşrada (ilçe-köy) yaşayanlar lehine anlamlı bir fark olduğu görülmüştür [$t_{(1-437)}=2.846, p<.05$].

4.1.4. İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Sosyo-ekonomik Düzeye Göre Kişilerarası İlişki Boyutlarına İlişkin Bulgular:

Araştırmanın bu alt problemiyle ilgili olarak öğrencilerin kişilerarası ilişki boyutları puanlarının sosyo-ekonomik düzeye göre farklılaşma durumunu ortaya çıkarmak için Tek Faktörlü Varyans Analizi (One-Way Anova) uygulanmıştır. Kişilerarası ilişkiler onay bağımlılık, empati, başkalarına güven ve duygu farkındalığı olmak üzere dört alt boyutta incelendiğinden öğrencilerin her bir alt boyuttan aldıkları puanların aritmetik ortalama, standart sapma ve sosyo-ekonomik düzeye göre farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren ANOVA sonuçları aşağıda verilmiştir.

Öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeye göre onay bağımlılık alt boyutundan aldığı puanlar arasındaki ilişki incelenmiş ve Tablo 4.1.4.1’de verilmiştir.

Tablo 4.1.4.1. Öğrencilerin Sosyo-ekonomik Düzeye Göre Onay Bağımlılık Puanlarına İlişkin Merkezi Eğilim ve Yayılma Ölçüleri

Sosyo-ekonomik Düzey	N	\bar{x}	S
Düşük	208	3,36	,516
Orta	148	3,21	,543
Yüksek	83	3,05	,603
Toplam	439	3,25	,554

Tablo 4.1.4.1 incelendiğinde; araştırmaya katılan ve düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip olan öğrencilerin onay bağımlılık puanlarının aritmetik ortalaması ($\bar{x}=3,36$), orta sosyo-ekonomik düzeye sahip olan öğrencilerin ($\bar{x}=3,21$), yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip olan öğrencilerin ise ($\bar{x}=3,05$) olarak belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeye göre onay bağımlılık puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin, ilişkisiz ölçümler için tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış, sonuçları Tablo 4.1.4.2’de verilmiştir.

Tablo 4.1.4.2. Öğrencilerin Onay Bağımlılık Puanlarının Sosyo-ekonomik Düzeye Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı (KT)	sd	Kareler Ortalaması (KO)	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	6,007	2	3,004			
Gruplarıçi	128,590	436	,295	10,184	,000	1-2, 1-3, 2-3
Toplam	134,597	438				

1. Düşük, 2. Orta, 3. Yüksek

Tablo 4.1.4.2 incelendiğinde öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeylerine göre onay bağımlılık puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür [$F_{(2-436)} = 10.184$, $p < .05$]. Bu farkın düşük-orta, düşük-yüksek ve orta-yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip olan öğrenciler arasında olduğu tespit edilmiştir. Burada sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan öğrencilerin orta ve yüksek olan öğrencilerden; sosyo-ekonomik düzeyi orta olan öğrencilerin ise yüksek olan öğrencilerden onay bağımlılık puanlarının yüksek olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeye göre empati alt boyutundan aldığı puanlar arasındaki ilişki incelenmiş ve Tablo 4.1.4.3’de verilmiştir.

Tablo 4.1.4.3. Öğrencilerin Sosyo-ekonomik Düzeye Göre Empati Puanlarına İlişkin Merkezi Eğilim ve Yayılma Ölçüleri

Sosyo-ekonomik Düzey	N	\bar{x}	S
Düşük	208	4,00	,644
Orta	148	4,14	,554
Yüksek	83	4,02	,601
Toplam	439	4,05	,609

Tablo 4.1.4.3 incelendiğinde; araştırmaya katılan ve düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip olan öğrencilerin empati puanlarının aritmetik ortalaması ($\bar{x} = 4,00$), orta sosyo-ekonomik düzeye sahip olan öğrencilerin ($\bar{x} = 4,14$), yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip olan öğrencilerin ise ($\bar{x} = 4,02$) olarak belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeye göre empati puanlarının farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin, ilişkisiz ölçümler için tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış, sonuçları Tablo 4.1.4.4’de verilmiştir.

Tablo 4.1.4.4. Öğrencilerin Empati Puanlarının Sosyo-ekonomik Düzeye Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı (KT)	sd	Kareler Ortalaması (KO)	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	2,017	2	1,009			
Gruplarıçi	160,942	436	,369	2,733	,066	YOK
Toplam	162,960	438				

1. Düşük, 2. Orta, 3. Yüksek

Tablo 4.1.4.4 incelendiğinde öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeylerine göre empati puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür [$F_{(2,436)} = 2.733, p > .05$].

Öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeye göre başkalarına güven alt boyutundan aldığı puanlar arasındaki ilişki incelenmiş ve Tablo 4.1.4.5’de verilmiştir.

Tablo 4.1.4.5. Öğrencilerin Sosyo-ekonomik Düzeye Göre Başkalarına Güven Puanlarına İlişkin Merkezi Eğilim ve Yayılma Ölçüleri

Sosyo-ekonomik Düzey	N	\bar{x}	S
Düşük	208	3,24	,587
Orta	148	3,47	,605
Yüksek	83	3,45	,708
Toplam	439	3,36	,626

Tablo 4.1.4.5 incelendiğinde; araştırmaya katılan ve düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip olan öğrencilerin başkalarına güven puanlarının aritmetik ortalaması ($\bar{x}=3,24$), orta sosyo-ekonomik düzeye sahip olan öğrencilerin ($\bar{x}=3,47$), yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip olan öğrencilerin ise ($\bar{x}=3,45$) olarak belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeye göre başkalarına güven puanlarının farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin, ilişkisiz ölçümler için tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış, sonuçları Tablo 4.1.4.6’da verilmiştir.

Tablo 4.1.4.6. Öğrencilerin Başkalarına Güven Puanlarının Sosyo-ekonomik Düzeye Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı (KT)	sd	Kareler Ortalaması (KO)	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	5,488	2	2,744			
Gruplarıçi	166,376	436	,382	7,191	,001	2-1, 3-1
Toplam	171,864	438				

1.Düşük, 2. Orta, 3. Yüksek

Tablo 4.1.4.6 incelendiğinde öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeye göre başkalarına güven puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür [$F_{(2-436)}= 7.191, p<.05$]. Bu farkın orta-düşük ve yüksek-düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip olan öğrenciler arasında olduğu tespit edilmiştir. Burada sosyo-ekonomik düzeyi orta ve yüksek olan öğrencilerin düşük olan öğrencilerden başkalarına güven puanlarının yüksek olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeye göre duygu farkındalığı alt boyutundan aldığı puanlar arasındaki ilişki incelenmiş ve Tablo 4.1.4.7’de verilmiştir.

Tablo 4.1.4.7. Öğrencilerin Sosyo-ekonomik Düzeye Göre Duygu Farkındalığı Puanlarına İlişkin Merkezi Eğilim ve Yayılma Ölçüleri

Sosyo-ekonomik Düzey	N	\bar{x}	S
Düşük	208	3,12	,677
Orta	148	3,24	,657
Yüksek	83	3,25	,783
Toplam	439	3,18	,692

Tablo 4.1.4.7 incelendiğinde; araştırmaya katılan ve düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip olan öğrencilerin duygu farkındalığı puanlarının aritmetik ortalaması ($\bar{x}=3,12$),

orta sosyo-ekonomik düzeye sahip olan öğrencilerin ($\bar{x}=3,24$), yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip olan öğrencilerin ise ($\bar{x}=3,25$) olarak belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeye göre duygu farkındalığı puanlarının farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin, ilişkisiz ölçümler için tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış, sonuçları Tablo 4.1.4.8’de verilmiştir.

Tablo 4.1.4.8. Öğrencilerin Duygu Farkındalığı Puanlarının Sosyo-ekonomik Düzeye Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı (KT)	sd	Kareler Ortalaması (KO)	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	1,493	2	,746			
Gruplarıçi	208,750	436	,479	1,559	,212	YOK
Toplam	210,243	438				

1.Düşük, 2. Orta, 3. Yüksek

Tablo 4.1.4.8 incelendiğinde öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeylerine göre duygu farkındalığı puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür [$F_{(2-436)} = .212$, $p > .05$].

4.1.5. İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Annenin Eğitim Durumuna Göre Kişilerarası İlişki Boyutlarına İlişkin Bulgular:

Araştırmanın bu alt problemiyle ilgili olarak öğrencilerin kişilerarası ilişki boyutları puanlarının annenin eğitim durumuna göre farklılaşma durumunu ortaya çıkarmak için Tek Faktörlü Varyans Analizi (One-Way Anova) uygulanmıştır. Kişilerarası ilişkiler onay bağımlılık, empati, başkalarına güven ve duygu farkındalığı olmak üzere dört alt boyutta incelendiğinden öğrencilerin her bir alt boyuttan aldıkları puanların aritmetik ortalama, standart sapma ve annelerinin eğitim durumuna göre farklılaşp farklılaşmadığını gösteren ANOVA sonuçları aşağıda verilmiştir.

Öğrencilerin annenin eğitim durumuna göre onay bağımlılık alt boyutundan aldığı puanlar arasındaki ilişki incelenmiş ve Tablo 4.1.5.1’de verilmiştir.

Tablo 4.1.5.1. Öğrencilerin Annenin Eğitim Durumuna Göre Onay Bağımlılık Puanlarına İlişkin Merkezi Eğilim ve Yayılma Ölçüleri

Annenin Eğitim Durumu	N	\bar{x}	S
Okuryazar Değil veya Sadece Okuryazar	33	3,25	,409
İlkokul Mezunu	285	3,32	,533
Lise Mezunu	79	3,16	,578
Yüksekokul veya Üniversite Mezunu	42	2,94	,627
Toplam	439	3,25	,554

Tablo 4.1.5.1 incelendiğinde; annesi okuryazar olmayan veya sadece okuryazar olan öğrencilerin onay bağımlılık puanlarının aritmetik ortalaması ($\bar{x}=3,25$), annesi ilkokul mezunu olan öğrencilerin ($\bar{x}=3,32$), annesi lise mezunu olan öğrencilerin ($\bar{x}=3,16$), annesi yüksekokul veya üniversite mezunu olan öğrencilerin ise ($\bar{x}=2,94$) olarak belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin annenin eğitim durumuna göre onay bağımlılık puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin, ilişkisiz ölçümler için tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış, sonuçları Tablo 4.1.5.2’de verilmiştir.

Tablo 4.1.5.2. Öğrencilerin Onay Bağımlılık Puanlarının Annenin Eğitim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı (KT)	sd	Kareler Ortalaması (KO)	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	6,175	3	2,058			
Gruplarıçi	128,422	435	,295	6,972	,000	2-4
Toplam	134,597	438				

1.Okuryazar değil veya sadece okuryazar, 2. İlkokul mezunu, 3. Lise mezunu, 4.Yüksekokul veya üniversite mezunu

Tablo 4.1.5.2 incelendiğinde öğrencilerin annenin eğitim durumuna göre onay bağımlılık puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür [$F_{(3-435)}= 6.972$,

p<.05]. Bu farkın annesi ilkököl mezunu olan öğrenciler ile yüksekököl veya üniversite mezunu olan öğrenciler arasında olduğu tespit edilmiştir. Burada annesi ilkököl mezunu olan öğrencilerin onay bağımlılık puanlarının annesi yüksekököl veya üniversite mezunu olan öğrencilerden daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Öğrencilerin annenin eğitim durumuna göre empati alt boyutundan aldığı puanlar arasındaki ilişki incelenmiş ve Tablo 4.1.5.3’de verilmiştir.

Tablo 4.1.5.3. Öğrencilerin Annenin Eğitim Durumuna Göre Empati Puanlarına İlişkin Merkezi Eğilim ve Yayılma Ölçüleri

Annenin Eğitim Durumu	N	\bar{x}	S
Okuryazar Değil veya Sadece Okuryazar	33	3,80	,678
İlkököl Mezunu	285	4,03	,612
Lise Mezunu	79	4,19	,543
Yüksekököl veya Üniversite Mezunu	42	4,09	,600
Toplam	439	4,05	,609

Tablo 4.1.5.3 incelendiğinde; annesi okuryazar olmayan veya sadece okuryazar olan öğrencilerin empati puanlarının aritmetik ortalaması ($\bar{x}=3,80$), annesi ilkököl mezunu olan öğrencilerin ($\bar{x}=4,03$), annesi lise mezunu olan öğrencilerin ($\bar{x}=4,19$), annesi yüksekököl veya üniversite mezunu olan öğrencilerin ise ($\bar{x}=4,09$) olarak belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin annenin eğitim durumuna göre empati puanlarının farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin, ilişkisiz ölçümler için tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış, sonuçları Tablo 4.1.5.4’de verilmiştir.

Tablo 4.1.5.4. Öğrencilerin Empati Puanlarının Annelerinin Eğitim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı (KT)	sd	Kareler Ortalaması (KO)	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	3,781	3	1,260			
Gruplarıçi	159,179	435	,366	3,444	,017	3-1
Toplam	162,960	438				

1.Okuryazar değil veya sadece okuryazar, 2. İlkokul mezunu, 3. Lise mezunu, 4.Yüksekokul veya üniversite mezunu

Tablo 4.1.5.4 incelendiğinde öğrencilerin annenin eğitim durumuna göre empati puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür [$F_{(3-435)} = 3.444, p < .05$]. Bu farkın annesi lise mezunu olan öğrenciler ile okuryazar değil veya sadece okuryazar olan öğrenciler arasında olduğu tespit edilmiştir. Burada annesi lise mezunu olan öğrencilerin empati puanlarının annesi okuryazar olmayan veya sadece okuryazar olan öğrencilerden daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Öğrencilerin annenin eğitim durumuna göre başkalarına güven alt boyutundan aldığı puanlar arasındaki ilişki incelenmiş ve Tablo 4.1.5.5’de verilmiştir.

Tablo 4.1.5.5. Öğrencilerin Annenin Eğitim Durumuna Göre Başkalarına Güven Puanlarına İlişkin Merkezi Eğilim ve Yayılma Ölçüleri

Annenin Eğitim Durumu	N	\bar{x}	S
Okuryazar Değil veya Sadece Okuryazar	33	3,31	,492
İlkokul Mezunu	285	3,32	,595
Lise Mezunu	79	3,57	,635
Yüksekokul veya Üniversite Mezunu	42	3,30	,816
Toplam	439	3,36	,626

Tablo 4.1.5.5 incelendiğinde; annesi okuryazar olmayan veya sadece okuryazar olan öğrencilerin başkalarına güven puanlarının aritmetik ortalaması ($\bar{x} = 3,31$), annesi

ilkokul mezunu olan öğrencilerin ($\bar{x}=3,32$) annesi lise mezunu olan öğrencilerin ($\bar{x}=3,57$), annesi yüksekokul veya üniversite mezunu olan öğrencilerin ise ($\bar{x}=3,30$) olarak belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin annenin eğitim durumuna göre başkalarına güven puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin, ilişkisiz ölçümler için tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış, sonuçları Tablo 4.1.5.6’da verilmiştir.

Tablo 4.1.5.6. Öğrencilerin Başkalarına Güven Puanlarının Annenin Eğitim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı (KT)	sd	Kareler Ortalaması (KO)	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	4,390	3	1,463			
Gruplarıçi	167,474	435	,385	3,801	,010	3-2
Toplam	171,864	438				

1.Okuryazar değil veya sadece okuryazar, 2. İlkokul mezunu, 3. Lise mezunu, 4.Yüksekokul veya üniversite mezunu

Tablo 4.1.5.6 incelendiğinde öğrencilerin annenin eğitim durumuna göre başkalarına güven puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür [$F_{(3-435)}= 3.801, p<.05$]. Bu farkın annesi lise mezunu olan öğrenciler ile ilkökul mezunu olan öğrenciler arasında olduğu tespit edilmiştir. Burada annesi lise mezunu olan öğrencilerin başkalarına güven puanlarının annesi ilkökul mezunu olan öğrencilerden daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Öğrencilerin annenin eğitim durumuna göre duygu farkındalığı alt boyutundan aldığı puanlar arasındaki ilişki incelenmiş ve Tablo 4.1.5.7’de verilmiştir.

Tablo 4.1.5.7. Öğrencilerin Annenin Eğitim Durumuna Göre Duygu Farkındalığı Puanlarına İlişkin Merkezi Eğilim ve Yayılma Ölçüleri

Annenin Eğitim Durumu	N	\bar{x}	S
Okuryazar Değil veya Sadece Okuryazar	33	3,33	,526
İlkokul Mezunu	285	3,13	,673
Lise Mezunu	79	3,33	,757
Yüksekokul veya Üniversite Mezunu	42	3,18	,777
Toplam	439	3,18	,692

Tablo 4.1.5.7 incelendiğinde; annesi okuryazar olmayan veya sadece okuryazar olan öğrencilerin duygu farkındalığı puanlarının aritmetik ortalaması ($\bar{x}=3,33$), annesi ilkokul mezunu olan öğrencilerin ($\bar{x}=3,13$) annesi lise mezunu olan öğrencilerin ($\bar{x}=3,33$), annesi yüksekokul veya üniversite mezunu olan öğrencilerin ise ($\bar{x}=3,18$) olarak belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin annenin eğitim durumuna göre duygu farkındalığı puanlarının farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin, ilişkisiz ölçümler için tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış, sonuçları Tablo 4.1.5.8’de verilmiştir.

Tablo 4.1.5.8. Öğrencilerin Duygu Farkındalığı Puanlarının Annenin Eğitim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı (KT)	sd	Kareler Ortalaması (KO)	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	3,182	3	1,061			
Gruplarıçi	207,061	435	,476	2,228	,084	YOK
Toplam	210,243	438				

1.Okuryazar değil veya sadece okuryazar, 2. İlkokul mezunu, 3. Lise mezunu, 4.Yüksekokul veya üniversite mezunu

Tablo 4.1.5.8 incelendiğinde öğrencilerin annenin eğitim durumuna göre duygu farkındalığı puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür [$F_{(3-435)}= 2.228$, $p>.05$].

4.1.6. İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Babanın Eğitim Durumuna Göre Kişilerarası İlişki Boyutlarına İlişkin Bulgular:

Araştırmanın bu alt problemiyle ilgili olarak öğrencilerin kişilerarası ilişki boyutları puanlarının babanın eğitim durumuna göre farklılaşma durumunu ortaya çıkarmak için Tek Faktörlü Varyans Analizi (One-Way Anova) uygulanmıştır. Kişilerarası ilişkiler onay bağımlılık, empati, başkalarına güven ve duygu farkındalığı olmak üzere dört alt boyutta incelendiğinden öğrencilerin her bir alt boyuttan aldıkları puanların aritmetik ortalama, standart sapma ve babalarının eğitim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren ANOVA sonuçları aşağıda verilmiştir.

Öğrencilerin babanın eğitim durumuna göre onay bağımlılık alt boyutundan aldığı puanlar arasındaki ilişki incelenmiş ve Tablo 4.1.6.1’de verilmiştir.

Tablo 4.1.6.1. Öğrencilerin Babanın Eğitim Durumuna Göre Onay Bağımlılık Puanlarına İlişkin Merkezi Eğilim ve Yayılma Ölçüleri

Babanın Eğitim Durumu	N	\bar{x}	S
Okuryazar Değil veya Sadece Okuryazar	33	3,27	,546
İlkokul Mezunu	285	3,29	,498
Lise Mezunu	79	3,30	,574
Yüksekokul veya Üniversite Mezunu	42	3,08	,623
Toplam	439	3,25	,554

Tablo 4.1.6.1 incelendiğinde; babası okuryazar olmayan veya sadece okuryazar olan öğrencilerin onay bağımlılık puanlarının aritmetik ortalaması ($\bar{x}=3,27$), babası ilkokul mezunu olan öğrencilerin ($\bar{x}=3,29$), babası lise mezunu olan öğrencilerin ($\bar{x}=3,30$), babası yüksekokul veya üniversite mezunu olan öğrencilerin ise ($\bar{x}=3,08$) olarak belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin babanın eğitim durumuna göre onay bağımlılık puanlarının farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin, ilişkisiz ölçümler için tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış, sonuçları Tablo 4.1.6.2’de verilmiştir.

Tablo 4.1.6.2. Öğrencilerin Onay Bağımlılık Puanlarının Babanın Eğitim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı (KT)	sd	Kareler Ortalaması (KO)	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	3,198	3	1,066			
Gruplarıçi	131,399	435	,302	3,530	,015	2-4, 3-4
Toplam	134,597	438				

1.Okuryazar değil veya sadece okuryazar, 2. İlkokul mezunu, 3. Lise mezunu, 4.Yüksekokul veya üniversite mezunu

Tablo 4.1.6.2 incelendiğinde öğrencilerin babanın eğitim durumuna göre onay bağımlılık puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür [$F_{(3-435)} = 3.530$, $p < .05$]. Bu farkın babası ilkokul mezunu olan öğrenciler ile yüksekokul veya üniversite mezunu olan öğrenciler arasında ayrıca babası lise mezunu olan öğrenciler ile yüksekokul veya üniversite mezunu olan öğrenciler arasında olduğu tespit edilmiştir. Burada babası ilkokul mezunu olan öğrenciler ile lise mezunu olan öğrencilerin onay bağımlılık puanlarının babası yüksekokul veya üniversite mezunu olan öğrencilerden daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Öğrencilerin babanın eğitim durumuna göre empati alt boyutundan aldığı puanlar arasındaki ilişki incelenmiş ve Tablo 4.1.6.3’de verilmiştir.

Tablo 4.1.6.3. Öğrencilerin Babanın Eğitim Durumuna Göre Empati Puanlarına İlişkin Merkezi Eğilim ve Yayılma Ölçüleri

Babanın Eğitim Durumu	N	\bar{x}	S
Okuryazar Değil veya Sadece Okuryazar	33	3,69	,690
İlkokul Mezunu	285	3,99	,658
Lise Mezunu	79	4,14	,540
Yüksekokul veya Üniversite Mezunu	42	4,08	,569
Toplam	439	4,05	,609

Tablo 4.1.6.3 incelendiğinde; babası okuryazar olmayan veya sadece okuryazar olan öğrencilerin empati puanlarının aritmetik ortalaması ($\bar{x}=3,69$), babası ilkokul mezunu olan öğrencilerin ($\bar{x}=3,99$), babası lise mezunu olan öğrencilerin ($\bar{x}=4,14$), babası yüksekokul veya üniversite mezunu olan öğrencilerin ise ($\bar{x}=4,08$) olarak belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin babanın eğitim durumuna göre empati puanlarının farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin, ilişkisiz ölçümler için tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış, sonuçları Tablo 4.1.6.4’de verilmiştir.

Tablo 4.1.6.4. Öğrencilerin Empati Puanlarının Babanın Eğitim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı (KT)	sd	Kareler Ortalaması (KO)	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	2,955	3	,985			
Gruplarıçi	160,004	435	,368	2,678	,093	YOK
Toplam	162,960	438				

1.Okuryazar değil veya sadece okuryazar, 2. İlkokul mezunu, 3. Lise mezunu, 4.Yüksekokul veya üniversite mezunu

Tablo 4.6.4 incelendiğinde öğrencilerin babanın eğitim durumuna göre empati puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür [$F_{(3-435)}= 2.678, p>.05$].

Öğrencilerin babanın eğitim durumuna göre başkalarına güven alt boyutundan aldığı puanlar arasındaki ilişki incelenmiş ve Tablo 4.1.6.5’de verilmiştir.

Tablo 4.1.6.5. Öğrencilerin Babanın Eğitim Durumuna Göre Başkalarına Güven Puanlarına İlişkin Merkezi Eğilim ve Yayılma Ölçüleri

Babanın Eğitim Durumu	N	\bar{x}	S
Okuryazar Değil veya Sadece Okuryazar	33	3,30	,482
İlkokul Mezunu	285	3,31	,581
Lise Mezunu	79	3,40	,644
Yüksekokul veya Üniversite Mezunu	42	3,42	,710
Toplam	439	3,36	,626

Tablo 4.1.6.5 incelendiğinde; babası okuryazar olmayan veya sadece okuryazar olan öğrencilerin başkalarına güven puanlarının aritmetik ortalaması ($\bar{x}=3,30$), babası ilkokul mezunu olan öğrencilerin ($\bar{x}=3,31$) babası lise mezunu olan öğrencilerin ($\bar{x}=3,40$), babası yüksekokul veya üniversite mezunu olan öğrencilerin ise ($\bar{x}=3,42$) olarak belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin babanın eğitim durumuna göre başkalarına güven puanlarının farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin, ilişkisiz ölçümler için tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış, sonuçları Tablo 4.1.6.6’da verilmiştir.

Tablo 4.1.6.6. Öğrencilerin Başkalarına Güven Puanlarının Babanın Eğitim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı (KT)	sd	Kareler Ortalaması (KO)	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	,921	3	,307			
Gruplarıçi	170,943	435	,393	,781	,505	YOK
Toplam	171,864	438				

1.Okuryazar değil veya sadece okuryazar, 2. İlkokul mezunu, 3. Lise mezunu, 4.Yüksekokul veya üniversite mezunu

Tablo 4.1.6.6 incelendiğinde öğrencilerin babanın eğitim durumuna göre başkalarına güven puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür [$F_{(3-435)} = .781, p > .05$].

Öğrencilerin babanın eğitim durumuna göre duygu farkındalığı alt boyutundan aldığı puanlar arasındaki ilişki incelenmiş ve Tablo 4.1.6.7’de verilmiştir.

Tablo 4.1.6.7. Öğrencilerin Babanın Eğitim Durumuna Göre Duygu Farkındalığı Puanlarına İlişkin Merkezi Eğilim ve Yayılma Ölçüleri

Babanın Eğitim Durumu	N	\bar{x}	S
Okuryazar Değil veya Sadece Okuryazar	33	3,25	,593
İlkokul Mezunu	285	3,18	,661
Lise Mezunu	79	3,15	,697
Yüksekokul veya Üniversite Mezunu	42	3,25	,772
Toplam	439	3,18	,692

Tablo 4.6.7 incelendiğinde; babası okuryazar olmayan veya sadece okuryazar olan öğrencilerin duygu farkındalığı puanlarının aritmetik ortalaması ($\bar{x}=3,25$), babası ilkokul muzunu olan öğrencilerin ($\bar{x}=3,18$), babası lise mezunu olan öğrencilerin ($\bar{x}=3,15$), babası yüksekokul veya üniversite mezunu olan öğrencilerin ise ($\bar{x}=3,25$) olarak belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin babanın eğitim durumuna göre duygu farkındalığı puanlarının farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin, ilişkisiz ölçümler için tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış, sonuçları Tablo 4.1.6.8’de verilmiştir.

Tablo 4.1.6.8. Öğrencilerin Duygu Farkındalığı Puanlarının Babanın Eğitim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı (KT)	sd	Kareler Ortalaması (KO)	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	,483	3	,161			
Gruplarıçi	209,761	435	,482	,334	,801	YOK
Toplam	210,243	438				

1.Okuryazar değil veya sadece okuryazar, 2. İlkokul mezunu, 3. Lise mezunu, 4.Yüksekokul veya üniversite mezunu

Tablo 4.1.6.8 incelendiğinde öğrencilerin babanın eğitim durumuna göre duygu farkındalığı puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür [$F_{(3-435)} = .334$, $p > .05$].

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular:

Araştırmanın ikinci alt problemi aynı zamanda asıl problemi “İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin kişilerarası ilişki boyutlarıyla fen ders başarıları arasında nasıl bir ilişki vardır? ” şeklinde ifade edilmiştir. Bu problemle ilgili olarak öğrencilerin her bir kişilerarası ilişki boyutu ile fen ders başarıları arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak için Pearson Korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Bu analize ilişkin sonuçlar aşağıda verilmiştir.

Tablo 4.2.1. Öğrencilerin Kişilerarası İlişki Boyutları Puan Ortalamaları ile Fen Ders Başarısı Arasındaki Korelasyon Sonuçları

		Fen Ders Başarısı
Onay Bağımlılık Puan Ortalaması	r	-.188**
	p	.000
	N	439
Empati Puan Ortalaması	r	.151**
	p	.000
	N	439
Başkalarına Güven Puan Ortalaması	r	.261**
	p	.000
	N	439
Duygu Farkındalığı Puan Ortalaması	r	.192**
	p	.000
	N	439

p= .01

Tablo 4.2.1’ de de görüldüğü gibi Pearson Korelasyon analizi sonucunda öğrencilerin onay bağımlılık alt boyutundan aldıkları puanlar ile fen ders başarıları arasındaki korelasyon kat sayısı $r = -.188$ bulunmuştur. Korelasyon kat sayısının 0,00-0,30 arasında olması düşük ilişki düzeyini ifade etmekte olduğundan (163) bu sonuca göre, öğrencilerin onay bağımlılık alt boyutundan aldıkları puanlar ile fen ders başarıları arasında düşük düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir [$r = -.188$, $p < .01$]. Öğrencilerin empati alt boyutundan aldıkları puanlar ile fen ders başarıları arasındaki korelasyon kat sayısı $r = .151$ bulunmuştur. Bu sonuca göre öğrencilerin empati alt boyutundan aldıkları puanlar ile fen ders başarıları arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir [$r = .151$, $p < .01$]. Öğrencilerin başkalarına güven alt boyutundan aldıkları puanlar ile fen ders başarıları arasındaki korelasyon kat sayısı $r = .261$ bulunmuştur. Bu sonuca göre öğrencilerin başkalarına güven alt boyutundan aldıkları puanlar ile fen ders başarıları arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir [$r = .261$, $p < .01$]. Öğrencilerin duygu farkındalığı alt boyutundan aldıkları puanlar ile fen ders başarıları arasındaki korelasyon kat sayısı $r = .192$ bulunmuştur. Bu sonuca göre öğrencilerin duygu farkındalığı alt boyutundan aldıkları puanlar ile fen ders

başarıları arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir [r= .192, p<.01].

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmada elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlar özetlenmekte, tartışılmakta ve bazı öneriler sunulmaktadır.

5.1. Sonuç ve Tartışma

1. Elde edilen bulgular neticesinde öğrencilerin sahip olduğu kişilerarası ilişki boyutlarından empati alt boyutunun kızlar lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur [$t_{(1-437)} = 2.662, p < .05$]. Literatür bulguları kadınların erkeklere göre daha iyi empati kurabildiklerini gösterse de (163,164); literatürde bunun aksini gösteren bulgular da mevcuttur (165). Öğrencilerin sahip olduğu kişilerarası ilişki boyutlarından onay bağımlılık, başkalarına güven ve duygu farkındalığı alt boyutlarının ise cinsiyete göre anlamlı farklılıklar göstermediği bulunmuştur. Bu sonuçlar literatürle örtüşmektedir (115,116,119,120,121,129,134). Üre, Sünbül ve Bozgeyikli (99) tarafından yapılan çalışmada da öğretmen adayı öğrencilerin cinsiyetleri ile kişilerarası ilişkilerde farkındalık düzeyi arasındaki ilişkiye bakılmış ve anlamlı düzeyde olmadığı görülmüştür.

2. Öğrencilerin sahip olduğu kişilerarası ilişki boyutlarından onay bağımlılık alt boyutunun çalışma odası olmayan öğrenciler lehine [$t_{(1-437)} = -3.342, p < .05$]; empati [$t_{(1-437)} = 2.765, p < .05$] ve başkalarına güven [$t_{(1-437)} = 4.187, p < .05$] alt boyutlarının çalışma odası olan öğrenciler lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuş olup duygu farkındalığı alt boyutunun çalışma odasının varlığına göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Bireylerin özellikle çocukluk dönemlerinde kendine ait odalarının olması onların güven, özerklik, girişkenlik, düşünce özgürlüğü, çalışkanlık ve yetenekli olma özelliklerini etkilediği bilinmektedir (166,167). Bazı çalışmalar ise kendisine ait odasının olması, bireyin kişilik özelliklerini etkilemediği yönündedir (168). Yapılan çalışmada çalışma odasına sahip öğrencilerin olumlu kişilerarası ilişkilere; çalışma odasına sahip olmayan öğrencilerin ise olumsuz kişilerarası ilişkilere sahip olduğu tespit edilmiştir.

3. Öğrencilerin kişilerarası ilişki boyutlarından duygu farkındalığı alt boyutunun taşrada (ilçe-köy) yaşayan öğrenciler lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığı [$t_{(1-437)} = 2.846, p < .05$]; onay bağımlılık, empati ve başkalarına güven alt boyutlarının ise yaşadığı yere göre anlamlı farklılıklar göstermediği bulunmuştur. Özen (169)'e göre

kentlileşme düzeyi yükseldikçe, demokratik aile ilişkileri artmakta, demokratik ilişkilerin olduğu ailelerde önemli konular, tüm aile bireylerine danışılmakta ve kararlara eşit katılım söz konusu olmaktadır. Yani kentlileşme düzeyinin yükselmesinin kişilerarası ilişkileri olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Bu yönüyle yapılan çalışma benzer literatürle farklılık göstermektedir. Ayrıca Davis (170) tarafından yapılan çalışmada duygu farkındalığı, kişisel bir özellik olarak görünmesine rağmen kişinin yaşadığı çevreden olumlu veya olumsuz etkilenmektedir. Bununla birlikte kişi yaşadığı çevrede kurduğu ilişkilerle duygu farkındalığını geliştirebilmektedir.

4. Öğrencilerin sahip olduğu kişilerarası ilişki boyutlarından onay bağımlılık [$F_{(2-436)} = 10.184, p < .05$] ve başkalarına güven [$F_{(2-436)} = 7.191, p < .05$] alt boyutlarının sosyo-ekonomik düzeye göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur. Burada sosyo-ekonomik düzey düştükçe onay bağımlılığın arttığı; sosyo-ekonomik düzey yükseldikçe başkalarına güvenin arttığı tespit edilmiştir. Kişilerarası ilişki boyutlarından empati ve duygu farkındalığı alt boyutlarının sosyo-ekonomik düzeye göre anlamlı farklılıklar göstermediği saptanmıştır. Yapılan çalışmanın sonuçları literatürle paralellik göstermektedir. Erözkan (121) yaptığı çalışmada sosyo-ekonomik düzeyin öğretmen adaylarının kişilerarası tarzını yordamada etkisiz kaldığını belirlemişken; Dinçer (126) de bunun tersine, bağlılık ve güven-özdeşim boyutlarının üst sosyo-ekonomik düzeyde daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Ayrıca Demiriz ve Öğretir (171) alt sosyo-ekonomik düzeydeki annelerin daha koruyucu ve daha sıkı disiplin uygulayan kişiler olduklarını ifade etmektedir. Bu davranış çocuklarda olumsuz kişilerarası ilişkilere neden olabilir.

5. Öğrencilerin sahip olduğu kişilerarası ilişki boyutlarından onay bağımlılık [$F_{(3-435)} = 6.972, p < .05$], empati [$F_{(3-435)} = 3.444, p < .05$] ve başkalarına güven [$F_{(3-435)} = 3.801, p < .05$] alt boyutlarının annenin eğitim durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur. Öğrencilerin, annelerinin eğitim düzeyi düştükçe onay bağımlılığın arttığı; annelerinin eğitim düzeyi yükseldikçe empati ve başkalarına güvenin arttığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin kişilerarası ilişki boyutlarından duygu farkındalığı alt boyutunun annenin eğitim durumuna göre anlamlı farklılık göstermediği saptanmıştır. Serin ve Derin (172) yaptıkları çalışmada annenin eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin daha içten denetimli olduklarını belirlemişlerdir. Bu

durum öğrencilerin onay bağımlılıklarının annenin eğitim düzeyi düşüğe artmasının bir nedeni olabilir. Öğrencilerin annelerinin eğitim düzeyiyle empati becerileri arasında Akboy ve Baysal (173) anlamlı farklılık belirlemişken; Genç ve Kalafat (174) anlamlı farklılık olmadığını belirlemişlerdir. Ertem ve Yazıcı (175)' ya göre eğitim düzeyi düşük anneler ergenlere daha baskıcı tutum sergilemektedir. Etkileşimin baskıcı bir hal alması Göçener (176)' göre kişilerarası ilişkileri bozmakta; daha güvensiz bir ortam oluşmasına sebep olmaktadır. Bu yönleriyle çalışmanın sonuçları literatürle paralellik göstermektedir. Konrad ve Hendl (177)' e göre duygu farkındalığı, duygusal zekânın temelidir. Güngör (178) de üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada annenin eğitim düzeyinin duygusal zekânın önemli yordayıcısı olduğunu tespit etmiştir. Bu yönüyle yapılan çalışma literatürden farklılık göstermektedir.

6. Öğrencilerin sahip olduğu kişilerarası ilişki boyutlarından onay bağımlılık alt boyutunun babanın eğitim durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur [$F_{(3-435)}= 3.530, p<.05$]. Burada öğrencilerin, babalarının eğitim düzeyi düşüğe onay bağımlılığın arttığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin kişilerarası ilişki boyutlarından empati, başkalarına güven ve duygu farkındalığı alt boyutlarının babanın eğitim durumuna göre anlamlı farklılıklar göstermediği saptanmıştır. Literatürde de benzer bulgular mevcuttur (126,174).

7. Öğrencilerin kişilerarası ilişki boyutları ile fen ders başarıları arasındaki ilişkiyi saptamayı amaçlayan bu çalışmada analiz sonuçlarına bakıldığında, öğrencilerin sahip olduğu kişilerarası ilişki boyutlarından onay bağımlılık [$r= -.188, p<.01$], empati [$r= .151, p<.01$], başkalarına güven [$r= .261, p<.01$] ve duygu farkındalığı [$r= .192, p<.01$] alt boyutlarıyla fen ders başarıları arasında anlamlı fakat düşük düzeyde ilişkiler bulunmuştur. Burada onay bağımlılık alt boyutuyla fen ders başarıları arasındaki ilişki negatif; empati, başkalarına güven ve duygu farkındalığı alt boyutlarıyla Fen ders başarıları arasındaki ilişki ise pozitif olarak saptanmıştır. Sınıfta öğrencilerin besleyici kişilerarası ilişkiler geliştirmesi için akademik gelişimlerini destekleyecek olumlu bir atmosfer yaratmanın önemli olması (126,154) ve akranlarıyla ilişkileri olumlu olan ilköğretim öğrencilerinin okul akademik başarılarının, olumsuz akran ilişkilerine sahip olan ilköğretim öğrencilerine göre daha yüksek olması (131,144) açısından yapılan çalışmanın sonuçları literatürle

paralellik gösterirken; Yavaş (133)'in ve Öz (31)'ün sonuçlarıyla farklılaşmaktadır. Ayrıca Weerasinghe, Mitrovic ve Martin (146) yaptıkları çalışmada öğrenciler arasındaki etkileşimin öğrenmeyi kolaylaştırdığını bulmuşken; Wentzel, Barry ve Caldwell (153) tarafından yapılan çalışmada bir arkadaşına sahip olmanın öğrencilerin akademik başarılarını arttırdığı tespit edilmiştir. Benzer şekilde Chen, Li ve Rubin (157) yaptıkları çalışmada sosyal yeterlik, gruba katılma ve düzen bozucu hareketler gibi sosyal uyum belirleyicileri ile akademik başarı arasında karşılıklı bir etkileşim bulunduğunu saptamışlardır.

5.2. Öneriler

1. Yapılan araştırmada kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha empatik olduğu görülmüştür. Diğer insanlara kişisel duygu ve düşüncelerini iyi ifade edebilen, topluma uyumlu, işbirlikçi ve sosyal duyarlılığı yüksek kişilerin aynı zamanda empati becerisine de sahip olması (179) tüm öğrencilere empatik beceriler kazandırılmasının önemini ortaya koymaktadır. Öğrencilere empati becerilerinin kazandırılması için sınıflarda rehberlik saatlerinde drama yaptırılabilir, empati ve iletişim grupları oluşturulabilir. Ayrıca hem anne ve babalara hem de öğretmenlere empati konusunda seminerler düzenlenmesi öğrencilerin empati becerisini arttırabilir (180).
2. Kendine ait çalışma odası olan öğrenciler istenen kişilerarası ilişki boyutlarına (empati, başkalarına güven) sahipken; kendine ait çalışma odası olmayan öğrenciler istenmeyen kişilerarası ilişki boyutuna (onay bağımlılık) sahiptir. Bu durumda aileler çocukları için imkânları ölçüsünde çalışma odaları oluşturabilir.
3. Yapılan araştırmada taşrada (ilçe-köy) yaşayan öğrencilerin merkezde yaşayan öğrencilere göre duygu farkındalığı düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Özellikle şehir merkezleri olmak üzere tüm yerleşim birimlerinde, bireylerin kişilerarası ilişkilerini istedik ve sağlıklı yapan duygu farkındalığı düzeylerinin yükseltilmesi için sınıflarda rehberlik saatlerinde öğrencilerle drama, oyun, tiyatro etkinlikleri yapılabilir; iletişim grupları oluşturulabilir.
4. Öğrencilerin kişilerarası ilişki boyutlarının sahip oldukları sosyo-demografik özelliklerden anne ve babanın eğitim durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı belirlenmiştir. Burada istenmeyen bir alt boyut olan onay bağımlılığın eğitim düzeyi düşük olan anne ve babalara ait öğrencilerde baskın durumda olduğu saptanmıştır.

Halk eğitim merkezleri tarafından bu tür anne ve babalara öğrencilerin gelişim dönemleri ve ihtiyaçları hakkında seminerler ve programlar hazırlanmasının yanı sıra televizyon, radyo gibi iletişim araçları yoluyla bilgilendirmeler yapılması, yetiştirdikleri öğrencilerin olumlu kişilerarası ilişkilere sahip olmasını sağlayabilir.

5. Kişilerarası ilişki boyutlarından onay bağımlılık, empati, başkalarına güven ve duygu farkındalığı alt boyutlarıyla fen ders başarısı arasında anlamlı ilişkilerin bulunması, fen programlarının bu alt boyutların işlevsel hale gelmesini sağlaması gerektiğini düşündürmektedir. Bu konuda eğitimcilerin fen programlarında yer alan özellikle işbirlikli ve grup olarak yapılan etkinlikleri kişilerarası ilişki boyutlarını göz önünde bulundurarak yapılandırmaları, etkinliklerin verimini arttırabilir.

6. Çağdaş eğitimcilere göre karşılıklı etkileşimin daha sağlıklı olması için uygun bir sınıf ortamı oluşturulmalı; uyumlu, olumlu ve verimli beraberlik sağlanmalıdır (181). Burada öğrencilerin ve öğrenci ile etkileşimde olan kişilerin kültürümüze uygun kişilerarası ilişkilere sahip olması önem kazanmaktadır. Bu konuda araştırmacılara sahip olunması gereken asgari kişilerarası ilişki boyutları ve düzeyleri hakkında çalışmalar yapılması önerilebilir.

7. Karşılaşılan durumlardan biri de öğrencilerin kişilerarası ilişkilerindeki sorunları çözmede en çok konuştukları kişilerin öğretmenler olmasıdır. Bu durum öğretmeni sürekli meşgul ederek başka yönlerde kullanabileceği verimliliği bu nedenle tüketmesine, öğretmen ve diğer arkadaşlarının vaktinin boşa gitmesine ve kendi sorunlarını kendi çözemeyen öğrencilerin, sorun çözme için sağlıklı deneyimler biriktirmesine engel olmaktadır (182). Bu olumsuzlukların en aza indirilmesi için öğrencilere, kişilerarası ilişkilerindeki olumsuzlukları çözecek çeşitli programlar ve seminerler düzenlenebilir. Hatta bu konuda okullarda seçmeli dersler okutulabilir.

KAYNAKLAR

1. Glasser, W. 1999. *Başarısızlığın Olmadığı Okul*. (Çev. K. Teksöz). Beyaz Yayınları. Ankara.
2. Kızıldağ, S. 2009. Akademik Başarının Yordayıcısı Olarak Yalnızlık, Boyun Eğici Davranışlar ve Sosyal Destek. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
3. Fen Eğitiminin Önemi.
http://www.birgul.k12.tr/Joomla/index.php?option=com_content&view=article&id=64&Itemid=71. Web adresinden 24 Ekim 2011 tarihinde edinilmiştir.
4. Ayas, A., Çepni, S. & Akdeniz, A. R. 1993. Development of The Turkish Secondary Science Curriculum. *Science Education* 77 (4): 433-440.
5. Aydede, M. N. 2006. İlköğretim Altıncı Sınıf Fen Bilgisi Dersinde Aktif Öğrenme Yaklaşımını Kullanmanın Akademik Başarı, Tutum ve Kalıcılık Üzerine Etkisi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Adana.
6. Çakallıoğlu, S. N. 2008. Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımına Dayalı Fen Bilgisi Öğretiminin Akademik Başarı ve Tutuma Etkisi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Adana.
7. Atam, O. 2006. Oluşturmacı Yaklaşımına Dayalı Olarak Fen ve Teknoloji Dersi Isı-Sıcaklık Konusunda Hazırlanan Yazılımın İlköğretim 5.Sınıf Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Kalıcılığa Etkisi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Adana.
8. Çelik, F. 2006. Türk Eğitim Sisteminde Hedefler ve Hedef Belirlemede Yeni Yönelimler. *Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi* 11: 1-15.
9. Kaptan, F. ve Korkmaz, H. 1997. *İlköğretimde Etkili Öğretme ve Öğrenme Öğretmen El Kitabı*. T.C. M.E.B. Projeler Koordinasyon Merkezi Başkanlığı. Ankara.
10. Çınar, T., Teyfur, E. ve Teyfur, M. 2006. İlköğretim Okulu Öğretmen ve Yöneticilerinin Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı ve Programı Hakkındaki Görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 7 (11): 48-49.

11. Brooks, J. G. & Brooks, M. G. 1993. *In Search of Understanding: The Case For Constructivist Classrooms*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
12. Dewey, J. 1996. *Demokrasi ve Eğitim*, (Çev. M. Salih Otaran). Başarı Yayıncılık, İstanbul.
13. Bakır, K. 2007. John Dewey ve Demokratik Eğitim. Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Erzurum.
14. Bay, E. 2008. Öğretmen Eğitiminde Yapılandırmacı Program Uygulamalarının Etkililiğinin Değerlendirilmesi. Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, Erzurum.
15. Erdem, E. 2001. Program Geliştirmede Yapılandırmacılık Yaklaşımı. Hacettepe Üniversitesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
16. Jacobsen, A. D., Egen P. & Donald K. 2002. *Methods For Teaching Promoting Student Learning*. 6th Edition, Ohio: Merrill Prentice Hall.
17. Süzen, S. 2007. Aktif Öğrenme Teknikleriyle Desteklenmiş Fen ve Teknoloji Eğitiminin Öğrenme Ürünlerine Etkisi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, Ankara.
18. Ekinci, N. 2005. *İşbirliğine Dayalı Öğrenme. Eğitimde Yeni Yönelimler*. PegemA Yayıncılık, Ankara.
19. Felder R. & Rebecca B. 1994. *Cooperative Learning in Technical Courses: Procedures, Pitfalls and Payoff*. ERIC Ed 377038.
20. Johnson, D. W. & Johnson, R. T. 1999. Making Cooperative Learning Work. *Theory Into Practice* 38 (2): 67-73.
21. Saban, A. 2002. *Öğrenme Öğretme Süreci*. Nobel Yayınları, Ankara.
22. Süzen, S. 2004. Yedinci Sınıf Fen Bilgisi Dersinde Fiziksel ve Kimyasal Değişmeler Konusunda, Öğrencilerin Bilişsel Alanın Bilgi ve Kavrama Düzeyleri ve Tutumları Üzerine Yapısalcı Öğrenme Modelinin Etkisi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Ankara.

23. Carr, T. & Jitendra, A. K. 2000. Using Hypermedia and Multimedia to Promote Project-Based Learning of At-Risk High School Students. *Intervention in School & Clinic* 36 (1): 40-44.
24. Kabaca, T. 2002. Bir Öğrenme ve Öğretme Yaklaşımı: Yapılandırmacılık. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Ders Ödevi, Ankara.
25. Akpınar, B. 2010. Yapılandırmacı Yaklaşımda Öğretmenin, Öğrencinin ve Velinin Rolü. *Eğitim-Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi* 6 (16): 16-20.
26. Tezbaşaran, A.A. 1997. Etkin Öğrenme, Öğretim ve Öğrenmede Bilgisayara Dayalı Bilgi Teknolojileri. *Bilim Teknik Dergisi* 355: 54-55.
27. Erdamar, G. ve Demirel, M. 2008. Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımının Duyuşsal ve Bilişsel Öğrenme Ürünlerine Etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi* 6 (4): 629-661.
28. Özgen, N. ve Oban, R. 2008. Yapılandırmacı Coğrafi Bilgi Sistemlerinin (CBS) Kullanımı ve Yüksek Öğretim Kademelerindeki Coğrafya Derslerinde Uygulanabilirliği. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi* 1 (5): 576-592.
29. Arslan, C. 2004. Kişilerarası Çatışma Çözme ve Problem Çözme Yaklaşımlarının Yükleme Karmaşıklığı Açısından İncelenmesi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, Konya.
30. Kabakçı, Ö., F. ve Korkut, F. 2008. 6-8. Sınıftaki Öğrencilerin Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerilerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Education and Science* 33 (148): 79-80.
31. Öz, F. 1998. Son Sınıf Hemşirelik Öğrencilerinin Empatik Eğilimleri, Empatik Becerileri ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişki. *C. Ü. Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi* 2 (2): 32-38.
32. Şekertekin, M., A. 2003. Spor Eğitimi Alan ve Almayan Üniversite Bayan Öğrencilerinin Uyum Düzeylerinin, Saldırganlık ve Kişilerarası İlişki Tarzlarının Karşılaştırılması. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi* 5 (2): 9-14.
33. Uzun, N. B., Gelbal, S. ve Öğretmen, T. 2010. TIMSS-R Fen Başarısı ve Duyuşsal Özellikler Arasındaki İlişkinin Modellenmesi ve Modelin Cinsiyetler Bakımından Karşılaştırılması. *Kastamonu Eğitim Dergisi* 18 (2): 531-544.

34. Yavaş, B. 2007. İlköğretim 5. Sınıf Öğretmenlerinin Empati Becerileri ile İlköğretim 5.Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarıları Arasındaki İlişki. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
35. İmamoğlu, S. E. ve Aydın, B. 2009. Kişilerarası İlişki Boyutları Ölçeği. *Psikoloji Çalışmaları Dergisi* 29 (29): 76-90.
36. Büyükşahin, A. 2005. Çokboyutlu İlişki Ölçeği: Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi* 16 (2): 97-105.
37. Erözkan, A. 2009. Üniversite Öğrencilerinin Kişiler arası İlişki Tarzları ve Mizah Tarzları. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi* 26: 56-66.
38. İslim, Ü. 2006. Öğrencilerin Duyuşsal Karakteristiklerinin Fizik Dersi Başarısına Etkisi. Selçuk Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Konya.
39. Sönmez, V. 2001. *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı. Geliştirilmiş 9. Baskı.* Anı Yayıncılık. Kazan Ofset Mat. San. ve Tic. San. Ltd. Şti. Ankara.
40. Waters, S. K., Cross, D. & Shaw, T. 2010. How Important Are School and Interpersonal Student Characteristics in Determining Later Adolescent School Connectedness, by School Sector? *Australian Journal of Education* 54 (2): 223-243.
41. Köseoğlu, F. ve Diğeleri. 2003. *Yapılandırıcı Öğrenme Ortamı İçin: Bir Fen Ders Kitabı Nasıl Olmalı?* Asil Yayın Dağıtım. Ankara.
42. Maharjan, S.D., Whittle, P.A. 2000. Scientific and Technological Literacy for Sustainable Development in the 21st Century.
<http://intl.concord.org/cbe/pdf/whittle.pdf>. Web adresinden 15 Nisan 2012 tarihinde edinilmiştir.
43. MEB (Milli Eğitim Bakanlığı), 2006. *İlköğretim Kurumları Fen Bilgisi Dersi Öğretim Programı.* Milli Eğitim Basımevi. İstanbul.
44. Sarıgöz, O. 2008. Yapısalcılık Yaklaşımının Fen Bilgisi Öğretimine Uygulanması. İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
45. Gültekin, M., Karadağ, R., Yılmaz, F. 2007. Yapılandırmacılık ve Öğretim Uygulamalarına Yansımaları. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 7 (2): 503-528.

46. Çelikkaya, T. ve Ünal, Ç. 2009. Yapılandırmacı Yaklaşımın Sosyal Bilgiler Öğretiminde Başarı, Tutum ve Kalıcılığa Etkisi (5. Sınıf Örneği). *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 13 (2): 197-212.
47. Yaşar, Ş. 1998. Yapısalcı Kuram ve Öğretme-Öğrenme Süreci. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 8 (1-2): 68-75.
48. Sertçelik, Ö. 2007. Bilişsel, Duyuşsal ve Devimsel Kazanımlar ve Alt Basamakları Hakkında Rapor ve Ders Planı İncelemesi. Başkent Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Ankara.
49. Sinclair, M.F., Christenson, S.L., Lehr, C.A. & Anderson, A.R. 2003. Facilitating Student Engagement: Lessons Learned from Check & Connect Longitudinal Studies. *The California School Psychologist* 8: 29-41.
50. Yapılandırmacı Sınıf Yönetimi.
http://home.anadolu.edu.tr/~aboyaci/ders/syonetimi/DERS_NOTU_UNITE.pdf
Web adresinden 10 Ekim 2011 tarihinde edinilmiştir.
51. Mowat, J. G. 2010. Towards The Development of Self-regulation in Pupils Experiencing Social and Emotional Behavioural Difficulties (SEBD). *Educational and Professional Studies, University of Strathclyde, Glasgow, Scotland* 15 (3): 189-206.
52. Kenç, M. F. 2004. Kişilerarası Sorunların Çözümünde Kullanılan Sistematik Modeller. *Milli Eğitim Üç Aylık Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi* 31 (161): 219-237.
53. Yalın, H.İ. 1999. *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara. 13-16.
54. Kılıç, A. 2002. Duyuşsal Alan Özellikleri ve Bireye Kazandırılması. *Eğitim Araştırmaları Dergisi* 8: 153-164.
55. Demirbaş, M. ve Yağbasan, R. 2004. Fen Bilgisi Öğretiminde, Duyuşsal Özelliklerin Değerlendirilmesinin İşlevi ve Öğretim Süreci İçinde, Öğretmen Uygulamalarının Analizi Üzerine Bir Araştırma. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi* 5 (2): 177-193.
56. Genç, S. Z. ve Eryaman, M. Y. 2006. Değişen Değerler ve Yeni Eğitim Paradigması. *Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*: 90-101.

57. Bozdoğan, A. E. 2007. Bilim ve Teknoloji Müzelerinin Fen Öğretimindeki Yeri ve Önemi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, Ankara.
58. Siyez, D. M. 2010. *Kişilerarası İlişkilerin Başlangıcı ve Gelişimi*. Pegem Akademi Yayınları. Ankara.
59. Karasar, N. 2003. *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. On İkinci Basım. Nobel Yayıncılık. Ankara.
60. Sağırlı, S. 2002. Fen Bilgisi Öğretiminde Analoji Kullanımının Öğrenci Başarısına Etkisi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, İstanbul.
61. Soylu, H. 2004. *Fen Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar*. Nobel Basımevi. Ankara.
62. Moreland, J.P., Craig, W.L. 2003. *Philosophical Foundations For A Christian Worldview*. Inter Varsity Pres, USA.
63. Ministry of Education and Training, The Ontario Curriculum Grades 1-8: Science and Technology.
<http://www.edu.gov.on.ca/eng/curriculum/elementary/scientec18currb.pdf>
Web adresinden 10 Aralık 2012 tarihinde edinilmiştir.
64. Luppicini, R. 2005. A Systems Definition of Educational Technology in Society. *Educational Technology & Society* 8 (3): 103-109.
65. Wonacot, M.E. 2001. Technological Literacy, ERIC Digest 233. Clearinghouse on Adult, Career and Vocational Education.
66. Ayas, A. ve Diğerleri. 2006. *Kuramdan Uygulamaya Fen ve Teknoloji Öğretimi*. Pegem A Yayınları. Ankara.
67. Coştu, B. 2006. Kavramsal Değişimin Gerçekleşme Düzeyinin Belirlenmesi: “Buharlaştırma, Yoğunlaştırma ve Kaynama” KTÜ Fen Bilimleri Enstitüsü, Yayımlanmış Doktora Tezi, Trabzon.
68. Değirmençay, Ş.A. 2010. 5E Modeline Dayalı Geliştirilen Rehber Materyalin Etkililiği: “Isının Yayılması ve Etkileri” KTÜ Fen Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, Trabzon.

69. Kaptan, F., Korkmaz, H. 1999. *Fen Öğretimi*, MEB-UNİCEF Projesi Etkin Öğrenme Öğretme El Kitabı.
70. Denizoğlu, P. 2008. Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Fen Bilgisi Öğretimi Öz-Yeterlik İnanç Düzeyleri, Öğrenme Stilleri ve Fen Bilgisi Öğretimine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Adana.
71. Gürdal, A. 1988. Fen öğretimi. *Deniz Kuvvetleri Komutanlığı Yayınları* 21: 34-49.
72. Sert, N. 2008. İlköğretim Programlarında Oluşturmacılık. *Eğitimde Kuram ve Uygulama* 4 (2): 291-316.
73. Topsakal, S. 2005. *Fen ve Teknoloji Öğretimi*. Nobel Yayın Dağıtım. İstanbul.
74. Çepni, S., Ayas, A., Ekiz, D. ve Akyıldız, S. 2008. *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Celepler Matbaacılık. Trabzon.
75. Şimşek, N. 2004. Yapılandırmacı Öğrenme ve Öğretime Eleştirel Bir Yaklaşım. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama* 3 (5): 115-139.
76. Durmuş, S. 2001, Haziran. *Yapısal Öğrenme Ortamında Sembolik Hesaplar Yapabilen Grafik Çizer Hesap Makinelerinin Öğrencilerin Matematik ve Grafik Çizer Hesap Makinelerine Karşı Tutumları Üzerindeki Etkileri*. X. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresinde sunulmuş bildiri, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
77. Driscoll, M.P. 1994. *Psychology of Learning for Instruction*. Boston: Allyn and Bacon.
78. Yager, R. 1991. The Constructivist Learning Model Towards Real Form in Science Education. *The Science Teacher* 58 (6): 52-57.
79. İşman, A., Baytekin, Ç., Balkan, F., Horzum, M.B. ve Kıyıcı, M. 2002. Fen Bilgisi Eğitimi ve Yapısalcı Yaklaşım. *The Turkish Online Journal of Educational Technology* 1 (1): 41-47.
80. Arslan, M. 2007. Constructivist Approaches in Education. *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences* 40 (1): 41-61.

81. Koç, G. ve Demirel, M. 2004. Davranışçılıktan Yapılandırmacılığa: Eğitimde Yeni Bir Paradigma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 27: 174-180.
82. Köseoğlu, F., Kavak, N. 2001. Fen öğretiminde Yapılandırmacı Öğretim. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi* 21 (1): 139-148.
83. Yurdakul, B. 2005. *Yapılandırmacılık*. Pegem A Yayıncılık. Ankara.
84. Vygotsky, L. S. 1978. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
85. Von Glasersfeld. 1998. *Konstruktion der Wirklichkeit und des Begriffs der Objektivitat*, In: Foerster, Glasersfeld, Hejl, Schmidt, Watzlawick: Einführung in den Konstruktivismus, München.
86. Gürel, E., Tat, E. 2010. Çoklu Zekâ Kuramı: Tekli Zekâ Anlayışından Çoklu Zekâ Yaklaşımına. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi* 3 (11): 337-356.
87. Mc Kenzie, W. 2005. *Multiple Intelligences And Instructional Technology International Society For Technology in Education*. Washington.
88. Armstrong, T. 2003. *The Multiple Intelligences Of Reading And Writing: Making The Words Come Aliv*. Association for Supervision and Curriculum Development. USA.
89. Armstrong, T. 2009. *Multiple Intelligences in The Classroom 3rd Edition*. USA.
90. Sears, W., Sears, M. 2002. *Başarılı Çocuk: Çocuklarınızın İyi Yetiştirilmesi İçin Neler Yapabilirsiniz?* İngilizceden Çeviren: Özlem Gültekin. Boyner Yayınları. İstanbul.
91. Yılmaz, B. 2007. Üniversite Öğrencilerinin Kişilerarası İletişim Becerileri ve Bağlanma Stilleri Arasındaki İlişki. Muğla Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Muğla.
92. Dizmen, F. 2006. Farklı Okul Programlarındaki Lise Öğrencilerinin Kendini Açma Davranışlarının İncelenmesi. Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Erzurum.
93. Hortaçsu, N. 2003. *İnsan İlişkileri*. İmge Kitabevi. Ankara.

94. Hewstone, M., Hogg, M. Interpersonal Relations and Group Processes. <http://www.blackwellpublishing.com/intropsych/pdf/chapter18.pdf>. Web adresinden 30 Mart 2012 tarihinde edinilmiştir.
95. Friendship, Relationship and Loving-kindness. <file:///C:/Users/User/Desktop/31.03.2012/Snow%20in%20the%20Summer%20%20Friendship,%20Relationship,%20and%20Loving-kindness.htm>. Web adresinden 15 Nisan 2012 tarihinde edinilmiştir.
96. Johnston, G. 1992. Interpersonal Relationships-Key to Humanity. *Neuro Dynamics- The New Science of Mind*. <http://www.gmfint.com/Interpersonal%20Relationships.pdf>. Web adresinden 30 Mart 2012 tarihinde edinilmiştir.
97. Çakır, Ö. 2007. *Profesyonel Yaşamda Kişisel İmaj ve Sosyal Yaşam Etiketleri*. Yapı Kredi Yayınları. İstanbul.
98. Kanazawa, S. 2011. Intelligence and Physical Attractiveness. *ScienceDirect* 39: 7-14.
99. Üre, Ö., Sünbül, A.M. ve Bozgeyikli, H. 2001. Öğretmen Adayı Öğrencilerin Kişilerarası İlişkilerde Farkındalık Düzeyleri. *Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi* 12: 143-149.
100. Hendrick, S.S. 2009. *Yakın İlişkiler Psikolojisi*. (Çev. Ali Dönmez vd.). Nobel Yayınevi. Ankara.
101. Filiz, A. 2009. Saygınlık Yönetimi. *Kaynak Elektrik Dergisi* 240.
102. MEB. 2008. Etkin İletişim. Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi. Ankara.
103. İnsan İlişkilerinde Yakınlık. <file:///C:/Users/User/Desktop/kavramsal%20%A7.%20k/ki%C5%9Filer%20aras%C4%B1%20ili%C5%9Fkiler/Ki%C5%9Fileraras%C4%B1%20%C4%B0leti%C5%9Fim%20%C2%AB%20Halkla%20%C4%B0li%C5%9Fkiler%20ve%20Tan%C4%B1t%C4%B1m.htm>. Web adresinden 25 Mart 2012 tarihinde edinilmiştir.
104. Lowry, P.B., Cao, J. & Everard, A. 2011. Privacy Concerns Versus Desire for Interpersonal Awareness in Driving the Use of Self-Disclosure Technologies: The

Case of Instant Messaging in Two Cultures. *Journal of Management Information Systems* 27 (4): 163–200.

105. Sorias, D. 1986. Sosyal beriler ve değerlendirme yöntemleri. *Psikoloji Dergisi* 5 (20): 25-26.

106. Erözkan, A. 2005. niversite ğrencilerinin İletişim Becerilerini Etkileyen Faktörler. *M.. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi* 22: 135-150.

107. Giffin, K. & Patton, B. R. 1997. *Basic Readings in Interpersonal Communication*. New York: Harper-Row.

108. Salovey, P., Grewal, D. 2005. The Science of Emotional İntelligence, *Current Directions in Psychological Science* 14: 281-285.

109. Baysal, Z.N., imşir, S.K. 2010. 5.Sınıf ğrencilerinin Kişilerarası Sorunlarına Gösterdikleri Tepkilerin Değerlendirilmesi. *M.. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi* 3: 65 – 74.

110. Başar, H. 2003. *Sınıf Yönetimi*. Anı Yayıncılık. Ankara.

111. Kara, G. 2005. Hekim-Hemşire İlişkisi ve Yaşanan Sorunlar. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Afyon.

112. Can, T. 2006. Oluşturmacılık ve Yabancı Dil Dersleri, Eğitimde ağdaş Yönelimler-3: Yapılandırmacılık ve Eğitime Yansımaları. Sempozyum Bildiriler Kitabı. s. 282-288.

113. Sahin, N., Sahin, N. H. & Heppner, P. P. 1993. The Psychometric Properties of The Problem Solving Inventory. *Cognitive Therapy and Research* 17: 379-396.

114. Erözkan, A. 2011. Sosyal Kaygının Kaygı Duyarlığı, Benlik Saygısı ve Kişilerarası Duyarlık Açısından İncelenmesi . *İlkretim Online* 10 (1): 338-347.

115. Kıldan, A.O. 2011. Öğretmen-ocuk İlişkilerinin eşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi* 30: 103-120.

116. Nacar, F.S., Tümkaya, S. 2011. Sınıf ğretmenlerinin İletişim ve Kişilerarası Problem zme Becerilerinin İncelenmesi . *İlkretim Online* 10 (2): 493-511.

117. Arslan, C. ve Diğerleri. 2010. Ergenlerde Saldırganlık ve Kişilerarası Problem zmenin İncelenmesi . *İlkretim Online* 9 (1): 379-388.

118. Şahin, N.H., Batıgün, A.D. ve Koç, V. 2010. Kişilerarası Tarz, Kendilik Algısı, Öfke ve Depresyon . *Türk Psikiyatri Dergisi* 22 (1): 17-25.
119. Tümkaya, S., Çelik, M. ve Aybek, B. 2010. Ergenlerin Kişilerarası İlişkilerini Etkileyen Sosyal Yaşantı Değişkenlerinin İncelenmesi. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 24: 163-178.
120. Avcı, F.A. 2009. İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Arkadaş İlişkileri ve Cinsiyete Göre Öfke Düzeyleri ve Öfke İfade Tarzlarının İncelenmesi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Adana.
121. Erözkan, A. 2009. Lise Öğrencilerinde Kişilerarası İlişki Tarzlarının Yordayıcıları . *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 21: 544-551.
122. Hamarta, E. 2009. Ergenlerin Sosyal Kaygılarının Kişilerarası Problem Çözme ve Mükemmeliyetçilik Açısından İncelenmesi. *İlköğretim Online* 8 (3): 729-740.
123. Telli, S., Çakıroğlu, J. ve den Brok, P. 2009. Lise Öğretmenlerinin Kişilerarası Davranışları ve Öğretmen Profileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 36: 260-270.
124. Yücel, N. 2009. Ergenleri Akran İlişkileri ve Yalnızlık Düzeylerine Evde İnternet Kullanımının Etkisinin İncelenmesi. Ankara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
125. Çapan, B.E. 2009. Öğretmen Adaylarının Kişilerarası İlişkileri ve Bağlanma Stilleri Arasındaki İlişki. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 9 (2): 127-142.
126. Dinçer, B. 2008. Alt ve Üst Sosyo-Ekonomik Düzeyde Lise İkinci Sınıf Devam Eden Ergenlerin Anne Baba Tutumlarını Algılamaları ile Arkadaşlık İlişkilerinin İncelenmesi. Ankara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
127. Doğanay, Ü., Keskin, F. 2008. İletişim Çalışmalarında Kişilerarası İletişimin Yeri: Türkiye'deki Kişilerarası İletişim Eğitimi Üzerine Bir Değerlendirme . *Kültür ve İletişim* 9 (32): 9-32.

128. İlaslan, Ö., Sünbül, A.M. 2008. Ortaöğretim Öğrencilerinin Özlük Niteliklerinin ve Baskın Ben Durumlarının İletişim Becerileri ile İlişkisi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi* 26: 27-43.
129. Kabakçı, Ö.F., Korkut, F. 2008. 6-8. Sınıftaki Öğrencilerin Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerilerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim* 33 (148): 77-86.
130. Çapri, B., Kan, A. 2007. Öğretmenlerin Kişilerarası Öz-yeterlik İnançlarının Hizmet Süresi, Okul Türü, Öğretim Kademesi ve Unvan Değişkenleri Açısından İncelenmesi . *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 3 (1): 63-83.
131. Şad, E.D. 2007. Akranları Tarafından Reddedilen ve Kabul Edilen İlköğretim 2. Kademe Öğrencilerinin Özsaygı, Sosyal Beceri, Davranış Problemleri ve Okul Başarılarının Karşılaştırılması. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
132. Telli, S., Çakıroğlu, J. ve den Brok, P. 2007. Genel ve Meslek Liselerinde Öğrenci Algılarına Göre Belirlenen Kişilerarası Öğretmen Profillerinin Karşılaştırılması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 2 (22): 64-72.
133. Yavaş, B. 2007. İlköğretim 5. Sınıf Öğretmenlerinin Empati Becerileri ile İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarıları Arasındaki İlişki. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
134. Dizmen, F. 2006. Farklı Okul Programlarındaki Lise Öğrencilerinin Kendini Açma Davranışlarının İncelenmesi. Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Erzurum.
135. Akkapulu, E. 2005. Ergenin Sosyal Yetkinlik Beklentisini Yordayan Bazı Değişkenler. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Adana.
136. Arslan, C. 2004. Kişilerarası Çatışma Çözme ve Problem Çözme Yaklaşımlarının Yükleme Karmaşıklığı Açısından İncelenmesi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi. Konya.
137. Dindar, İ. ve Diğerleri. 2005. Lise Öğrencilerinin Kendilerini Değerlendirme Durumları ve Etkileyen Etmenler. 3.Ulusal Hemşirelik Öğrencileri Kongresi'nde Sunulmuş Sözel Bildiri , Trakya Üniversitesi, Edirne.

138. Uzamaz, F. 2000. Sosyal Beceri Eğitiminin Ergenlerin Kişilerarası İlişki Düzeylerine Etkisi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Adana.
139. Boyd, M.J. and Others. 2011. The Relationship Between Adolescents' News Media Use And Civic Engagement: The Indirect Effect of Interpersonal Communication with Parents. *Journal of Adolescence* 34 (6): 1167-1179.
140. Dearing, K.S., Steadman, S. 2011. The Psychometric Properties of The Self-Assessment of The Interpersonal Relationship Scale. *Perspectives in Psychiatric Care* 4: 176-82.
141. Ma, W.W.K., Yuen A.H.K. 2011. Understanding Online Knowledge Sharing: An Interpersonal Relationship Perspective. *Computers & Education* 56 (1): 210-219.
142. Pantić, N., Wubbels, T. 2011. Teachers' Moral Values and Their Interpersonal Relationships with Students and Cultural Competence. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies* 28 (3): 451-460.
143. Mowat, J.G. 2010. He Comes to Talk to Me About Things?: Supporting Pupils Experiencing Social And Emotional Behavioural Difficulties A Focus Upon Interpersonal Relationships. *Pastoral Care in Education* 28 (3): 163-180.
144. Farmer, T.W. and Others. 2009. Interpersonal Competence Configurations in Rural Appalachian Fifth Graders: Academic Achievement and Associated Adjustment Factors. *The Elementary School journal* 109 (3): 302-321.
145. Lee, Y.C., Sun, Y.C. 2009. Using Instant Messaging To Enhance The Interpersonal Relationship Of Taiwanase Adolescent: Evidence From Quantile Regression Analysis. *Adolescence* 44 (173).
146. Weerasinghe, A., Mitrovic, A. & Martin, B. 2009. Towards Individualized Dialogue Support For Ill-Defined Domains. *International Journal of Artificial Intelligence in Education* 19: 357-379.
147. Jerome, E.M., Hamre, B.K. & Pianta, R.C. 2008. Teacher–Child Relationships from Kindergarten to Sixth Grade: Early Childhood Predictors of Teacher-perceived Conflict and Closeness. *Social Development* 18 (4): 916-945.

148. Mercer, N. 2008. Changing Our Minds: A Commentary On ‘Conceptual Change: A Discussion of Theoretical, Methodological and Practical Challenges For Science Education’. *Culture Studies of Science Education* 3: 351–362.
149. Ke, F., Grabowski, B. 2007. Gameplaying For Maths Learning: Cooperative or Not? *British Journal of Educational Technology* 38 (2): 249–259.
150. Holvast, A., Wubbels, T. & Brekelmans, M. 2005. Do You Know What You Look Like? *Socialization in Student Teaching*. The Falmer Pres. London-Washington, D.C. pp. 123-130.
151. Saleh, M., Lazonder, A.W. & Jong, T.D. 2005. Effects Of Within-Class Ability Grouping On Social Interaction, Achievement And Motivation. *Instructional Science* 33: 105–119.
152. Demir, M., Urberg, K.A. 2004. Friendship and Adjustment Among Adolescents. *Journal of Experimental Child Psychology* 88: 68–82.
153. Wentzel, K.R., Barry, C.M. & Caldwell, K.A. 2004. Friendships in Middle School: Influences on Motivation and School Adjustment. *Journal of Educational Psychology* 96: 195-203.
154. Wentzel, K.R. 1999. Social-Motivational Processes and Interpersonal Relationships: Implications for Understanding Motivation at School. *Journal of Educational Psychology* 91 (1): 76-97.
155. Cesar, M. 1998. Social Interactions and Mathematics Learning. <http://www.eric.ed.gov/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED463156>.
Web adresinden 20 Mayıs 2011 tarihinde edinilmiştir.
156. Wentzel, K.R. 1998. Social Relationships and Motivation in Middle School: The Role of Parents, Teachers and Peers. *Journal of Educational Psychology* 90 (2): 202-209.
157. Chen, X., Li, D. & Rubin, K.H. 1997. Relation Between Academic Achievement and Social Adjustment: Evidence From Chinese Children. *Developmental Psychology* 33 (3): 518-525.
158. Berndt, T.J., Kefe, K. 1996. Friends' Influence on School Adjustment: A Motivational Analysis. In J. Juvonen & K. R. Wentzel (Eds.), *Social motivation:*

Understanding Children's School Adjustment. New York: Cambridge University Press.

159. Wubbels, T. and Others. 1995. An Interpersonal Perspective on Teacher Behaviour in the Classroom.

<http://www.eric.ed.gov/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED398193>.

Web adresinden 20 Mayıs 2011 tarihinde edinilmiştir.

160. Wubbels, T. 1993. Teacher-Student Relationships in Science and Mathematics Classes. What Research Says to the Science and Mathematics Teacher.

<http://www.eric.ed.gov/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED373957>.

Web adresinden 20 Mayıs 2011 tarihinde edinilmiştir.

161. Büyüköztürk, Ş. ve Diğerleri. 2010. *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Pegem Akademi Yayınları. Ankara.

162. Çepni, S. 2010. *Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş*. Trabzon.

163. Hoffman, M.L. 1977. Sex Differences in Empathy and Related Behaviors. *Psychological Bulletin* 84(4): 712-722.

164. Van Ornum, W., Foley, J.M., Burns, P.R., Dewolf, A.S. & Kennedy, E.C. 1981. Empathy, Altruism and Self-interest in College Students. *Adolescence* 64: 799-808.

165. Eisenberg, N., Lennon, R. 1980. Altruism and The Assessment of Empathy in The Preschool Years. *Child Dev* 51: 552-557.

166. Çakır, N.K., Şenler, B. ve Taşkın, B.G. 2007. İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Fen Bilgisi Dersine Yönelik Tutumlarının Belirlenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi* 5 (4): 637-655.

167. Demirarslan, D ve Aytöre, O.S.S. 2002. Çocuğun Fiziksel ve Ruhsal Gelişimi Açısından Çocuk Odaları Tasarımında Malzeme Kullanımı ve Malzeme Seçiminin Önemi.

<http://www.yapkat.com/images/Malzeme/Dosya/82835024595269150158166885.pdf>

Web adresinden 20 Nisan 2012 tarihinde edinilmiştir.

168. Duran, Ş.K. 2007. 9, 10 ve 11 Yaşındaki Çocukların Zihinsel Gelişim ve Benlik Saygısına Ailenin Sosyoekonomik Düzeyinin Etkisi. Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
169. Özen, S. 1994. Kentsel Alanlarda Ailede Ebeveyn-Genç İlişkileri ve Kuşaklararası Farklılıklar: İzmir’de Bir Araştırma. Aile Kurultayı. T.C. Başbakanlık Aile ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü Yayını. Ankara.
170. Davis, C.M. 1990. What is empathy and can be thought?, *Physical Therapy* 70 (11): 707-711.
171. Demiriz, S. ve Öğretir, A.D. 2007. Alt ve Üst Sosyo-Ekonomik Düzeydeki 10 Yaş Çocuklarının Anne Tutumlarının İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi* 15 (1): 105-122.
172. Serin, N.B. ve Derin, R. 2008. İlköğretim Öğrencilerinin Kişilerarası Problem Çözme Becerisi Algıları ve Denetim Odağı Düzeylerini Etkileyen Faktörler. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi* 5 (1): 1-18.
173. Akboy, R. ve Baysal, A. 1994. Eğitim Bilimleri Bölümü Öğrencilerinin Empatik Beceri ve Empatik Eğilim Düzeylerinin Belirlenmesi ve Karşılaştırılması. I. Eğitim Bilimleri Kongresi, Adana.
174. Genç, S.Z. ve Kalafat, T. 2008. Öğretmen Adaylarının Demokratik Tutumları ile Empatik Becerilerinin Değerlendirilmesi Üzerine Bir Araştırma. *Sosyal Bilimler Dergisi* 19: 211-222.
175. Ertem, Ü. ve Yazıcı, S. 2006. Ergenlik Döneminde Psiko-sosyal Sorunlar ve Depresyon. *Aile ve Toplum Dergisi* 3 (9): 7-12.
176. Göçener, D. 2010. Üniversite Öğrencilerinin Güvenli Bağlanma Düzeyleri ile Kişilerarası İlişki Tarzları Arasındaki İlişkiler. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
177. Konrad, S. & Hendl, C. 2002. *Duyularla Güçlenmek* (Meral Taştan, Çev.). Hayat Yayıncılık. İstanbul.
178. Güngör, S. 2008. Üniversite Öğrencilerinde Duygusal Zekanın Psikolojik Sıkıntı Belirtileri Üzerindeki Etkisi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

179. Dökmen, Ü. 2005. *İletişim Çatışmaları ve Empati*. Sistem Yayıncılık. İstanbul.
180. Çetinkaya B. 2004. *Ruhsal Açıdan Sağlıklı Aile Sağlıklı Çocuk*. Empati Yayınları. Ankara.
181. Aydoğdu, Ş. 2001. Çağdaş Eğitimde Etkileşim Kavramı ve Yabancı Dil Öğretiminde Etkileşim Biçimleri. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi* 13: 23-36.
182. Baysal, S.N. ve Çimşir, S.K. 2010. 5. Sınıf Öğrencilerinin Kişilerarası Sorunlarına Gösterdikleri Tepkilerin Değerlendirilmesi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi* 32: 65 – 74.

EK 1.

İZİN BELGESİ

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı

Sayı : B.08.0.EGD.0.05.00.00.605.99- 602 / 2831
Konu : Araştırma İzni

07./07/2011

GİRESUN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Personel Daire Başkanlığı)

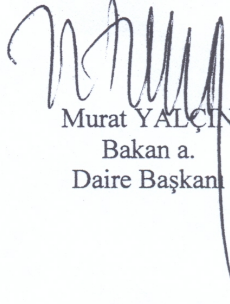
- İlgi : a) 15.06.2011 tarih ve B.30.2.GRE.0.71.00.02/929.01.1763-2985 sayılı yazı,
b) 07.07.2011 tarihli Araştırma Değerlendirme Komisyon Kararı,
c) 28.02.2007 tarih ve B.08.0.EGD.0.33.05.311-311/1084 sayılı Makam Onayı ile Uygulamaya Konulan “Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.

Üniversiteniz Fen Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans öğrencisi İsmail Can Serdaroğlu'nun “Öğrencilerin Kişilerarası İlişki Boyutları ile Fen Dersinde Başarıların Karşılaştırılması” konulu araştırmasında kullanılacak veri toplama araçlarını Ordu ve Giresun illerindeki ilköğretim okullarında öğretim gören sekizinci sınıf öğrencilerine uygulama izni talebi incelenmiştir.

Üniversiteniz tarafından kabul edilerek onaylı bir örneği Bakanlığımızda muhafaza edilen 2 sayfa 53 sorudan oluşan veri toplama araçlarının Ordu ve Giresun illerindeki ilköğretim okullarında öğretim gören sekizinci sınıf öğrencilerine uygulanmasında bir sakınca görülmemektedir.

İlgi (c) Yönergenin 5. Maddesinin (o) bendi uyarınca teslim tutanağının imzalanarak araştırmanın bitiminde sonuç raporunun iki örneğinin Bakanlığımıza gönderilmesi gerekmektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.


Murat YALÇIN
Bakan a.
Daire Başkanı

EK :
1- Veri Toplama Aracı (1 Adet-5 Sayfa)

EK 2.

ÖĞRENCİ BİLGİ FORMU

Sevgili Öğrenciler,

Bu bilgi formu bilimsel bir araştırmaya yardımcı olmak amacıyla hazırlanmıştır. Soruların doğru ya da yanlış cevapları yoktur. Lütfen her bir maddeyi dikkatlice okuyunuz; istenilen bilgileri yazınız, size uygun olanının karşısına çarpı (x) işareti koyunuz. **Bütün soruları cevaplandırmanız araştırmanın tamamlanabilmesi açısından önem taşımaktadır.** Bu bilgiler araştırma dışında hiçbir amaç için kullanılmayacaktır. Katkılarınız ve zaman ayırdığınız için teşekkür ederim.

İsmail Can SERDAROĞLU

1. Adınız Soyadınız : (.....)

2. Cinsiyetiniz: Kız () Erkek ()

3. Okulunuzun Adı : (.....)

4. Sınıfınız : (.....)

5. Okul numaranız : (.....)

6. Kendinize ait bir çalışma odanız var mı?

Evet () Hayır ()

7. Yaşadığınız yeri belirtiniz.

Merkez () Taşra (İlçe-Köy) ()

8. Ailenizin ortalama aylık gelirini belirtiniz.

630 TL ve daha az ()

630 TL- 1000 TL ()

1000 TL- 2000TL ()

2000TL ve üzeri ()

9. Anne ve babanızın eğitim durumunu belirtiniz.

	<u>Anne</u>	<u>Baba</u>
Okuryazar değil	()	()
Sadece okuryazar	()	()
İlkokul mezunu	()	()
Ortaokul mezunu	()	()
Lise mezunu	()	()
Yüksek okul mezunu	()	()
Üniversite mezunu	()	()

EK 3.**KİŞİLERARASI İLİŞKİ BOYUTLARI ÖLÇEĞİ (KİBÖ)**

Aşağıda kendimize ve diğer insanlara yönelik algımız, bakış açımızla ilgili ifadeler bulunmaktadır. Bu ifadeleri dikkatlice okuyup, ifadenin sizi ne kadar tanımladığını düşünerek, size en uygun olanına çarpı (X) işareti koyunuz. Katkılarınız ve zaman ayırdığınız için teşekkürler...

Aşağıdaki ifadeler “SİZİ NE KADAR TANIMLIYOR?”	Tamamen Tanımlıyor	Oldukça Tanımlıyor	Kısmen Tanımlıyor	Çok Az Tanımlıyor	Hiç Tanımlıyor
1. İnsanların sözünde duracağına güvenirim.					
2. Kendimi iyi hissetmediğim zaman, bana ilgi ve şefkat gösterilmesinden hoşlanırım.					
3. Kendimi kolayca kaybedip, öfkelenebilirim.					
4. İnsanların benim hakkımdaki düşünceleri, benim duygularımı etkiler.					
5. Kimseye kolay kolay güvenmem.					
6. Karşımdaki insana duygularımı belli etmekte zorlanmam.					
7. Fikirlerimi söylemeden önce, başkalarının ne düşündüğünü bilmek isterim.					
8. Tartışma durumlarında konuyu kişiselleştirmem.					
9. Benimle ters düşen insanlardan öç almak isterim.					
10. Öfkelendiğimde ağzıma geleni söylerim.					
11. İnsanların hareketlerimi yanlış yorumlamalarından endişelenirim.					
12. Eleştirildiğim zaman otomatikman savunmaya geçerim.					
13. Bir kişi ile bir sorun yaşadığımda, sakın kafa ile düşünmeye, öfkelenmemeye çalışırım.					
14. Başkalarına güvenmenin beni sıkıntıya sokacağını düşünürüm.					
15. Öfkemi kolaylıkla kontrol edebilirim.					
16. Başkasının, haklı da olsa, beni eleştirmesine dayanmam.					
17. Bir başka insanın düşünce ve duygularından kolaylıkla etkilenirim.					
18. Bana dostça yaklaşılması, o kişi ile yakın ilişki kurmamı kolaylaştırır.					
19. Eğer bir insan ile geçmişte olumsuz bir yaşantım olmuş ise, o insan benim gözümde hep haksızdır.					
20. Karşımdaki insanların beni inciteceklerinden					

korkarım.					
21. Diğer insanların hedeflerini kabul etmektense, kendi hedeflerimi kendim belirlemeyi tercih ederim.					
22. Sırlarımı paylaştığım insanların, sırlarımı tutacaklarına güvenirim.					
23. İnsanların beni kullandıklarını düşünürüm.					
24. Ailemden başka hiç kimseye güvenmem.					
25. Kızdığım kişiyi kolaylıkla affedemem.					
26. Hoşuma gitmese de diğerlerini memnun edecek şekilde davranırım.					
27. Karşımdaki insanın bakış açısını anlamada zorluk çekmem.					
28. Herkesin karşı çıkacağını bilsem de, fikirlerimi ortaya koymaktan çekinmem.					
29. İnsanların beni önemsediklerini sanmam.					
30. Diğer insanlardan beklediğim tepkileri alamazsam, cesaretim kırılır.					
31. İnsanların iyi niyetli olmadıklarını düşünürüm.					
32. Başkalarının benim hakkımdaki düşünceleri, kendimi değerlendirmemde son derece önemlidir.					
33. Karşı taraftan sevgi alamazsam kendimi çaresiz hissederim.					
34. Bir insanı önemsemediğimi, ona ifade edebilirim.					
35. İhtiyacım olduğunda insanları yanımda bulacağımı biliyorum.					
36. Başkalarının önerileri, nasihatleri olmadan kendi kendime hedefler koymada zorlanırım.					
37. Konuşmalarım yapıcı ve olumludur.					
38. İnsanların yalan söylediklerine inanırım.					
39. Başkaları ile yakınlık kurmakta zorluk çekmem.					
40. Önemsemediğim kişilerin beni onaylamaması, canımı acıtır.					
41. Önemsemediğim kişilerin bana ne yapacağımı söylemesi, işimi kolaylaştırır.					
42. Olumlu duygularımı, karşımdaki kişiyle paylaşabilirim.					
43. Başkalarının benim gerçek düşüncelerimi bilmelerini istemem.					
44. Diğer insanlarla yakın ilişki kurduğumda kendimi iyi hissederim.					
45. Etrafımda benden daha güçlü ya da zeki insanlar olduğunda, kolaylıkla kendime güvenimi kaybederim.					
46. Duygularımı kontrol altında tutmak benim için oldukça zordur.					
47. Tanımadığım insanlar arasında kendimi gergin hissederim.					
48. Karşımdaki kişinin ihtiyaçlarını, göz önüne alırım.					
49. Karşımdakini olduğu gibi kabul etmede güçlük yaşarım.					
50. Yeni bir ortamda bile, insanlara güvenmek					

gerektiğini düşünürüm.					
51. Bir iş yaparken, karşımdaki kişinin de duygularını hesaba katarım.					
52. Problemleri durumlarda, başkalarını suçlama eğilimindeyim.					
53. İnsanların sadece kendi çıkarları ile ilgilendiklerini düşünürüm.					

ÖZGEÇMİŞ

1986 yılında Giresun'da doğdu. İlk, Orta ve Lise öğrenimini Giresun' da tamamladı. 2004 yılında girdiği Giresun Üniversitesi Giresun Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği Bölümü'nden Temmuz 2008'de birincilikle mezun oldu. 2008-2009 yılları arasında MEB'e bağlı bir okulda; 2009-2010 yılları arasında özel bir eğitim kurumunda Fen Bilgisi Öğretmenliği yaptı; 2010 yılından bu yana MEB'e bağlı bir okulda Fen Bilgisi Öğretmenliği yapmaktadır. 2010 yılında yüksek lisans eğitimine başladı. Bekâr, henüz askerliğini yapmadı.