

http://congress.eab.org.tr

FULL TEXT BOOK

VI. INTERNATIONAL CONGRESS OF EDUCATIONAL RESEARCH

5 - 8 June 2014 Hacettepe University / Ankara / TURKEY

«Accountability and Transparency in Education: Global Challenges & Local Realities»

Yerel Tema: «Eğitim Fakültelerinin ve Eğitim Bilimleri Enstitülerinin Geleceği»

WERA
The World Education Research Association

EERA
European Educational Research Association

The International Association Of Qualitative Inquiry

INASED
International Association Of Educators

Designed by Enver YOLCU

VI. ULUSLARARASI TÜRKİYE EĞİTİM ARAŞTIRMALARI KONGRE KİTABI

Editörler

Yrd. Doç. Dr. Martina RIEDLER

Doç. Dr. Mustafa Yunus ERYAMAN

Yrd. Doç. Dr. Hakan DEDEOĞLU

Yrd. Doç. Dr. Necati CERRAHOĞLU

Yrd. Doç. Dr. Enver YOLCU

TAM METİN BİLDİRİLERİ KİTABI /FULL TEXT BOOK

The Sixth International Congress of Educational Research

"Accountability and Transparency in Education:

Global Challenges & Local Realities"

5 - 8 June, 2014

Hacettepe University

Organized by
Turkish Educational Research Association & Hacettepe University
In collaboration with
International Association of Educators
European Educational Reesearch Association
World Education Reseach Association, International Association of Qualitative Inquiry
&
Ministry of National Education

2014

6. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi

VI. International Congress of Educational Research

Tam Metin Kitabı

ISBN -

Saygıdeğer Katılımcılar, Değerli Konuklar,

Türkiye Eğitim Araştırmaları Birliği ve Uluslararası Eğitimciler Birliği olarak Hacettepe Üniversitesi ile ortaklaşa düzenlemiş olduğumuz 6. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi'ne "Hoşgeldiniz" diyoruz. Bu yılki teması **"Eğitimde Şeffaflık ve Hesap Verilebilirlik: Küresel Baskılar ve Yerel Gerçeklikler"**, yerel teması ise **"Eğitim Fakültelerinin ve Eğitim Bilimleri Enstitülerinin Geleceği"** olarak belirlenen kongremize 14 farklı ülkeden katılan 600'e yakın delegenin 420'ye yakın akademik çalışmayı kongre boyunca sunucak olması bizleri gururlandırmaktadır. Bu büyük organisyonun üniversitelerinin evsahipliğinde gerçekleşmesini sağlayan Hacettepe Üniversitesi Rektörü sayın Prof. Dr. Murat Tuncer'e teşekkürü bir borç biliriz.

Kongremiz, Milli Eğitim Bakanlığı, Dünya Eğitim Araştırmaları Birliği (WERA), Avrupa Eğitim Araştırmaları Birliği (EERA), Uluslararası Nitel Araştırmalar Birliği (IAQI) ve Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi'nin bilimsel katkıları ile gerçekleştirilmektedir. Kongremize destek veren bütün kurum, kuruluş ve sponsorlarımız ile organizasyonunun Hacettepe Üniversitesi'nde gerçekleştirilmesinde emek sarf eden tüm üyelere ve katılımcılara şükranlarımızı sunuyoruz.

Kongremize davetli konuşmacı olarak katılan Prof. Dr. Ian Menter, Prof. Dr. **Marit Honerød Hoveid,** Prof. Dr. Bertram Bruce, Prof. Dr. Mark Dressman ve Prof. Dr. Hayati Akyol sunumlarıyla kongremize önemli katkılar sağlayacaklardır. Bu etkinliğe verdikleri katkıdan dolayı davetli konuşmacılarımıza minnettarlığımızı ifade etmek istiyoruz.

Yararlı ve üretken bir kongre geçirmenizi diliyor ve önümüzdeki yıl yedincisini düzenleyeceğimiz Eğitim Araştırmaları Kongremiz için hepinizi Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi'nde görmeyi umuyoruz.

Saygılarımızla,

Dr. Mustafa Yunus ERYAMAN
Eğitim Araştırmaları Birliği Başkanı

Dr. Martina Riedler
Kongre Eşbaşkanı

Dr. Necati Cerrahoğlu
Kongre Eşbaşkanı

Dear Congress Participants and Distinguished Guests;

As the representatives of the Turkish Educational Research Association and the International Association of Educators, we wish to extend a warm welcome to all congress participants. We are delighted and honoured to host the Sixth International Congress of Educational Research in collaboration with Hacettepe University in Ankara. We would like to express our special thanks to Prof. Dr. Murat Tuncer, the Rector of Hacettepe University, for hosting the conference at his university.

It is with great pleasure that we note the attendance of congress participants from 14 countries presenting more than 400 papers in four days. This year the theme of the congress is "**"Accountability and Transparency in Education: Global Challenges & Local Realities**"."

The congress is supported and sponsored by Ministry of National Education, International Association of Educators (INASED), World Education Research Association (WERA), European Educational Research Association (EERA), International Association of Qualitative Inquiry (IAQI), and Canakkale Onsekiz Mart University. We would like to express our special thanks to these organizations, to our sponsors and to all members of the organization committee for their invaluable support and cooperation in organizing the congress in Ankara.

Today we have special guests as the keynote speakers of the congress Prof. Dr. Ian Menter, Prof. Dr. **Marit Honerød Hoveid,** Prof. Dr. Bertram Bruce, Prof. Dr. Mark Dressman and Prof. Dr. Hayati Akyol. We would like to express our gratitude to them for their valuable contribution to the congress.

W are wishing the best to all our guests in Ankara and hoping to meet you at the Seventh International Congress of Educational Research at Canakkale Onsekiz Mart University in 2015. We believe that our congresses will take us further through our aims.

Sincerely;

Dr. Mustafa Yunus ERYAMAN
President of EAB

Dr. Martina Riedler
Congress Co-chair

Dr. Necati Cerrahoğlu
Congress Co-chair

Dear Congress Participants

Hacettepe University, Faculty of Education welcome you to the Sixth International Congress of Educational Research. The theme of the Sixth Congress “Accountability and Transparency in Education, Global Challenges & Local Realities” builds on and extends the themes of the first five Congresses. Hacettepe conference dealt with and issue of high importance and priority not only for he Turkey, but globally. Scholars from different countries have accepted the challenge to gather together in common purpose to collectively imagine creative and critical responses to accountability and transparency issues in education on local and global levels.

Each conference as a result of a process of dialogue and exchance of ideas. Besides the ideas and views, each conference also gives the opportunity to the participants to meet and get to know different people, to talk, discuss and promote their views and their work and to develop friendships and collaborations at both an academic and international levels.

As the Co-Chairs of the organization committee we would like to thank all those who put their personal time, effortless work and contribution fort he conference and thank you for being part of this international conference.

Dr. Berrin BURGAZ

Hacettepe University

Dr. Hakan DEDEOĞLU

Hacettepe University

Presidents of the Congress

Prof. Dr. A. Murat TUNCER

Rector of Hacettepe University

Assoc. Prof. Dr. Mustafa Yunus ERYAMAN

President of Turkish Educational Research Association

Chairs of the Organization Committee

Assoc. Prof. Dr. Berrin BURGAZ

Hacettepe University

Assist. Prof. Dr. Hakan DEDEOĞLU

Hacettepe University

Assist. Prof. Dr. Necati CERRAHOĞLU

Çanakkale Onsekiz Mart University

Assist. Prof. Dr. Martina RIEDLER

International Association of Educators

ADVISORY BOARD

Prof. Dr. A. Göksel AĞARGÜN	Yıldız Teknik University
Prof. Dr. Abdurrahman TANRIÖĞEN	Pamukkale University
Prof. Dr. Adil TÜRKOĞLU	Adnan Menderes University
Prof. Dr. Adnan BAKİ	Karadeniz Teknik University
Prof. Dr. Adnan TEPECİK	Başkent University
Prof. Dr. Ahmet DUMAN	MuğlaUniversity
Prof. Dr. Ahmet İlhan ŞEN	Hacettepe University
Prof. Dr. Ahmet İNAM	Middle East Technical University
Prof. Dr. Alberto CRESCENTINI	Uni. of Applied Science of Southern Switzerland
Prof. Dr. Ali BALCI	Ankara University
Prof. Dr. Ali BÜLBÜL	Hacettepe University
Prof. Dr. Ali İlker GÜMÜŞELİ	Okan University
Prof. Dr. Ali ŞİMŞEK	Anadolu University
Prof. Dr. Ali YILDIRIM	Middle East Technical University
Prof. Dr. Arif ALTUN	Hacettepe University
Prof. Dr. Arslan KALKAVAN	Dumlupınar University
Prof. Dr. Asuman Seda SARACALOĞLU	Adnan Menderes University
Prof. Dr. Ayhan YILMAZ	Hacettepe University
Prof. Dr. Ayşe AKYEL	Yeditepe University
Prof. Dr. Ayşe KIRAN	Hacettepe University
Prof. Dr. Ayşen BAKİOĞLU	Marmara University
Prof. Dr. Aytekin İŞMAN	Sakarya University
Prof. Dr. Ayten GENÇ	Hacettepe University
Prof. Dr. Aziz KILINÇ	Çanakkale Onsekiz Mart University
Prof. Dr. Belma TUĞRUL	Hacettepe University

Prof. Dr. Berrin AKMAN	Hacettepe University
Prof. Dr. Bertram BRUCE	Illinois University
Prof. Dr. Bilal YÜCEL	Cumhuriyet University
Prof. Dr. Binnur YEŞİLYAPRAK	Ankara University
Prof. Dr. Birsen TÜTÜNİŞ	İstanbul Aydın University
Prof. Dr. Brian CHALKLEY	Plymouth University
Prof. Dr. Buket AKKOYUNLU	Hacettepe University
Prof. Dr. Bünyamin ÖZGÜLTEKİN	Trakya University
Prof. Dr. Celal BAYRAK	Hacettepe University
Prof. Dr. Cem ALPTEKİN	Doğuş University
Prof. Dr. Cemalettin ŞAHİN	Gazi University
Prof. Dr. Christoph WULF	Freie Universität Berlin
Prof. Dr. David BLOOME	The Ohio State University
Prof. Dr. Davide ANTOGNAZZA	Uni. of Applied Science of Southern Switzerland
Prof. Dr. Durmuş YILMAZ	Konya Selçuk University
Prof. Dr. Ece KORKUT	Hacettepe University
Prof. Dr. Emanuele BERGER	Uni. of Applied Science of Southern Switzerland
Prof. Dr. Emine Rüya ÖZMEN	Gazi University
Prof. Dr. Emrullah İŞLER	Gazi University
Prof. Dr. Erdal ZORBA	Gazi University
Prof. Dr. Esmahan AĞAOĞLU	Anadolu University
Prof. Dr. Esra ÖMEROĞLU	Gazi University
Prof. Dr. Ferhan ODABAŞI	Anadolu University
Prof. Dr. Filomena CAPUCHO	Catholic University
Prof. Dr. Fitnat KAPTAN	Hacettepe University
Prof. Dr. Füsun SİPAHİLER	Hacettepe University
Prof. Dr. Galip AKAYDIN	Hacettepe University
Prof. Dr. Gazanfer DOĞU	Abant İzzet Baysal University
Prof. Dr. Gıyasettin DEMİRHAN	Hacettepe University
Prof. Dr. Gölge SEFEROĞLU	Middle East Technical University
Prof. Dr. Gülsün Atanur BASKAN	Hacettepe University
Prof. Dr. Hafize KESER	Ankara University
Prof. Dr. Hakkı YAZICI	Afyonkarahisar Kocatepe University
Prof. Dr. Halil İbrahim YALIN	Gazi University
Prof. Dr. Hamidullah BALTABAYEV	Özbekistan Milli University
Prof. Dr. Hasan BACANLI	Gazi University
Prof. Dr. Hayati AKYOL	Gazi University
Prof. Dr. Hüseyin BAŞAR	Hacettepe University
Prof. Dr. Hüseyin KIRAN	Pamukkale University
Prof. Dr. Hüsnü BAYSAL	Çanakkale Onsekiz Mart University
Prof. Dr. İbrahim ATALAY	Dokuz Eylül University
Prof. Dr. İbrahim YILDIRIM	Hacettepe University
Prof. Dr. İbrahim YOLDAŞEV	Taşkent Pedagoji University
Prof. Dr. İsmet ÇETİN	Gazi University
Prof. Dr. Jelena PETRUCIJOVA	University of Ostrava
Prof. Dr. Kasım KARAKÜTÜK	Ankara University
Prof. Dr. Kemal YÜCE	Çanakkale Onsekiz Mart University
Prof. Dr. Kerstin MERZ-ATALIK	Ludwigsburg University
Prof. Dr. Kwok Keung HO	Hong Kong Institute of Education
Prof. Dr. Levent TURAN	Hacettepe University
Prof. Dr. Liora BRESLER	Illinois University
Prof. Dr. Luca Sciaroni	Uni. of Applied Science of Southern Switzerland
Prof. Dr. M. Akiş ZİYAGİL	Amasya University

Prof. Dr. M.Fatih KİRİŞCİOĞLU	Gazi University
Prof. Dr. M.Hamil NAZİK	Gazi University
Prof. Dr. Mehmet DEMİREZEN	Hacettepe University
Prof. Dr. Mehmet Durdu KARSLI	Çanakkale Onsekiz Mart University
Prof. Dr. Mehmet GÜNDOĞDU	Mersin University
Prof. Dr. Mehmet GÜROL	Fırat University
Prof. Dr. Mehmet ŞİŞMAN	Eskişehir Osmangazi University
Prof. Dr. Meral UYSAL	Ankara University
Prof. Dr. Metehan UZUN	Çanakkale Onsekiz Mart University
Prof. Dr. Murat ALTUN	Uludağ University
Prof. Dr. Mustafa ARSLAN	Yıldız Teknik University
Prof. Dr. Mustafa AYDOĞDU	Gazi University
Prof. Dr. Mustafa CEMİLOĞLU	Uludağ University
Prof. Dr. Mustafa KAÇALİN	Marmara University
Prof. Dr. Mustafa SAFRAN	Gazi University
Prof. Dr. Mustafa SAĞLAM	Anadolu University
Prof. Dr. Mübeccel GÖNEN	Hacettepe University
Prof. Dr. Nazım Hikmet POLAT	Gazi University
Prof. Dr. Necdet HAYTA	Gazi University
Prof. Dr. Nevide AKPINAR DELLAL	Muğla University
Prof. Dr. Nilüfer Voltan ACAR	Hacettepe University
Prof. Dr. Nizameddin MAHMUDOV	Taşkent Pedagoji University
Prof. Dr. Nuray SENEMOĞLU	Hacettepe University
Prof. Dr. Nuray SUNGUR	Kocaeli University
Prof. Dr. Oğuz ÖCAL	Gazi University
Prof. Dr. Okan YAŞAR	Çanakkale Onsekiz Mart University
Prof. Dr. Onur Bilge KULA	Hacettepe University
Prof. Dr. Osman İMAMOĞLU	Ondokuz Mayıs University
Prof. Dr. Oya G. ERSEVER	Hacettepe University
Prof. Dr. Özcan DEMİREL	Hacettepe University
Prof. Dr. Peter McLAREN	University of California
Prof. Dr. Phil. Sigrid Tschöpe-SCHEFFLER	Fachhochschule Köln
Prof. Dr. Ramazan ÖZEY	Marmara University
Prof. Dr. Rasim KALE	Karadeniz Teknik University
Prof. Dr. Rauf YILDIZ	Çanakkale Onsekiz Mart University
Prof. Dr. Recep DUYMAZ	Trakya University
Prof. Dr. Recep SONGÜN	Yaşar University
Prof. Dr. Remzi Y. KINCAL	Çanakkale Onsekiz Mart University
Prof. Dr. Rengin ZEMBAT	Marmara University
Prof. Dr. Reşide KABADAYI	Dokuz Eylül University
Prof. Dr. Rıfat MİSER	AnkaraUniversity
Prof. Dr. Roddy GALLACHER	Metropolitan University
Prof. Dr. Salih ÇEPNİ	Karadeniz Teknik University
Prof. Dr. Salih UŞUN	Muğla University
Prof. Dr. Selahaddin ÖĞÜLMÜŞ	Ankara University
Prof. Dr. Selahattin GELBAL	Hacettepe University
Prof. Dr. Selahattin TURAN	Eskişehir Osmangazi University
Prof. Dr. Sema KANER	Ankara University
Prof. Dr. Semra ERKAN	Hacettepe University
Prof. Dr. Servet BAYRAM	Marmara University
Prof. Dr. Sevgi Haman BAYARI	Hacettepe University
Prof. Dr. Şuayip KARAKAŞ	Gazi University
Prof. Dr. Şule ERÇETİN	Hacettepe University

Prof. Dr. Tahsin AKTAŞ	Gazi University
Prof. Dr. Timur KOCAOĞLU	Michigan University
Prof. Dr. Tözün ISSA	Metropolitan University
Prof. Dr. Tuncay ERGENE	Hacettepe University
Prof. Dr. Turan AKBAŞ	Çukurova University
Prof. Dr. Tülin POLAT	İstanbul University
Prof. Dr. Udo KERN	Universität Rostck
Prof. Dr. Vedat ÖZSOY	TOBB ETÜ
Prof. Dr. Yang CHANGYONG	Southwest China Normal University
Prof. Dr. Yasemin BAYYURT	Boğaziçi University
Prof. Dr. Yasemin USLUEL	Hacettepe University
Prof. Dr. Yavuz AKPINAR	Boğaziçi University
Prof. Dr. Yüksek KAVAK	Hacettepe University
Assoc. Prof. Dr. Ali Ekber ŞAHİN	Hacettepe University
Assoc. Prof. Dr. Ali YAKICI	Gazi University
Assoc. Prof. Dr. Altuğ ARDA	Hacettepe University
Assoc. Prof. Dr. Arif SARIÇOBAN	Hacettepe University
Assoc. Prof. Dr. Ayşem Seda ÖNEN	Hacettepe University
Assoc. Prof. Dr. Berrin BURGAZ	Hacettepe University
Assoc. Prof. Dr. Cengiz ARSLAN	İnönü University
Assoc. Prof. Dr. Duygu Anıl KARAKAŞ	Hacettepe University
Assoc. Prof. Dr. Emine ERDEM	Hacettepe University
Assoc. Prof. Dr. Esin ATAV	Hacettepe University
Assoc. Prof. Dr. Fatih KILINÇ	Süleyman Demirel University
Assoc. Prof. Dr. Feride BACANLI	Gazi University
Assoc. Prof. Dr. Filiz BİLGE	Hacettepe University
Assoc. Prof. Dr. Gölge SEFEROĞLU	Middle East Technical University
Assoc. Prof. Dr. Gülden UYANIK BALAT	Marmara University
Assoc. Prof. Dr. Gültekin ÇAKMAKÇI	Hacettepe University
Assoc. Prof. Dr. Hakan TÜZÜN	Hacettepe University
Assoc. Prof. Dr. Halil YURDUGÜL	Hacettepe University
Assoc. Prof. Dr. Hülya KELECİOĞLU	Hacettepe University
Assoc. Prof. Dr. İlhan VARANK	Yıldız TeknikUniversity
Assoc. Prof. Dr. Melek DEMİREL	Hacettepe University
Assoc. Prof. Dr. Melek YAMAN KASAP	Hacettepe University
Assoc. Prof. Dr. Mukaddes ERDEM	Hacettepe University
Assoc. Prof. Dr. Musa ÇİFÇİ	Uşak University
Assoc. Prof. Dr. Necla TURANLI	Hacettepe University
Assoc. Prof. Dr. Nilgün SEÇKEN	Hacettepe University
Assoc. Prof. Dr. Nuri DOĞAN	Hacettepe University
Assoc. Prof. Dr. Oylum AKKUŞ	Hacettepe University
Assoc. Prof. Dr. Ömer ÇAKIR	Çankırı Karatekin University
Assoc. Prof. Dr. Özge ÖZYALÇIN OSKAY	Hacettepe University
Assoc. Prof. Dr. Özgür ÖZCAN	Hacettepe University
Assoc. Prof. Dr. S. Sadi SEFEROĞLU	Hacettepe University
Assoc. Prof. Dr. Sinan ERTEN	Hacettepe University
Assoc. Prof. Dr. Şenol DOST	Hacettepe University
Assoc. Prof. Dr. Şerife ÜNVER	Hacettepe University
Assoc. Prof. Dr. Tülin GÜLER	Hacettepe University
Assoc. Prof. Dr. Yeter ŞAHİNER	Hacettepe University
Assoc. Prof. Dr. Zeynep HAMAMCI	Gaziantep University
Assist. Prof. Dr. Eda GÜRLEN	Hacettepe University
Assist. Prof. Dr. Alev ÖZKÖK	Hacettepe University

Assist. Prof. Dr. Arif YILMAZ	Hacettepe University
Assist. Prof. Dr. Ayşegül ALTAY UĞUR	Hacettepe University
Assist. Prof. Dr. Berna GÜCÜM	Hacettepe University
Assist. Prof. Dr. Burcu AKHUN	Hacettepe University
Assist. Prof. Dr. Burcu ATAR	Hacettepe University
Assist. Prof. Dr. Canan YANIK	Hacettepe University
Assist. Prof. Dr. Cem GERÇEK	Hacettepe University
Assist. Prof. Dr. Cemil AYDOĞDU	Hacettepe University
Assist. Prof. Dr. Çiğdem ÜNAL	Hacettepe University
Assist. Prof. Dr. Deniz GÜRÇAY	Hacettepe University
Assist. Prof. Dr. Didem KOBAN	Hacettepe University
Assist. Prof. Dr. Duygu SÖNMEZ	Hacettepe University
Assist. Prof. Dr. Elif SAYGI	Hacettepe University
Assist. Prof. Dr. Esed YAĞCI	Hacettepe University
Assist. Prof. Dr. Hakan DEDEOĞLU	Hacettepe University
Assist. Prof. Dr. Hüseyin ÖZ	Hacettepe University
Assist. Prof. Dr. İbrahim KEKLİK	Hacettepe University
Assist. Prof. Dr. İffet Elif YETKİN ÖZDEMİR	Hacettepe University
Assist. Prof. Dr. İrem ONURSAL AYIRIR	Hacettepe University
Assist. Prof. Dr. İsmail Fırat ALTAY	Hacettepe University
Assist. Prof. Dr. Meliha TUZGÖL DOST	Hacettepe University
Assist. Prof. Dr. Meral HAKVERDİ CAN	Hacettepe University
Assist. Prof. Dr. Miraç YILMAZ	Hacettepe University
Assist. Prof. Dr. Nancy Steele-MAKASCİ	Utah Valley University
Assist. Prof. Dr. Pınar AKBULUT KÖSEOĞLU	Hacettepe University
Assist. Prof. Dr. Pınar ÖZDEMİR	Hacettepe University
Assist. Prof. Dr. Raul Alberto MORA VELEZ	Universidad Pontificia Bolivariana
Assist. Prof. Dr. Serap IŞIK	Hacettepe University
Assist. Prof. Dr. Serkan YILMAZ	Hacettepe University
Assist. Prof. Dr. Sevgi KINGIR	Hacettepe University
Assist. Prof. Dr. Sevilay DERVİŞOĞLU	Hacettepe University
Assist. Prof. Dr. Sibel ARIOĞUL	Hacettepe University
Assist. Prof. Dr. Ümit Işık ERDOĞAN	Hacettepe University
Assist. Prof. Dr. Yalçın YALAKİ	Hacettepe University
Assist. Prof. Dr. Yusuf BADAVAN	Hacettepe University
Assist. Prof. Dr. Zeki BAYRAM	Hacettepe University

ORGANIZATION COMMITTEE

Chairs of the Organization Committee

Assoc. Prof. Dr. Berrin BURGAZ
Hacettepe University
Assist. Prof. Dr. Hakan DEDEOĞLU
Hacettepe University
Assist. Prof. Dr. Necati CERRAHOĞLU
Çanakkale Onsekiz Mart University
Assist. Prof. Dr. Martina RIEDLER
International Association of Educators

Members of the Organization Committee

Prof. Dr. Yüksel KAVAK	Hacettepe University
Prof. Dr. Celal BAYRAK	Hacettepe University
Prof. Dr. Berrin AKMAN	Hacettepe University
Prof. Dr. Aziz KILINÇ	Çanakkale Onsekiz Mart University
Prof. Dr. Mübeccel GÖNEN	Hacettepe University
Assoc. Prof. Dr. Berrin BURGAZ	Hacettepe University
Assoc. Prof. Dr. Yeter ŞAHİNER	Hacettepe University
Assoc. Prof. Dr. Sinan ERTEN	Hacettepe University
Assoc. Prof. Dr. Ali Ekber ŞAHİN	Hacettepe University
Assoc. Prof. Dr. Gültekin ÇAKMAKÇI	Hacettepe University
Assoc. Prof. Dr. Tülin GÜLER	Hacettepe University
Assist. Prof. Dr. Enver YOLCU	Çanakkale Onsekiz Mart University
Assist. Prof. Dr. Gürkan ERGEN	Çanakkale Onsekiz Mart University
Assist. Prof. Dr. Cemil AYDOĞDU	Hacettepe University
Assist. Prof. Dr. Burcu AKHUN	Hacettepe University
Assist. Prof. Dr. Sevgi KINGIR	Hacettepe University
Assist. Prof. Dr. Yalçın YALAKİ	Hacettepe University
Dr. Fatih KANA	Çanakkale Onsekiz Mart University
Lecturer Dr. Mustafa Kemal ÖZTÜRK	Hacettepe University
Lecturer Dr. Fatma TÜRKYILMAZ	Hacettepe University
Lecturer Dr.Ayşegül CELEPOĞLU	Hacettepe University
Lecturer Dr. Sıddıka ORUÇ	Hacettepe University
Specialist Dr. Özlem BAŞ	Hacettepe University
Dr. Ahmet Selçuk AKDEMİR	Gaziantep University
Res. Assist. İrem Yalçın AKÇAM	Hacettepe University
Res. Assist. Nihan AKKOCAOĞLU	Hacettepe University
Res. Assist. Nergiz KARDAŞ	Hacettepe University

Res. Assist. İbrahim AKAR	Hacettepe University
Res. Assist. Ayşegül Avşar TUNCAY	Hacettepe University
Res. Assist. Nuri Barış İNCE	Hacettepe University
Res. Assist. Derya CAN	Hacettepe University
Res. Assist. Kaan BATI	Hacettepe University
Res. Assist. Gökhan GÜNEŞ	Hacettepe University
Res. Assist. Ali DİNÇER	Erzincan University
Res. Assist. Gökhan KAYA	Hacettepe University
Res. Assist. Ömer KOÇER	Çanakkale Onsekiz Mart University
Res. Assist. Mustafa GÖNÜLAL	Çanakkale Onsekiz Mart University
Tayfun TAŞBİLEK	Çanakkale Onsekiz Mart University

Program Numaraları / Division No

1. Eğitim Yönetimi	1. Educational Administration
2. Eğitim Politikaları	2. Educational Policy Studies
3. Eğitim Programları ve Öğretim	3. Curriculum and Instruction
4. Eğitim Teknolojisi	4. Instructional Technologies
5. Fen Bilimleri Eğitimi	5. Science Education
6. Matemtik Eğitimi	6. Mathematics Education
7. İlköğretim	7. Elementary Education
8. Güzel Sanatlar Eğitimi	8. Fine Arts Education
9. Okul Öncesi Eğitimi	9. Early Childhood Education
10. Özel Eğitim	10. Special Education
11. Öğretmen Yetiştirme	11. Teacher Education
12. Eğitimde Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	12. Counseling Psychology
13. Sosyal Bilimler Eğitimi	13. Social Studies Education
14. Spor Bilimleri Eğitimi	14. Physical Training and Sports Education
15. Mesleki ve Teknik Eğitim	15. Technical and Vocational Education
16. Yabancı Diller Eğitimi	16. Foreign Languages Education
17. AB Eğitim Programları	17. EU Education Programs
18. Türkçe Konuşan Cumhuriyetlerin Eğitim Programları	18. Turkic Countries Educational Programs
19. Eğitim Tarihi	19. History of Education
20. Türkçe Eğitimi	20. Turkish Education
21. Eğitim Psikolojisi	21. Educational Psychology
22. Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme	22. Educational Measurement and Evaluation
23. Yükseköğretim	23. Higher Education
24. Din Eğitimi	24. Religious Education
25. Eğitim Felsefesi / Sevgi Eğitimi	25. Philosophy of Education / Pedagogy of Human Love
26. Halk Eğitimi ve Yaşam Boyu Öğrenme	26. Public Education and Life Long Learning
27. Demokrasi ve İnsan Hakları Eğitimi	27. Democracy and Human Rights Education
28. Sağlık Eğitimi	28. Health Education
29. Çevre Eğitimi	29. Environmental Education
30. Mühendislik Eğitimi	30. Engineering Education
31. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	31. Child Development and Education
32. Eğitim Sosyolojisi	32. Educational Sociology
33. Medya Okuryazarlığı	33. Media Literacy
34. Sevgi Eğitimi	34. Pedagogy of Human Love

Key Note Speakers



Prof. Dr. Ian MENTER

President

British Educational Research Association

Director of Professional Programmes

Oxford University, UK



Assoc. Prof. Dr. Yusuf Tekin

Ministry of Education

Undersecretary



Prof. Dr. Marit Honerød Hoveid

Secretary General

European Educational Research Association



Prof. Dr. Hayati Akyol

Dean

Faculty of Education, Gazi University, Turkey



Prof. Dr. Bertram Bruce

University of Illinois



Prof. Dr. Mark Dressman

University of Illinois

İÇİNDEKİLER

İÇİNDEKİLER 18
BÖLÜM 1 25
EĞİTİM YÖNETİMİ 25
İLKÖĞRETİM OKULU YÖNETİCİ VE ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİNE GÖRE OKUL GELİŞTİRME ARACI OLARAK HESAP VEREBİLİRLİK 26
MİMARLIK VE İÇ MİMARLIK EĞİTİMİNDE ZORUNLU STAJ SİSTEMİNİN YENİDEN YAPILANDIRILMASINA YÖNELİK BİR MODEL 47
MEB YÖNETİCİ ATAMA UYGULAMALARINDA LİSANSÜSTÜ EĞİTİMİN ÖNEMİ 59
MİLLİ EĞİTİM ŞÛRALARI'NA TEMATİK BAKIŞ 75
ORTAOKUL MÜDÜRLERİNİN MİZAH DAVRANIŞLARI İLE ÖĞRETMENLERİ ETKİLEME DÜZEYLERİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ 90
MESLEK LİSESİ OKUL YÖNETİCİLERİNİN DAĞITIMCI LİDERLİK ÖZELLİKLERİNİN İNCELENMESİNE YÖNELİK NİTEL BİR ARAŞTIRMA 109
DÜNYADA EĞİTİMDE YERELLEŞME DENEYİMLERİ: 126
YATILI BÖLGE ORTAOKULU ÖĞRETMENLERİNİN VE ÖĞRENCİLERİNİN OKUL YAŞAM KALİTESİNE YÖNELİK ALGILARININ VE BEKLENTİLERİNİN İNCELENMESİ 149
ÜSTÜN ZEKA DÜZEYİNE SAHİP ÖĞRENCİLER İLE NORMAL ZEKA DÜZEYİNE SAHİP ÖĞRENCİLERİN LİDERLİK BECERİLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI 172
BİLİM ve SANAT MERKEZLERİ ÖĞRETMEN ve YÖNETİCİ YETERLİKLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ 180
4+4+4 EĞİTİM DÜZENLEMESİNİN YÖNETİCİ GÖRÜŞLERİ ARACILIĞIYLA DEĞERLENDİRİLMESİ 185
BÖLÜM 2 196
EĞİTİM POLİTİKALARI 196
EĞİTİM VE İDEOLOJİ BAĞLAMINDA HESAPVEREBİLİRLİĞE İLİŞKİN NEOLİBERAL ELEŞTİRİLER 197
BÖLÜM 3 204
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM 204
TAM ÖĞRENME MODELİNE DAYALI ARAŞTIRMALARA BİR BAKIŞ 205
ÖĞRENME STRATEJİLERİNE YÖNELİK YAPILAN ARAŞTIRMA SONUÇLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ 217
BİLİM UYGULAMALARI DERSİNİN 6. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN SORGULAYICI ÖĞRENME BECERİLERİ ÜZERİNE ETKİLERİNİN İNCELENMESİ 233
STEM EĞİTİMİ ÜZERİNE DERLEME ÇALIŞMASI: FEN BİLİMLERİ ALANINDA ÖRNEK DERS UYGULANMALARI 239

PROJE TABANLI ÖĞRENME İLE İLGİLİ YAPILMIŞ MAKALELERİN EĞİTİM PROGRAMLARININ ÖĞELERİ AÇISINDAN İNCELENMESİ 249

FEN BİLGİSİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ KUANTUM ÖĞRENME YAKLAŞIMINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ 258

SAĞLIK VE SOSYAL BİLİMLERİNDE ÖĞRENİM GÖREN ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRENME YAKLAŞIMLARI VE ÇALIŞMA BECERİLERİ ÜZERİNE BİR İNCELEME: HEMŞİRELİK VE SOSYOLOJİ BÖLÜMÜ ÖRNEĞİ 274

THE USE OF PEER-ASSISTED LEARNING STRATEGY IN THE INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES COURSE 286

MATEMATİK DERSİ TUTUM ÖLÇEĞİ 297

BÖLÜM 4 308

EĞİTİM TEKNOLOJİSİ 308

OKULLARDA BİLİŞİM TEKNOLOJİLERİ KULLANIMI İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALARIN İNCELENMESİ 309

KÜRESELLEŞME SÜRECİNDE UZAKTAN EĞİTİMDE ÖĞRETMEN YETİŞTİRME: ABD, İNGİLTERE, AVUSTRALYA, KANADA ÖRNEĞİ 320

GRAFİK VE ANİMASYON II DERSİNDEKİ TEKNOLOJİ DESTEKLİ ÖĞRETİM ÖĞRENCİ AKADEMİK BAŞARISINA ETKİSİ 335

BİLİŞİM TEKNOLOJİLERİ ÖĞRETMENLERİNİN LABORATUVAR KONTROL YAZILIMLARININ ÖZELLİKLERİNİ KULLANMA DÜZEYLERİ 343

BÖLÜM 5 359

FEN BİLİMLERİ EĞİTİMİ 359

BİLİMSEL SÜREÇ BECERİLERİNİ ETKİLEYEN BAZI DEĞİŞKENLERİN İNCELENMESİ 360

İLKÖĞRETİM 2. KADEME FEN VE TEKNOLOJİ DERSLERİNDE PROJE TABALI ÖĞRENME YÖNTEMİNİN UYGULANMA SÜRECİNİN ÖĞRETMEN VE ÖĞRENCİ BAKIMINDAN İNCELENMESİ 376

İLKÖĞRETİM 8. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN YENİLENEN TEOG FEN VE TEKNOLOJİ SINAVI BAŞARILARI İLE FEN BİLİMLERİ DERSİ BAŞARILARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ 383

FEN EĞİTİMİNDE SOSYOBİLİMSEL DURUM TEMELLİ ÖĞRETİMİN YERİ ve ÖNEMİ 390

7. SINIF İNSAN VE ÇEVRE ÜNİTESİNE İLİŞKİN PROJE TABANLI ÖĞRENME ETKİNLİK ÖRNEĞİ 404

FEN DENEYLERİ İLE BİLİMSEL BİLGİNİN TEST EDİLMESİ 423

FİZİK ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÜST BİLİŞSEL FARKINDALIK DÜZEYLERİNİN FARKLI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ 441

EĞİTİM FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNİN E-ÖĞRENME ARAÇLARINI KABUL DÜZEYLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ 459

2005 YILI FEN VE TEKNOLOJİ VE 2013 YILI FEN BİLİMLERİ EĞİTİM PROGRAMLARININ FEN OKURYAZARLIK BOYUTLARI AÇISINDAN KARŞILAŞTIRMALI ANALİZİ 476
BÖLÜM 6 487
MATEMATİK EĞİTİMİ 487
SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARI VE MATEMATİK 488
RİYAZİYAT DERGİSİ LİSE MATEMATİK SORULARININ ANALİZİ 499
ÖĞRENCİLERİN MATEMATİĞE YÖNELİK TUTUMLARININ AKADEMİK ÖZYETERLİK ALGILARI VE ALGILADIKLARI ÖĞRETMEN DAVRANIŞLARI AÇISINDAN İNCELENMESİ* 506
MATEMATİK ÖĞRETMENİ ADAYLARININ İRRASYONEL SAYI KAVRAMI İLE İLGİLİ ALGILARI 525
MATEMATİK ÖĞRETMENİ ADAYLARININ SONSUZ KAVRAMI İLE İLGİLİ ALGILARI 535
ANADOLU LİSESİ ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRENME STİLLERİLLERİ İLE MATEMATİK DERS BAŞARISI ARASINDAKİ İLİŞKİLERİNİN İNCELENMESİ 549
İLKÖĞRETİM MATEMATİK ÖĞRETMENİ ADAYLARININ HACİM KAVRAMI ALGILARI ÜZERİNE BETİMSEL BİR ANALİZ 556
İLKOKUL VE ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNE YÖNELİK MATEMATİK TUTUM ÖLÇEĞİ GELİŞTİRİLMESİ VE UYGULANMASI 569
BÖLÜM 7 583
İLKÖĞRETİM 583
TÜRKİYE'DE VE TÜRK DEVLETLERİNDE ZORUNLU EĞİTİM VE İLKOKUL EĞİTİM SİSTEMLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI 584
İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN ÖZ-DÜZENLEMELİ ÖĞRENME BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİ: SINIF ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİ 590
BİRLEŞTİRİLMİŞ SINIFLI OKULLARDA GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN 4+4+4 EĞİTİM UYGULAMASI VE OKULLARININ İŞLEYİŞİ İLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİ ÜZERİNE NİTEL BİR DEĞERLENDİRME 600
İLKOKULLARDA OKUL KÜLTÜRÜ DÜZEYLERİNİN BELİRLENMESİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ 616
BÖLÜM 8 635
GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ 635
ÖZEL YETENEK SINAVINA GİREN ADAYLARIN ÖĞRENME YOLLARI İLE SINAV BAŞARISI VE YERLEŞTİRMEYE ESAS OLAN PUANLARI ARASINDAKİ İLİŞKİLER 636
ÖZENGEN MÜZİK EĞİTİMİ ALANINDA ÇALGI EĞİTİMİ DERSLERİNDE NİTELİKLİ EĞİTSEL VİDEOLARIN KULLANILMASI ÜZERİNE KURAMSAL BİR DEĞERLENDİRME 650
BÖLÜM 9 656
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ 656

OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUĞU OLAN EBEVEYNLERİN EĞİTİMDE TOPLUMSAL CİNSİYET AYRIMCILIĞI İLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ..... 657

3-6 YAŞ ÇOCUKLARININ TELEVİZYON İZLEME, BİLGİSAYAR KULLANMA VE KİTAP OKUMA SÜRELERİNİN DİL GELİŞİMLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ..... 673

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ "ÖĞRETMEN" KAVRAMINA İLİŞKİN ALGILARINA YÖNELİK METAFOR ÇALIŞMASI..... 686

ADIYAMAN İL MERKEZİNDE ÇALIŞAN OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN YENİLENEN OKUL ÖNCESİ EĞİTİM PROGRAMI HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ..... 700

BÖLÜM 10..... 713

ÖZEL EĞİTİM..... 713

ÖZEL EĞİTİME MUHTAÇ ÇOCUKLARDA FİZİKSEL AKTİVİTE VE SPORA KATILIMIN FİZİKSEL, MOTORSAL VE SOSYAL GELİŞİM ÜZERİNE ETKİLERİ..... 714

BÖLÜM 11..... 720

ÖĞRETMEN YETİŞTİRME..... 720

OKUL ÖNCESİ ÇOCUKLARININ AİLELERİ İLE BİRLİKTE YAPTIKLARI OKUMA YAZMA ÇALIŞMALARININ BELİRLENMESİ..... 721

BOLOGNA SÜRECİNDE BİR ÖLÇEK GELİŞTİRME ÇALIŞMASI; MESLEKİ YETKİNLİK ENVANTERİ..... 730

ÖĞRETMEN ADAYLARININ DEMOKRATİK TUTUMLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ..... 739

AİLE VE SOSYAL POLİTİKALAR BAKANLIĞI ÇOCUK HİZMETLERİ GENEL MÜDÜRLÜĞÜ'NE BAĞLI KURULUŞLARDA ÇALIŞAN ÖĞRETMENLERİN İŞ DOYUMU..... 749

SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BÖLÜMÜ 2. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN SANAT EĞİTİMİ DERSİNDE GÖRSEL GÜNLÜK UYGULAMASINA İLİŞKİN İNCELEME..... 765

FİZİK ÖĞRETMEN ADAYLARININ E-ÖĞRENMEYE YÖNELİK TUTUMLARININ İNCELENMESİ..... 776

OKULDA ÖĞRETMEN-ÖĞRENCİ İLİŞKİLERİ SORUNU..... 791

BÖLÜM 12..... 801

EĞİTİMDE REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK..... 801

SCHOOL VIOLENCE AMONG TURKISH STUDENTS: ITS POTENTIAL CAUSES AND POSSİBLE SOLUTIONS..... 802

ACCREDITATION ISSUE OF COUNSELING PROGRAMS IN TURKEY..... 814

ERGENLERİN BENLİK SAYGISI VE DUYGUSAL ÖZ-YETERLİK DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ..... 827

GELECEK YÜZ YIL İÇERİSİNDE REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMA'YA GENEL BİR BAKIŞ: REHBERLİK ÜTOPYALARI..... 845

LİSE SON SINIF ÖĞRENCİLERİNİN SINAV KAYGI DÜZEYLERİNİN OKUL TÜRLERİ VE CİNSİYET DEĞİŞKENİNE GÖRE İNCELENMESİ..... 851

BÖLÜM 13 ... 861
SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ... 861
SOSYOLOJİ BÖLÜMÜ ÖĞRENCİLERİNİN SOSYOLOJİ DİSİPLİNİNDE YETKİN OLMA KRİTERİ OLARAK SOSYOLOJİK TERİMLERİ KULLANMA BECERİLERİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ ... 862
BÖLÜM 14 ... 879
SPOR BİLİMLERİ EĞİTİMİ ... 879
ÜSTBİLİŞSEL FARKINDALIK, PROBLEM ÇÖZME BECERİSİ VE ÇOKLU ZEKÂ ALANLARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLERE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ ... 880
İLKÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNDE FİZİKSEL VE MOTOR GELİŞİMİN DESTEKLENMESİNDE SPOR VE FİZİKSEL AKTİVİTENİN ÖNEMİ ... 891
FİTNESS MERKEZLERİNİN YAPILANMASI ve YÖNETİMİ ... 897
HAREKET KONTROLLÜ AKTİF OYUNLARIN HEDEF ALGISI ÜZERİNE ETKİSİ 904
BÖLÜM 15 ... 911
YABANCI DİLLER EĞİTİMİ ... 911
ELT STUDENTS' METAPHORICAL PERCEPTIONS OF A LANGUAGE TEACHER TEACHING ENGLISH TO YOUNG LEARNERS ... 912
THE ROLE OF CONTENT-BASED TEXTS ON STUDENTS' READING PERFORMANCE IN HIGHER EDUCATION ... 929
SYNTHESIS PAPER OF THREE IMPORTANT STUDIES ABOUT ERROR CORRECTION ... 938
BÖLÜM 16 ... 944
EĞİTİM TARİHİ ... 944
DARÜLFÜNÛN HOCASI MUSTAFA SALİM BEY VE MATEMATİK ESERLERİ ... 945
BÖLÜM 17 ... 952
TÜRKÇE EĞİTİMİ ... 952
OSMANLI DÖNEMİ İNGİLİZLERE TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE DEYİMLER VE ATASÖZLERİNİN ÖNEMİ ... 953
YAPILANDIRMACILIK AÇISINDAN ANA DİLİ GELİŞİMİNDE NİNNİLERİN İŞLEVLERİ ... 969
YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE TÜRK SİLAHLI KUVVETLERİNİN YERİ: ... 979
BÖLÜM 18 ... 986
EĞİTİM PSİKOLOJİSİ ... 986
POTENTIAL ROLE OF TABLET COMPUTERS IN ENHANCING STUDENTS' SELF-REGULATORY LEARNING BEHAVIORS ... 987
ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN DUYGU STİLLERİNİN ÖZLÜK NİTELİKLERİNE GÖRE İNCELENMESİ ... 994
BÖLÜM 19 ... 1011

EĞİTİMDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME 1011
MİMARLIK VE İÇ MİMARLIK EĞİTİM/ÖĞRETİMİNDE KALİTE GÜVENCE SİSTEMİ BAĞLAMINDA BAŞARIM TABANLI YAKLAŞIM 1012
QUALITY ASSURANCE IN ROMANIAN EDUCATIONAL SYSTEM AND THE "EUROPE 2020 STRATEGY" 1022
ORTAOKUL SEKİZİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN MATEMATİK DERSLERİNDEKİ ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME SÜREÇLERİNE YÖNELİK GÖRÜŞLERİ 1031
TEMEL EĞİTİMDEN ORTAÖĞRETİME GEÇİŞ SINAVI UYGULAMASINA YÖNELİK ÇOK YÖNLÜ DEĞERLENDİRME VE ANALİZ ÇALIŞMASI (TOKAT İLİ ÖLÇEĞİ) 1044
BÖLÜM 20 1055
YÜKSEKÖĞRETİM 1055
ÜNİVERSİTELERE AKTARILAN DEVLET FİNANSMANININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ 1056
SOSYAL HİZMET BÖLÜMLERİNDE OKUYAN ÖĞRENCİLERİN YAŞLI AYIRIMCILIĞINA YÖNELİK TUTUMLARI 1070
TÜRKİYE'DE ÖNLİSANS DÜZEYİNDE GERÇEKLEŞTİRİLEN TURİZM EĞİTİMİNİN ANALİZİ 1084
BÖLÜM 21 1115
DİN EĞİTİMİ 1115
ÜNİVERSİTELİ GENÇLERDE ELEŞTİREYE DUYARLILIK VE TARTIŞMALARA KATILABİLME İLE DİNDARLIK ARASINDAKİ İLİŞKİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA 1116
BÖLÜM 22 1138
HALK EĞİTİMİ VE YAŞAM BOYU ÖĞRENME 1138
HALK EĞİTİM MERKEZLERİNİN REKREATİF KULLANIMI 1139
REKREASYON ETKİNLİKLERİNE KATILAN YETİŞKİN ÖĞRENENLERİN TERCİH VE BEKLENTİLERİ 1147
HALK EĞİTİMİ MERKEZİ KURSLARININ KURSİYERLER AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ 1159
BÖLÜM 23 1174
DEMOKRASİ VE İNSAN HAKLARI EĞİTİMİ 1174
TÜRKİYE'DE ALTERNATİF EĞİTİM ÇALIŞMALARINDA YENİ İLETİŞİM OLANAKLARI: NESİN VAKFI MATEMATİK KÖYÜ ÖRNEĞİ 1175
BÖLÜM 24 1196
SAĞLIK EĞİTİMİ 1196
THE RESEARCH ON BLIND STUDENTS IN HIGHER EDUCATION CARRIED OUT IN 2012 1197
BÖLÜM 25 1224
ÇEVRE EĞİTİMİ 1224

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN ÇEVREYE YÖNELİK TUTUMLARININ BELİRLENMESİ: IĞDIR İLİ ÖRNEĞİ 1225
ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN ÇEVRE VE ÇEVRE BİLİNCİ ALGISININ ÇİZİM YÖNTEMİ İLE İNCELENMESİ 1241
ÖĞRETMEN ADAYLARININ GELECEKTEKİ ÇEVRE ALGILARI VE YAŞANILABİLİR BİR ÇEVRE İÇİN YAPILABİLECEKLERLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİ 1250
BÖLÜM 26 1257
ÇOCUK GELİŞİMİ VE EĞİTİMİ 1257
İLKOKULA BAŞLAMA YAŞINA YÖNELİK ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ 1258
ENGELLİ ÇOCUĞA SAHİP OLAN AİLELERİN SOSYAL DESTEK ALGILARININ İNCELENMESİ 1277
OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ BİLGİSAYAR DESTEKLİ EĞİTİME İLİŞKİN TUTUMLARININ İNCELENMESİ 1291
ERKEN ÇOCUKLUK EĞİTİMİNDE HOŞGÖRÜ TEMASINA YÖNELİK FARKLI BİR UYGULAMA; HOŞGÖRÜ GÖZLÜKLERİ 1303
BÖLÜM 27 1313
Eğitim Sosyolojisi 1313
SUÇLU ÇOCUKLARIN EĞİTİLMESİ: TEORİK BİR ÇALIŞMA 1314
BÖLÜM 28 1323
Medya Okuryazarlığı 1323
THE SCIENTOMETRIC EVALUATION OF THE INSTITUTIONAL RESEARCH: THE INNER ANATOLIAN UNIVERSITIES-PART 1 1324

BÖLÜM 1

EĞİTİM YÖNETİMİ

EDUCATIONAL ADMINISTRATION

İLKÖĞRETİM OKULU YÖNETİCİ VE ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİNE GÖRE OKUL GELİŞTİRME ARACI OLARAK HESAP VEREBİLİRLİK

Fatmanur Özen

Giresun Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü, GİRESUN

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerine göre, kamu ve özel ilköğretim okullarında hesap verebilirliğe ilişkin belirlenen "Öğrencilerin Akademik Başarısı", "Eğitim-öğretim: Eğitim Hakkı ve Fırsat Eşitliği", "Okul Paydaşlarına İlişkin Sorumluluklar", "Okul Örgütünün Gelişme Kapasitesi" ve "Kaynak Kullanımı" boyutlarını benimseme ve uygulanabilir bulma düzeylerini ortaya koymaktır. Nedensel karşılaştırma türünde, tarama modelinde olan araştırmada veriler 2010-2011 eğitim öğretim yılında evreni temsil etmek için belirlenen 819'u kamu, 778'i özel ilköğretim okullarında çalışan 734 yönetici ve 863 öğretmenden toplanmıştır. Araştırmada kullanılan ölçek araştırmacı tarafından iş dünyasında, kamu örgütlerinde ve kar amacı gütmeyen örgütlerde stratejik planlama ve yönetim sistemi olarak kullanılan ve 90'lı yıllarda Kaplan ve Norton (1996) tarafından düzenlenen "Dengelenmiş Puan Kartları" referans alınarak, Baldrige Ulusal Kalite Programı (Baldrige National Quality Program, 2003, 8) yardımı ile eğitime aktarılmış; ölçekte yer alan maddeler için uzman görüşüne başvurulmuştur. Hazırlanan "Eğitimde Okul Geliştirme Aracı Olarak Hesap Verebilirlik Ölçeği" ile toplanan veriler SPSS programında çözümlenmiştir. Araştırma ölçeğinde belirlenen beş boyut altında araştırmaya katılanların benimseme ve uygulanabilir bulma düzeylerine ilişkin verdikleri yanıtların aritmetik ortalama, standart sapma değerleri hesaplanmış, boyutlar altında yer alan maddeler göreli önem sırasına konulmuş; görüşleri arasında okuldaki görevlerine göre farklılıklar örneklemlerde t-testi; okullarının bulunduğu bölgeye değişip değişmediğini belirlemek için tek faktörlü varyans analizi (Anova) uygulanmıştır.

Araştırmanın sonuçlarına göre, araştırmaya katılanlar ölçekte belirlenen tüm boyutları benimsedikleri ölçüde uygulanabilir bulmamaktadırlar. Öğrenci akademik başarısı bağlamında, Türkiye'de İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nde yer alanlar benimsenmekte, ancak Ülke öğretim programlarında yer alan amaç ve kazanımların öğrencilerde ne ölçüde gerçekleştirildiğine ilişkin kanıtların hazırlanmasında, yönetici ve öğretmenler, kendi hazırladıkları değerlendirme sonuçları yerine, Ülke genelinde uygulanan sınav sonuçlarını (SBS gibi) esas almaktadırlar. Bu da ülkede yönetici ve öğretmenlerin, mevzuata bağlılık bağlamında hesap verebilirken; öğrenci akademik başarı öğretim programlarında belirlenen amaç ve kazanımlarda tüm öğrencilerden aynı sonuçların beklenmesi nedeniyle bunu sınıf ortamına aktaramamakta, öğrenci akademik başarı sonuçlarına göre hesap verme bağlamında sorun yaşamaktadırlar. Yönetici ve öğretmenler, Türkiye'de tüm ilköğretim çağındaki çocukların eğitimden "eşit kazanım" elde etmelerini sağlamayı hedeflemekte ancak, Ülkede tüm çocukların bundan faydalanmasını sağlamakta sorun yaşamaktadırlar.

Türk Eğitim Sisteminde yönetici ve öğretmenler, okul paydaşlarına ilişkin sorumluluklar bağlamında yönetici ve öğretmenler okul çalışanlarına, öğrencilere ilişkin sorumlukları, öğrenci velilerine ilişkin sorumlukların gerçekleştirilmesine göre daha çok benimsemekte, görece daha çok uygulanabilir bulmaktadır.

Yönetici ve öğretmenler, okulu sadece öğrencilerin öğrendiği bir ortam olarak görmekte, bizzat kendilerinin de öğrenme ortamı olduğunu fark etmemektedirler. Okullarca hazırlanan stratejik planlar amacına oluşmamakta, belirlenen hedefler, hedeflerin gerçekleşme durumu okul örgütünce izlenmemekte ve değerlendirilmemektedir. Yönetici ve öğretmenler, okula, öğrencilere ilişkin gerekli bilgileri toplamamakta, bu bilgiler ışığında tespit edilen ve sorunlu görülen alanların çözümüne ilişkin bir planlama yapılmamaktadır.

Yönetici ve öğretmenler, kaynak kullanımında tasarrufun gözetilmesi, etkili ve verimli kullanılmasının öğretilmesi konularında benimseme düzeyinde oldukça kararlı görünmelerine rağmen, özel okullarda çalışan

yönetici ve öğretmenler, kamu okullarında çalışan meslektaşlarına göre kaynakları etkili ve verimli kullandıklarına ilişkin hesap verir olmayı görece daha az benimsemekte ve uygulanabilir bulmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Hesap verebilirlik, demokratik hesap verebilirlik

ABSTRACT

The aim of this research to determine, the dimensions of accountability: "students' academic achievement", "education and instruction: educational rights and equal opportunity", "responsibilities regarding to school stakeholders," " development capacity of school organization " and "resource usage" adoption and applicability levels according to the principals and teachers who work in public and private elementary schools. The study is a descriptive survey based on causative comparison and data were determined from 734 principals and 863 teachers. In the sample 819 participants work in public, 778 participants work in private elementary schools. In the study the scale used by the researcher was developed by, “Balanced Scorecards” -originaly belongs to Kaplan and Norton, 1996- that is used in the world of business for strategic planning management system by the public and non profit organizations, using as a referance, and transferred to education by the help of Baldrige Nationaly Quality Program (2003, 8), and also the items of the scale was examined by the experts.

Data were collected from sample by using “Accountability as a Tool for School Development Questionnaire in Education”. The data were analyzed with the Statistical Package for Social Sciences (SPSS). Arithmetic means and standard deviations of the answers that participants gave to items of the scale were calculated and then all the items were put into order to determine their relative importance according to view of the participants in all sub-dimensions of the scale. T-test and one-way analysis of variance (ANOVA) were used whether the participants’ views differ according to various variables including duty, school type and work regions.

According to research results, for the all sub-dimensions of the scale, participants are not found applicable when compared with their adoption level. In scope of students’ academic success, in Turkey, the things to do in regulations are adopted but principals and teachers meet some problems while they are preparing evidence to show students’ gains according to objectives and attainments which are offered in national curriculum. Instead of their evaluation results, principals and teachers attent the high stake test results. In the country, service providers commit to accountability legislation entailment but according to students outcome they got trouble. Principals and teachers want to serve “equal gain” to all school-age children in the country but they experience problem about ensuring that for all children.

In Turkish Education System, things to do to fulfill the responsibilities regarding to school stakeholders principals and teachers find more adoptable and applicable to fulfill the resposibilities to students and school staff than fulfillness of responsibilities for students parents.

Principals and teachers see school just for students’ learning environment, they do not recognize school as their learning area. Strategic plans which are prepared in schools do not reach their purpose, set objectives and their realizations are not monitored and evaluated by the school organization. They do not collect necessary information about school and students, moreover they do not plan for the solution of the problems in the light of those information.

According to do resource use, although principals and teachers look quite stable about saving public resource and using them effectively and efficiently; service providers who work in private elementary schools want to be less accountable for using resources effectively and effiently when they are compared with their colleagues who work in public schools.

Key words: Accountability, democratic accountability

1. GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Eğitim sistemlerinde okulların temel amacı, bir taraftan öğrenci başarısını artırırken, diğer taraftan eğitimsel eşitliği sağlamaktır. Bu doğrultuda okul geliştirme, değerlendirme ve denetleme etkinliklerinin yeniden gözden geçirilmesinin, okullarda öğrenci başarısının artırılması ve eşitliğin sağlaması bağlamında tekrar düşünülmesi kaçınılmaz görünmektedir (Jones, 2006, xiii).

Eğitim; bireysel, politik, ekonomik ve kültürel gelişim için yaşamsal bir önem taşımakta; eğitimle, insanlığın yaşam standartlarının yükseltilebileceği umulmaktadır. Okulun amaçlarının da bu bağlamda yeniden tanımlanması ve ifade edilmesi gerekmektedir. Genel olarak eğitimbilimciler, okulların amacını, öğrenci açısından akademik başarı, etkili çalışma alışkanlıklarının kazandırılması, sosyalleşme, kendini gerçekleştirme ve kendine güven olarak tanımlamaktadırlar. Bütün insan kaynakları ve maddi kaynakların kullanımında bu amaçlara ulaşmak için yeni stratejiler oluşturmanın gereği üzerinde durulmaktadır. Mikro düzeyde okul yöneticisini/yönetimini ilgilendiren bu konu, makro düzeyde ülkeyi ilgilendirmektedir. İyi yetişmiş, yani potansiyelini tam olarak kullanan birey, nasıl mutlu birey olarak tanımlanırsa, iyi eğitim sistemi kurabilmiş ülke de buna paralel güvenli bir geleceğe sahip anlamına gelmektedir (Aydın, 1996, 8-9).

Hesap verebilirlik çeşitli anlamlarıyla birlikte etik bir kavramdır (Dubnick, 1998). Kavram genellikle sorumluluk, cevap verebilirlik, uygulama, icra etme, icraatından dolayı sorumlu tutulma, yükümlülük gibi kavramlarla bir arada kullanılmaktadır (Dykstra, 1939). Hesap verebilirlik (accountability), Latince "accoptare" (hesap vermek) ve "putare" (hesaba katmak) kelimelerine eklenen ön ekle "computare" (hesaplamak, saymak) türetilmiş bir kelimedir (Oxford English Dictionary). Hesap verme ilk olarak İsrail, Babil, Mısır'da ve daha sonra Roma'da "ödünç para verme" sistemlerinde kullanılmıştır (Walzer, 1994; Urch, 1929; Ezzamel, 1997; Roberts, 1982). Hesap verme ile ilgili belki de ilk cümle Hammurabi Kurallarında geçmektedir ve Hammurabi hesap vermeyi bazı eylemler ve bu eylemlerin istenmeyen sonuçlarını açıklarken kullanmıştır (Plescia, 2001). Webster's (1996, 13) ve Merriam-Wester Collegiate (1998, 8) sözlüklerine göre hesap verebilirlik, yükümlü veya cevap verebilir, hesap verebilir olma durumu ya da niteliğidir. Caiden'a (1988, 25, Akt: Acar, 2002, 208) göre hesap verebilir olmak; sorumluluklar konusunda cevap vermek, rapor etmek, açıklama yapmak, yükümlülükleri üstlenmek, kamusal değerlendirme ve muhakemeye açık ve hazır olmaktır. Yönetim süreçlerinin halkla birlikte ve halk adına yürütüldüğü modern katılmalı yönetim anlayışına göre, "Hesap Verebilirlik - Hesap Verme Sorumluluğu", kendilerine yetki verilenlerin ve kaynak tahsis edilenlerin bu yetki ve kaynakları ne kadar iyi kullandıklarını sergileme, raporlama sorumluluğudur. Kamu yönetiminde hesap verme ilkesinin uygulanabilmesi için, kamu görevlilerinin rol ve sorumluluklarının açıkça tanımlanması, performans beklentilerinin net olması, performans beklentileri ile yetkiler ve sağlanan kaynaklar arasında denge kurulması, performans raporlamasının yapılması ve gerekli gözden geçirme ve düzeltmelerin sağlanması gerekmektedir (Boyle, 2001, 7-14).

Modern katılmalı yönetim ve hesap verme sorumluluğu kavramları üzerindeki gelişmeler doğrultusunda Boyle (2001, 7-23) hesap verme sorumluluğunun siyasal, yönetsel ve vatandaş boyutlarının olduğunu ileri sürmektedir. Boyle'a (2001, 7-23) göre, hesap verme sorumluğunun siyasi boyutu, halkın temsilcileri aracılığıyla yönetildiği temsili demokrasilerde vardır. Bu doğrultuda yönetenler, yönetilenlere karşı hesap verme sorumluluğu altındadır. Siyasi hesap verme sorumluluğu şeklinde tezahür eden bu sorumluluk çerçevesinde bakanlar, kamu kaynaklarının etkili, ekonomik ve verimli kullanılması konusunda Başbakan'a ve ülkedeki millet meclisine karşı hesap vermek zorundadırlar. Bakanlar idarelerinin amaçları, hedefleri, stratejileri ve yıllık performans konularında parlamentoyu bilgilendirmek durumundadırlar. Yönetsel boyuttaki hesap verebilirlik kavramı, kamu personelinin bakanlar, parlamento ve yurttaşlar karşısındaki hesap verme sorumluluğu ile ilgili olup, kendilerine yetki verilenler ve kaynak tahsis edilenlerin bu yetki ve kaynakları ne kadar iyi kullandıklarını sergileme yükümlülüğünü ifade etmektedir. Bu yetki ve kaynakların verimli, etkin ve ekonomik bir şekilde kullanılıp kullanılmadığı hakkında bir kanaate ulaşabilmek, performans ölçümleri sonucu ortaya çıkan performans bilgilerinin raporlanmasıyla yerine getirilir. Hesap verebilirliğin vatandaş boyutu, yönetim süreçlerinin halkla birlikte ve halk adına yürütüldüğü modern katılmalı yönetim, toplumun çeşitli kaynaklarından gelen çağdaş baskıları da yansıtmaktadır (Boyle, 2001, 18).

Eğitim alanında üç temel hesap verme türü tanımlanmaktadır. Bunlar, mevzuata uygunluk bağlamında hesap verme, mesleki normlara bağlılık bağlamında hesap verme, sonuçlarla hesap vermedir. Bir dizi ilkeye bağlı olarak çalışan okul hesap verme sistemleri, uygulamada pek çok stratejiyi bir arada kullanmaktadır. Hesap verme ve buna bağlı oluşturulan sistem aslında yeni değildir. Ancak şimdiki uygulamalarla geçmişteki uygulamalar arasında "ne için" ve "kime" sorularının yanıtları arasında farklılıklar bulunmaktadır (Gong, Blank ve Manse, 2002).

Mevzuata uygunluk (muvafakat) bağlamında hesap verme mevzuat ve düzenlemelerle tamamlanmakta, eğitimin sınaî modelini ortaya koymaktadır. Mevzuata uygunluğa göre hesap verme, okulları değişmez bir sürecin somut hali olarak görmekte, sonuçlara ilişkin farklılıkları ise öğrencilere bağlamaktadır. Mevzuata uygunluk bağlamında hesap vermeye yukarıda ifade edilen iki temel soru yöneltildiğinde, eğitimciler "ne için" sorusuna kurallara uymak için, "kime" sorusuna ise bürokrasiye cevabını vermektedirler (Gong, Blank ve Manse, 2002).

Mesleki normlara bağlılık bağlamında hesap verme, eğitimin bir meslek olarak genel kabul görmesinden kaynaklanmaktadır. ABD'de müfredat değerlendirme standartları, Ulusal Matematik Öğretmenleri Kurulunun (Natioanal Council of Teachers of Mathematics, 1989) çalışmaları, Amerikan Eğitim Araştırmaları Derneği'nin (American Educational Research Association, 2000), program değerlendirme standartlarını takip eden Eğitimsel Standartları Değerlendirme Karma Komisyonu'nun (Joint Committee on Standarts for Educational Evaluation, 1994) çalışmaları hesap

vermenin mesleki norm yaklaşımına birkaç örnektir. Yukarıda ismi geçen kurulların çalışmalarına göre eğitimciler, standartlara göre, meslektaşlarına (peer) hesap vermektedirler (Gong, Blank ve Manse, 2002).

Hesap vermenin üçüncü türü olan sonuçlara bağlı hesap vermede, öğrencinin öğrenme sonuçlarına odaklanılır (Gong, Blank ve Manse, 2002). Günümüzde yaygın olarak kullanılan sistem, eğitimde siyasi müdahalenin izlerini taşır. ABD'deki "Hiçbir Çocuk Eğitimsiz Kalmasın Reformu"'nun gereklilikleri, Avustralya Milli Eğitimi'ndeki Performans İzleme (Australian Natioanal Education Monitoring Task Force), Türkiye'de Milli Eğitim Bakanlığının Orta Öğretime Geçiş Sistemi uygulamaları sonuçlara bağlı hesap vermeye örnektir. Sistemde eğitimciler, öğrenci öğrenimlerinden dolayı kamuya hesap vermektedirler (Holloway, 2003).

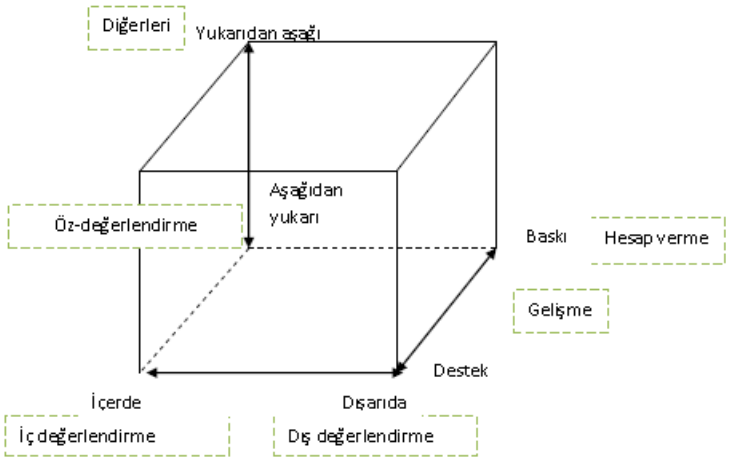
Eğitimciler her üç sistemin de gerekliliklerine karşılık vermek, her bir sistemin gerekliliklerini dengelemek durumundadırlar. Muvafakat, mesleki normlar ve sonuçlar bütünleştirilmeye çalışılmaktadır. Ancak mevzuata uygunluk (muvafakat) ve sonuçlara bağlı hesap verme birbiri ile bağdaşmamaktadır. Bu iki sistemin bağdaşmamasının hatta çelişmesinin nedeni, sonuçlara bağlı hesap verme uygulamalarından elde edilenlerle yaşanan hoşnutsuzluktur. Aynı süreçte mevzuata uygunluk, başarılı sonuçlar vermiştir. Buna rağmen günümüzde, hesap vermede mevzuata uygunluktan çok öğrenci sonuçlarına odaklanılmaktadır (Anderson, 2005).

Hesap verme eğitim bağlamında soylu bir amaca hizmet eder. Bireylerin eğitime ilişkin çıkarlarını korumak ve demokrasi için doğal bir gereklilik olan hesap verebilme kamu kurumlarının profesyonelliğini tanımlar. Bu bağlamda hesap verme, yalnızca öğrencilerin ya da ailelerinin değil, aynı zamanda tüm vergi mükelleflerinin de memnuniyetini sağlamaya çalışır. Hesap vermenin genellikle saklı, bazense sistemdeki yatırımlarına ilişkin acı verecek kadar belirgin sonuçları son yüzyılda ortaya çıkmıştır. Eğitimde hesap vermeye ilişkin dönüm noktası 1980'lerde yaşanmıştır. Dönemin Birleşik Krallık Başbakanı Teacher'ın uygulamaları eğitimde "piyasa" fikrinin doğmasına neden olmuş; eğitimde piyasa mekanizması ile eğitimde girdiler ve çıktılar başka bir ifade ile verimlilik ölçülmeye başlanmıştır. Eğitime yönelik bu ticari yaklaşımın amacı, eğitime yapılan kamu yatırımlarının ne kadarının geri döndürüldüğünün ölçülmesidir. Mali denetim (audit) bu dönemde doğmuştur ve okula ilişkin açıklamalarda, insanların anlattıklarından ziyade tablolar ve rakamlardan yararlanılmaya başlanmıştır (MacBeath, 1999, 5).

Küreselleşme ile kurulan yenidünya düzeni ile ülkeler küresel düşünmeye, dışa açılmaya ve dünya ekonomisi ile bütünleşmeye zorlanmaktadır. Küreselleşme ekonomik bütünleşmeye koşut olarak yönetimde demokratikleşmeyi ön plana çıkarmakta, bu doğrultuda merkezi yönetimlerin görece etkisi azalırken, yerelleşme ivme kazanmaktadır. Bu demektir ki bir taraftan küreselleşirken diğer taraftan yerelleşmek gerekmektedir. Bu sürece, "glokalleşme" (küyerelleşme) adı verilmektedir. Glokalleşme,

“uluslararası ilişkilerde küresel gerçeklerden hareket ederek küresel düşünmeyi, dışa açılmayı, dünya ekonomisi ile bütünleşmeyi; ülke içinde ise merkezi yönetim yerine yerel yönetimleri daha fazla güçlendirmeyi” ifade etmektedir. Başka bir ifade ile yönetimin yerelleşmesi demokratikleşmenin bir sonucu olmaktadır (Erbaş ve Coşkun, 2007, 18-19). Glokalleşmeden, toplumda değişme ve gelişmenin gerçekleştiği öğrenme merkezleri olan okullar da etkilenmekte ve yönetim anlayışları yerelleşmektedir. Okulun yönetiminde önemli yeniliklerden birisi, "Okula Dayalı Yönetim Anlayışı"dır. Amacı, okul çevresini geliştirmek, yönetimin etkinliğini artırmak, personelin iş doyumunu yükseltmek ve personeli sürekli geliştirmek ve okul etkinliklerini yakın ve uzak çevre ile işbirliği halinde iyileştirmektir. Okula dayalı yönetimle, eğitim-öğretimi geliştirmek amacıyla okul düzeyinde yetki ve sorumluluklar artmakta, özerklik ve katılımlı karar almaya dayalı, okulları temel karar alma birimi olarak kabul eden yeni bir eğitim yönetimi anlayışı biçimlendirilmektedir (Balcı, 2001, 202-203; Young, 1989; Oswald, 1995; Özden, 2008, 83-85; Aytaç, 2000, 70-71). Bu durumun okulların kendi kendilerini yönetme, denetleme daha da ötesinde değerlendirme etkinliklerini güçlendirmeleri gerektiğine işaret ettiği düşünülmektedir.

MacBeath (1999, 2); MacBeath, Schratz, Mauret ve Jakobsen (2000, 93) okul gelişimi ve değerlendirilmesinin üç boyutu (Okul Değerlendirme Küp Modeli) olduğunu ifade etmektedir. Boyutlar Şekil 1’de somutlaştırılmıştır.



Şekil 1. Okul Değerlendirme Küp Modeli

Kaynak: MacBeath,1999, 2; MacBeath, Schratz, Meuret ve Jakobsen, 2000, 93.

Modele göre, okulların geliştirilmesi yukarıdan aşağı, dış değerlendirme (siyasiler, medya, genel anlamda tüm vergi mükelleflerinin sağladığı denetim mekanizmaları) ve aşağıdan yukarı, okullarda yapılan öz-değerlendirme ve Bakanlığa ve yerel yönetimlere bağlı müfettişlerce sağlanan iç değerlendirme arasında kurulan denge ile sağlanır. İç değerlendirme mekanizmaları ile okulun ihtiyacı

olan destek sağlanmakta ve okullar dış değerlendirme mekanizmalarının baskılarına hesap verebilir duruma gelerek karşılık verebilmektedirler. Eğitim sistemi bu bağlamda değerlendirildiğinde, dış ve iç değerlendirmeler arasında kurulacak denge ile günümüz okullarından kendi kendilerini denetlemeleri değil, iç değerlendirme mekanizmaları ile süreci değerlendirerek (self-assessment) süreç boyunca elde ettikleri bulgular doğrultusunda yaptıkları öz-değerlendirmeden (self-evaluation) elde ettikleri bulgular ışığında sürekli gelişmelerinin beklendiğini düşündürmektedir.

Günümüzde de, okulların kendi kendilerini değerlendirmesi olarak "öz-değerlendirme", dünyada ekonomik yönden avantajlı ülkelerin en önem verdikleri etkinliklerin başında gelmeye başlamıştır. Okul değerlendirmelerinin, kalite güvencesi ve etkililik ile izlendiği, bunlara ilişkin göstergelerin uluslararası karşılaştırmalardan elde edildiği OECD ve UNESCO araştırmalarına yatırım yapan devletlerde, öğrenci performansı ya da daha mikro düzeyde öğrenci başarısı, uluslararası uygulanan sınav sonuçları ile izlenmektedir. Bu bağlamda, Uluslararası Matematik ve Fen Bilimleri Eğilimleri Çalışması (Trends in International Mathematics and Science Study [TIMSS]), Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (Program for International Student Assessment [PISA]) ve Uluslararası Okuma Becerileri Gelişimi Çalışması (Progress in International Reading Literacy Study [PIRLS] gibi uygulamalardan elde edilen sonuçlar, ülkede bilgi ve beceriyi, eğitimsel amaçların gerçekleştirildiğini gösteren anahtar veri olarak kabul edilmektedir (MacBeath, 1999, 104-105). Ancak, yapılan tüm bu çalışma ve uygulamalar ekonomik yönden maliyetlidir. Yapılan sınavlar ülkelerdeki öğretim programları ile uyuşmamaktadır. Hesap verme yönünden eğitim sisteminin, sistemi dışarıdan değerlendirenlere (siyasiler, medya, işverenler, tüm vergi mükellefleri gibi) hesap verme sorumluluğu vardır. Okul gelişimi yönünden de yapılan uluslararası değerlendirmeler okul bazında gerekli ve yeterli bilgiyi sağlamamaktadır. Bu nedenlerle, ekonomik yönden avantajlı ülkelerde ulusal politika bağlamında, okulların kendi kendilerini değerlendirecekleri ve sonuçları ile öz-değerlendirme yapabilecekleri ve bunu iç değerlendirmenin diğer unsurları ile işlevsel kılıp gelişme stratejilerine yansıtabilecekleri ve bu doğrultuda dış değerlendirme mekanizmalarına somut veriler sağlayabilecekleri yeni model arayışı vardır (MacBeath, 1999, 104-105).

Hopkins'e (2001,19-22) göre, etkili okulların sekiz temel özelliği vardır. Bu özelliklerden biri de hesap vermedir. Bu özellikleri ile etkili okullar, tüm çalışanları ve diğer paydaşlarıyla birlikte oluşturdukları vizyon ve misyonu olan, öğrenmeye ve öğretmeye odaklanan, bu doğrultuda teşvik edici ve güvenli öğrenme ortamı sunan, öğrenci başarısı yönünden yüksek beklentileri olan, sunulan eğitimi geliştirmek adına yaptığı tüm uygulamaları ve ülkede eğitimden beklenen tüm sonuçları da kapsayacak şekilde hesap veren, öğrenen örgütlerdir.

Kamu yönetiminin bir parçası olan ve Türkiye'de de kamu yönetimi anlayışına ilişkin tartışmaların son yıllarda odak noktası haline gelen hesap vermenin Türk Eğitim Sisteminin de bir parçası haline getirilmesi, eğitim yöneticilerinin en büyük sorumluluklarından biri olarak görülmektedir. Bu

çalışmanın problemi, Türk eğitim sisteminde yasa ve yönetmeliklerle belirlenen ve okullarda uygulanması istenen hesap verebilirliğin, kamu ve özel ilköğretim okullarında benimsenme ve uygulanabilirliğinin ne olduğunu tespit etmektir.

1.2. Amaç

Araştırmanın amacı, ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerine göre kamu ve özel ilköğretim okullarında hesap verebilirliğin benimsenme ve uygulanabilirlik düzeylerini ortaya koymaktır.

Bu amaca ulaşmak üzere aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin okullarında hesap verebilirliğin; öğrenci başarısını artırmak, eğitim-öğretimde eğitim hakkı, fırsat eşitliği sağlamak, okul paydaşlarına yönelik sorumluluklarını yerine getirmek, gelişme kapasitesi sağlamak, kaynaklarını etkili ve verimli kullanmak boyutlarını benimseme ve uygulanabilir bulma düzeyleri nedir?

Araştırmaya katılan ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin hesap vermeye ilişkin belirlenen boyutları benimseme ve uygulanabilir bulma düzeylerinde, okuldaki görevlerine, çalıştıkları okulun kamu ya da özel okul olmasına, göre anlamlı bir fark var mıdır?

2. YÖNTEM

Eğitimde hesap vermenin (verebilirliğin) araştırmaya katılanlara göre benimsenme ve uygulanabilme düzeylerini ortaya koymayı amaçlayan bu araştırmada, nedensel karşılaştırma yöntemi kullanılmış ve bu amaçla tarama yapılmıştır. Özetle araştırma nedensel karşılaştırma yöntemli tarama modelindedir. Nedensel karşılaştırma yöntemi, bir davranış kalıbının olası nedenlerini, bu kalıba sahip olanlarla benzer nitelikteki olmayanları karşılaştırarak bulmayı, var olan durumu aynen resmetmeyi amaçlamaktadır (Balcı, 2004, 228; Karasar, 2002, 89-90). Araştırmada hesap vermenin; "Öğrencilerin Akademik Başarısı", "Eğitim Öğretim Eşitliği- Öğrenme Hakkı, Fırsat Eşitliği"; "Okul Paydaşlarına ilişkin Sorumluluklar", "Okul Örgütünün Gelişme Kapasitesi" ve "Kaynak Kullanımı" boyutlarına ilişkin ifadelerin katılımcılarca benimsenme ve uygulanabilirlik düzeyi saptanmıştır.

2.1. Evren Örneklem

Bu araştırmanın hedef evrenini, Türkiye'deki kamu ve özel ilköğretim okullarında çalışan yöneticiler (müdür ve müdür yardımcıları) ve öğretmenlerden oluşturulmuştur. Seçilen örneklemin Türkiye'yi temsil edebilmesi için başlangıçta; a) coğrafi bölge ve b) gelişmişlik düzeyleri esas alınmıştır. Bu bağlamda, coğrafi bölge ve illerin belirlenmesinde Türkiye İstatistik Kurumu'nun İstatistikî Bölge Birimleri Sınıflaması (İBBS, 2005) ölçütleri esas alınmış, örneklemde yer alacak sayılar Cochran'ın

(1962, Akt: Balcı, 2004, 95) tabakalı örneklemede örneklem büyüklüğünü saptamada yaygın olarak kullanılan formülü kullanılmıştır. Belirlenen ölçütler doğrultusunda alandan dönen ölçek sayısı 1597'dir (Tablo 1).

Tablo 1. Araştırma Kapsamında İllere Gönderilen ve Toplanan Değerlendirmeye Uygun Ölçek Sayıları

BÖLGE	KAMU				ÖZEL			
	Örneklemde Yönetici Sayısı	Dönen Ölçek Sayısı	Örneklemde Öğretmen Sayısı	Dönen Ölçek Sayısı	Örneklemde Yönetici Sayısı	Dönen Ölçek Sayısı	Örneklemde Öğretmen Sayısı	Dönen Ölçek Sayısı
İstanbul	114	117	104	106	170	172	218	220
Batı Marmara	20	19	21	21	11	10	13	13
Ege	54	47	58	52	44	35	60	53
Doğu Marmara	40	38	42	43	35	33	42	42
Batı Anadolu	31	32	31	30	18	18	21	21
Akdeniz	47	37	45	32	21	18	25	39
Orta Anadolu	25	20	23	25	11	7	15	15
Batı Karadeniz	23	18	26	18	12	11	14	9
Doğu Karadeniz	24	23	21	19	4	4	6	6
Kuzeydoğu Anadolu	14	14	17	16	3	6	5	5
Ortadoğu Anadolu	21	14	23	19	6	4	9	4
Güneydoğu Anadolu	37	26	39	33	16	11	22	22
12 BÖLGE	450	405	450	414	351	329	450	449
Alandan Beklenen Toplam Ölçek Sayısı: 1701								
Alandan Dönen Toplam Ölçek Sayısı: 1597								

2.2. Veri Toplama Aracı ve Uygulanması

Araştırmada, eğitimde okul geliştirme aracı olarak hesap vermenin araştırmaya katılanlar tarafından benimsenme ve uygulanabilirlik düzeyini belirlemek üzere veri toplama aracı olan "Eğitimde Okul Geliştirme Aracı Olarak Hesap Verebilirlik Ölçeği" araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Ön uygulama sonuçlarına göre, faktör yük değerleri .45 ile .86 arasında değişen ve 5 alt boyuttan oluşan 64 maddelik ölçeğin, iç tutarlılık katsayılarının sırasıyla .83, .85, .92, .92, .91 olduğu, bu hali ile ölçeğin yüksek derecede güvenilir bir ölçek olduğu anlaşılmıştır (Balcı, 2004, 242; Kalaycı, 2006, 322; Akgül ve Çevik, 2003, 428; Özdamar, 2004, 628).

2.3. Verilerin Analizi

Verilerin istatistiksel analizinde SPSS 19.0 paket programı kullanılmıştır. Araştırmada, araştırmaya katılanların "Eğitimde Okul Geliştirme Aracı Olarak Hesap Verme (Verebilirlik)" ye ilişkin toplam beş başlık altında toplanan, "Öğrencilerin Akademik Başarısı, Eğitim-Öğretim: a-Eğitim hakkı, b-Fırsat Eşitliği, Okul Paydaşlarına İlişkin Sorumluluklar, Okul Örgütünün Gelişme Kapasitesi, Kaynak Kullanımı" boyutlarındaki maddeleri araştırma kapsamında belirlenen görev, okul türü ve okulun bulunduğu bölge bağımsız değişkenlerine göre hem benimseme hem de uygulanabilir bulmalarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı, Okuldaki görevlerine (yönetici-öğretmen) ve Okul türüne (kamu-özel) göre İlişkisiz Örneklemlerde T-Testi ile; Bölgelere (İBBS göre Türkiye İstanbul, Batı Marmara, Ege, Doğu Marmara, Batı Anadolu, Akdeniz, Orta Anadolu, Batı Karadeniz, Doğu Karadeniz, Kuzeydoğu Anadolu, Ortadoğu Anadolu ve Güneydoğu Anadolu olmak üzere 12 bölgeden oluşmaktadır) göre, Tek Faktörlü Anova Testi ile sınamıştır. Varyans analizleri sonuçlarının anlamlı çıkması durumunda farkın kaynağını belirlemek amacıyla LSD Testi, Levene Testi sonuçlarına göre homojenliğin sağlanamadığı durumlarda Dunnet's T3 testleri uygulanmıştır.

Yönetici ve öğretmenlerin ölçekteki ifadelere tepkilerini belirlemede beşli Likert derecelendirme ölçeği kullanılmıştır. Ölçekte benimseme düzeyinde, (5) Tamamen Katılıyorum, (4) Çoğunlukla Katılıyorum, (3) Kısmen Katılıyorum, (2) Az Katılıyorum, (1) Hiç Katılmıyorum'u; uygulanabilir bulma düzeyinde, (5) Tamamen Uygulanabilir, (4) Çoğunlukla Uygulanabilir, (3) Kısmen Uygulanabilir, (2) Az Uygulanabilir, (1) Hiç Uygulanamaz seçeneklerinden oluşmuştur. Araştırmada beşli derecelendirme ölçeğine uygun olarak elde edilen ağırlıklı ortalama puanların derecelendirilmesi ve yorumlanması için ölçeklerde yer alan seçeneklerin sınırları verilen ağırlıkları: 4.20-5.00 Tamamen Benimsiyorum (Katılıyorum) /Uygulanabilir, 3.40-4.19 Çoğunlukla Benimsiyorum (Katılıyorum) /Uygulanabilir, 2.60-3.39 Kısmen Benimsiyorum (Katılıyorum) /Uygulanabilir, 1.80-2.59 Az Benimsiyorum (Katılıyorum) /Uygulanabilir, 1.00-1.79 Hiç Benimsemiyorum (Katılmıyorum) /Uygulanamaz aralıkları kullanılmıştır. (Balcı, 2004, 220).

2.4. Bulgular ve Yorumlar

Araştırmada ölçek maddeleri beş boyut altında araştırmaya katılan ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin ölçek maddelerine benimseme ve uygulanabilirlik düzeyinde verdikleri cevaplar doğrultusunda görevlerine (yönetici-öğretmen), görev yaptıkları okulun türüne (kamu-özel) ve okulun bulunduğu bölgeye göre tek tek değerlendirilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre araştırmada ilk boyut olan "Öğrencilerin akademik başarısı" bağlamında yöneltilen ölçek maddelerini araştırmaya katılanların benimsedikleri ölçüde uygulanabilir bulmadıkları; araştırmaya katılan okul yöneticisi ve öğretmenlerin, öğrencilerin akademik başarısına ilişkin yapılacaklarda en çok benimsedikleri maddenin "Öğrencilerin ünite sonunda yaptıkları değerlendirmelerden yararlanarak eksik alanları belirlemek." olduğu; uygulama düzeyinde ise yönetici ve öğretmenlerin en çok uygulanabilir buldukları madde "Öğrenci başarısının çeşitli ölçme araçları ile (sınav, performans

görevi, performans ödevi) değerlendirme öncesinde değerlendirme ölçütlerini öğrencilere duyurmak"tır. Her iki grup da öğrencilerin kendi öğrenmelerine ilişkin yaptıkları değerlendirmelerden elde edilen sonuçları kullanmayı "tamamen" benimsemekte ($\overline{Xb}$= 4.63, $\overline{Xb}$= 4.55), her değerlendirme öncesinde değerlendirme ölçütlerini öğrencilerle paylaşmayı "tamamen" uygulanabilir ($\overline{Xu}$= 4.38; 4.36) bulmaktadırlar. Yöneticilerin, "her öğrencinin ülke çapında yapılan sınavlarda (SBS gibi) elde ettiği sonuçları izlemek" ($\overline{Xb}$= 4.52), en çok katıldıkları/benimsedikleri uygulamadır. Aynı madde öğretmenler için 4. sırada bulunmaktadır ($\overline{Xb}$= 4.39). Her iki grup da maddeye "tamamen katıldıklarını/benimsediklerini" ifade etmişlerdir. **Öğrencilerin bulundukları öğretim seviyesinde o yıl uygulanan öğretim programında belirlenen amaçlara ne ölçüde ulaştıklarının belirlenmesi amacıyla uygulanan merkezi sınav sonuçlarının izlenmesini yönetici ve öğretmenlerce önemli bulunmakta "tamamen" benimsenmektedir, öğretmenler bu maddeyi "çoğunlukla" uygulanabilir (**$\overline{Xu}$= 4.18) **bulmuşlardır.**

Araştırmaya katılanların, öğrencilerin akademik başarısına ilişkin yapılacakları benimseme ve uygulanabilir bulma düzeyleri arasında "görev" bağımsız değişkenine göre farkın incelenmesinde kullanılan t-testi sonuçları (Tablo 2), öğrencilerin akademik başarısına ilişkin yapılacakları hem benimseme ($t_{(1595)}$=6.05, p<.05) hem de uygulanabilir bulma düzeyleri ($t_{(1595)}$=3.82, p<.05) arasında yöneticiler ve öğretmenlerin benimseme ve uygulanabilir bulma düzeyleri arasında fark olduğunu göstermektedir.

Tablo 2. Görev Değişkenine Göre Öğrencilerin Akademik Başarısına İlişkin Yapılacakları Benimseme ve Uygulanabilir Bulma Düzeyi T-Testi Sonuçları

	Görev	**N**	**$\overline{X}$**	**S**	**sd**	**t**	**p**
Benimseme	Yönetici	734	4.35	.54		6.05	.000
	Öğretmen	863	4.17	.60	1595		
Uygulanabilir	Yönetici	734	3.97	.65		3.82	.000
Bulma	Öğretmen	863	3.84	.68			

Öğrencilerin akademik başarısına ilişkin yapılacakları yönetici grup ($\overline{Xb}$ = 4.35) "tamamen", öğretmen grup ($\overline{Xb}$ = 4.17) "çoğunlukla" benimsemektedir. Hem yönetici grup ($\overline{Xu}$ = 3.97), hem öğretmen grup ($\overline{Xu}$ = 3.84) uygulamaları "çoğunlukla" uygulanabilir bulmaktadır.

İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinin (İKY) 4.Kısmının b bendinde "Başarının ölçülmesi ve değerlendirilmesinde öğretim programlarında belirtilen amaçlar ile kazanımlar esas alınır" denilmektedir. Bu madde öğretimde programda yer alan amaçlara göre öğretimin yapılacağını, değerlendirmede programda yer alan kazanımların değerlendirileceğini ifade etmektedir. Ancak katılan yönetici ve öğretmenler arasında okul uygulamalarında, hem benimseme hem uygulanabilirlikte farklı görüşlerin ortaya çıktığı anlaşılmaktadır.

Okul yönetici ve öğretmenlerinin öğretim programı ve öğretimi ne ölçüde etkilediğini araştıran alanda çok az çalışma vardır. Bu bağlamda Nance ve Marks'ın (2008, 193) yönetici ve öğretmenlerin okullarında öğretim programı ve öğretim politikalarına ilişkin etkilerini inceleyen çalışması, önemli bulgular sağlamaktadır. Yapısal eşitlik modelinin uygulandığı çalışmada araştırmacılar, iki modeli sınamışlardır. Birinci model, okul yöneticilerinin algıladığı yönü ile öğretmenlerin okul politikalarına etkisi, ikinci model ise öğretmenlerin algıladığı yönü ile okul yöneticilerinin okul politikalarına etkisidir. Bulgular, merkezi yönetimin öğretim programları ve öğretim üzerindeki etkisi arttıkça, okul yönetici ve öğretmenlerin etkisinin azaldığını; yerel yönetimlerin (ilçe milli eğitimlerin), okul öğretmenler kurulunun ve ailelerin etkisi artıkça da okul yönetici ve öğretmenlerinin etkisinin artığına işaret etmektedir. Bu çalışmaya göre, öğrenci başarısına ilişkin uygulamaları benimseme ve uygulanabilir bulmaya ilişkin yöneticiler, öğretmenlere göre daha olumlu düşünmektedirler. Bunu şöyle açıklamak mümkündür, daha üst politikalarla çatışmadıkları müddetçe, daha açık bir ifade ile Bakanlığın ya da il/ilçe milli eğitimin politikaları ile çatışmadıkları müddetçe okul yöneticilerinin okul politikasını yaratma yetkileri vardır. Yöneticiler, öğretim programının içeriğine, okullarında sınıf büyüklüklerine, eğitim teknolojilerinin satın alınmasına, öğretmenlerin işe alınmasına, mesleki gelişim fırsatlarına, öğrencilerin okulda geçirdikleri zamanın programlanmasına kadar pek çok konuda belirleyicidirler (Sergiovanni, Burlingame, Coombs ve Thurston, 1999; McCarthy, Cambron-McCabe ve Thomas, 1998; Akt: Nance ve Marks, 2008, 194-195). Bu doğrultuda, araştırmaya katılan yöneticilerin öğrenci başarısına ilişkin maddeleri daha çok benimsemeleri ve uygulanabilir bulmaları maddeler hazırlanırken özellikle İKY'nin göz önünde bulundurulması nedeniyle normal görünmektedir. Yine Nance ve Marks'ın (2008, 197), Kanter (1983), Hoy ve Miskel (2008), Marks ve Louis'den (1997) aktardığına göre, öğretim programlarının okullarındaki uygulamalarında karar alma sürecinde yer almayan/alamayan öğretmenler de düş kırıklığı, sinizm ve kızgınlık ortaya çıkmaktadır.

Bu durumu doğrulayan bir başka çalışma da Berryhill, Linney ve Fromewich'in (2009) yaptığı çalışmadır. Araştırmacılar hesap verebilirliğin öğretmenleri nasıl etkilediğini yaptıkları nitel çalışmayla incelemişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre ABD'de standartlar üzerine kurgulanan hesap verebilirlik politikalarının öğretmenleri merkezi sınavlarda öğrenci başarılarını artırmaya zorlanmaları, ilköğretim düzeyinde öğretmenlerin işe bağlılıklarını etkilemektedir. Mevcut politikalarla öğretmenler, rol çatışmasına girmekte ve kendilerini öz-yetersiz hissetmektedirler. Bu politikalar öğretmenleri desteklememekte, bu durum onlarda tükenmişliği artırmaktadır.

Ancak alanda Berryhill, Linney ve Fromewich'in (2009) araştırma sonuçları ile çelişkili sonuçlar içeren araştırmalar da vardır. Skrla, Scheurich ve Johnson (?, Akt: Sloan, 2007, 63) odak grup görüşmeleri ile topladığı verilere göre, hesap vereme uygulamaları sonrasında, kendi sınıflarında ayrık (izole) yaşadıklarını ifade eden öğretmenler, diğer öğretmenlerle daha fazla işbirliği içinde takım çalışması yaptıklarını ifade etmişlerdir. Görüşmeler sırasında öğretmenler "açıkça ve tekrar tekrar

öğrencilerine ilişkin başarı beklentilerinin değiştiğini, hesap verme nedeni ile artık daha yüksek beklentileri olduğunu" dile getirmişlerdir.

Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar, Kantos'un (2010, 151) araştırmasında elde ettiği sonuçlarları da desteklemektedir. Kantos (2010, 151) araştırmasına katılan yönetici ve öğretmenlere "Öğretim programı hedeflerini gerçekleştirmede kim hesap vermeli?" diye sormuştur. Araştırmaya kamu ve özel ilköğretim okullarından katılanlar birinci sırada öğretmenlerin, ikinci sırada yöneticilerin hesap vermesi gerektiğini bildirmişlerdir. Ancak sonuçlar daha dikkatli incelendiğinde hem kamu okullarından (%59.7 öğretmen, %40.3 yönetici hesap vermeli) hem de özel okullardan (%53.4 öğretmen, %46.6 yönetici hesap vermeli) araştırmaya katılanlardan, öğretmenlerin ya da yöneticilerin hesap vermesi gerektiğini düşünenler arasında yüzdelik farkın çok ta büyük olmadığı anlaşılmaktadır. En bilinen tanımı ile hesap verme, bir kişiyi ya da tüzeli kurumun performansından sorumlu tutmadır (McLean, Snyder ve Lawrence, 1998). Kantos'un (2010) araştırması Türkiye'de okullarda öğrenci başarısından hem öğretmenlerin hem de okul yöneticilerinin sorumlu görüldüğünü göstermektedir. Bu araştırma ise benimseme düzeyi sonuçları ile her iki grubun da bu sorumluluklarının farkında olduklarını göstermektedir.

Sloan (2007, 63) ABD'de uygulandığı şekliyle hesap verebilirliğin öğretmenler, öğretim programı ve öğretim üzerinde ki olumlu ve olumsuz etkilerini tablolaştırmaktadır (Tablo 3). ABD'de uygulandığı şekli ile hesap verebilirlik, sınıflarda ne öğretileceğini ve öğrencilerin bu öğrenmeler sonucundaki kazanımlarını net bir şekilde tanımladığından öğretmenleri bu anlamda rahatlanmaktadır. Uygulanan sistem, öğretmenleri farklı etnik kökenlerden gelen ve farklı öğrenme sorunları yaşayan öğrencilerin sınav sonuçlarını yükseltmeye daha çok odaklanmalarına neden olmaktadır.

Tablo 3. Hesap Verebilirliğin Öğretmenler, Öğretim Programı ve Öğretim Üzerindeki Değişen Etkileri

	Olumlu	Olumsuz
Öğretmenler üzerindeki etkileri	* Ne öğreteceklerine ilişkin daha emin olma. *Tüm öğrencilerden (azınlıklar da dahil) daha yüksek beklentileri olma. *Mesleki doyumda artış. *Mesleki bilgide canlanma.	*Artan endişe ve stres. *Meslekten ayrılma. *Niteliksiz öğretim sunmaya zorlanma. *Öğrenci merkezli öğretimden uzaklaşma. *Mesleki bilgiyi baltalama.
Öğretim programı ve öğretim üzerindeki etkileri	*Öğretime odaklanma. *Tüm öğrencilere standart öğretim programı sunma.	*Sınırlı öğretim programı. *Sınav becerisi kazandırma. *Öğretim süresinden çalma.

Kaynak: Sloan, 2007, 63.

Ancak bu yolla öğretmenler uygulanan merkezi sınavlarda sorulan soru tiplerine öğrencilerini aşina etmek için daha çok zaman ayırmakta bu da öğretim süresinden çalmalarına neden olmaktadır (Sloan, 2007, 63-68).

Araştırmaya katılanların okul türü değişkenine göre öğrencilerin akademik başarısına ilişkin yapılacakların benimseme ve uygulanabilir bulma düzeyleri t-testi sonuçları (Tablo 4), incelendiğinde araştırmaya katılanların "okul türü" bağımsız değişkenine göre öğrencilerin akademik başarısına ilişkin yapılacakları benimseme

Tablo 4. Okul Türü Değişkenine Göre Öğrencilerin Akademik Başarısına İlişkin Yapılacakları Benimseme ve Uygulanabilir Bulma Düzeyleri T-Testi Sonuçları

	Okul Türü	N	$\overline{X}$	S	sd	t	p
Benimseme	Kamu	819	4.10	.62	1595	11.040	.000
	Özel	778	4.41	.49			
Uygulanabilir	Kamu	819	3.66	.66		15.458	.000
Bulma	Özel	778	4.15	.59			

düzeyleri ($t_{(1595)}$=11.040, p<.05) ve uygulama düzeyleri ($t_{(1595)}$=15.458, p<.05) arasında farkın olduğu; özel ilköğretim okullarında görev yapan katılımcıların öğrencilerin akademik başarısına ilişkin yapılacakları "tamamen" ($\overline{Xb}$ = 4.41) benimsedikleri, kamu ilköğretim okullarında görev yapan katılımcılar ise "çoğunlukla" ($\overline{Xb}$ = 4.10) benimsedikleri; uygulama düzeyinde ise özel ilköğretim okullarında görev yapan katılımcılar öğrencilerin akademik başarısına ilişkin yapılacakları ($\overline{Xu}$ = 4.15), kamu ilköğretim okullarında görev yapan katılımcılara ($\overline{Xu}$ = 3.66) göre daha çok uygulanabilir buldukları anlaşılmıştır.

Türk eğitim sisteminde velilerin özel öğretim kurumlarını seçme nedenlerini araştıran Nohutçu (1999, 109) bu nedenleri, bu kurumların nitelikli öğretim kadrosuna sahip olmasına, öğrenci kişilik hizmetlerine önem verilmesine, servis ve beslenme hizmetlerine, bu okullarda sosyal, kültürel ve sportif faaliyetlere önem verilmesine, okulların bilgisayar, yabancı dil öğretiminde daha iyi olanaklara sahip olmasına, öğrenci velileri ile daha iyi iletişim kurmalarına, binalarının yapı ve donanımlarının kamu okullarına göre daha iyi olmasına, öğrencilerine vizyon kazandırmasına ve geleceğe daha öz güvenli hazırlamasına, öğrencilere yönelik ilgi koruma ve disiplin uygulamalarında daha açık ve belirgin uygulamalar yapmalarına bağlamaktadır. Ancak araştırmacı, ülkede özel öğretim kurumlarının velilerce tercih edilmesinin bunların dışında bir nedeni daha olduğunu araştırmaları esnasında gözlemlemiştir. Bu neden, özel okulların Ülke genelinde yapılan sınavlarda kamu okullarına göre daha başarılı olduklarına ilişkin kamuya yansıyan verilerdir.

Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin "Eğitim Hakkı" başlığı altında yer alan maddelerden en çok benimsedikleri ve uygulanabilir buldukları madde "Öğrenciye ilişkin tüm değerlendirmelerde açık, adil, gerekçelendirebilir olmak"tır. Maddeyi hem yöneticiler ($\overline{Xb}$ = 4.78), hem öğretmenler ($\overline{Xb}$ = 4.77) "tamamen" benimsediklerini ve "tamamen" uygulanabilir ($\overline{Xu}$ = 4.41; $\overline{Xu}$ = 4.47) bulduklarını ifade etmişlerdir. Ancak araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin görece daha az benimsedikleri ($\overline{Xb}$ = 4.55; $\overline{Xb}$ = 4.43) ve uygulanabilir ($\overline{Xu}$ = 3.99; $\overline{Xu}$ = 3.94) buldukları madde "Öğrenciye ilişkin

her değerlendirmede öğrencinin bireysel farklılıklarını gözetmek"tir. Bu maddenin bir üstünde, araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin görece daha az benimsedikleri ($\overline{Xb}$ = 4.62; $\overline{Xb}$ = 4.50) ve daha az uygulanabilir ($\overline{Xu}$ = 4.13; $\overline{Xu}$ = 3.05) bulunan "Akademik başarısı düşük öğrenciler için destek programları (*okul kursları, bireysel eğitim programları, etüt saatleri*) sunmak." maddesi bulunmaktadır. Bu sonuç bireysel öğrenme farklılıklarının değerlendirme esnasında göz önünde bulundurulmasının ve öğrenme güçlüğü çeken öğrencilere destek programları hazırlanmasının öğretmenler ve yöneticilerce gereğince önemsenmediğinin bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. Bu sonuç ABD hesap verebilirlik uygulama sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Anderson (2005), hesap vermenin ABD'deki uygulamalarında okullarda öğrenci başarısına ilişkin sorumlulukları artırmasını, geçerli ve güvenilir ölçümlerle okulları kayıtlı öğrencilerine başarılarını artırabilmek için daha çok zaman harcamasını sağlamasının beklendiğini, ancak okul başarılarının Ülke (ya da eyalet) genelinde yapılan merkezi sınavlarla izlenmesinin ve okul başarılarının sınav sonuçlarına göre değerlendirilmesinin öğrenme güçlüğü çeken öğrenciler aleyhinde sonuçlar ürettiğine dikkat çekmektedir. ABD'de bu öğrencilerin sınav sonuçlarının okul değerlendirmeleri içerisinde yer alıp almayacağı tartışma konusudur.

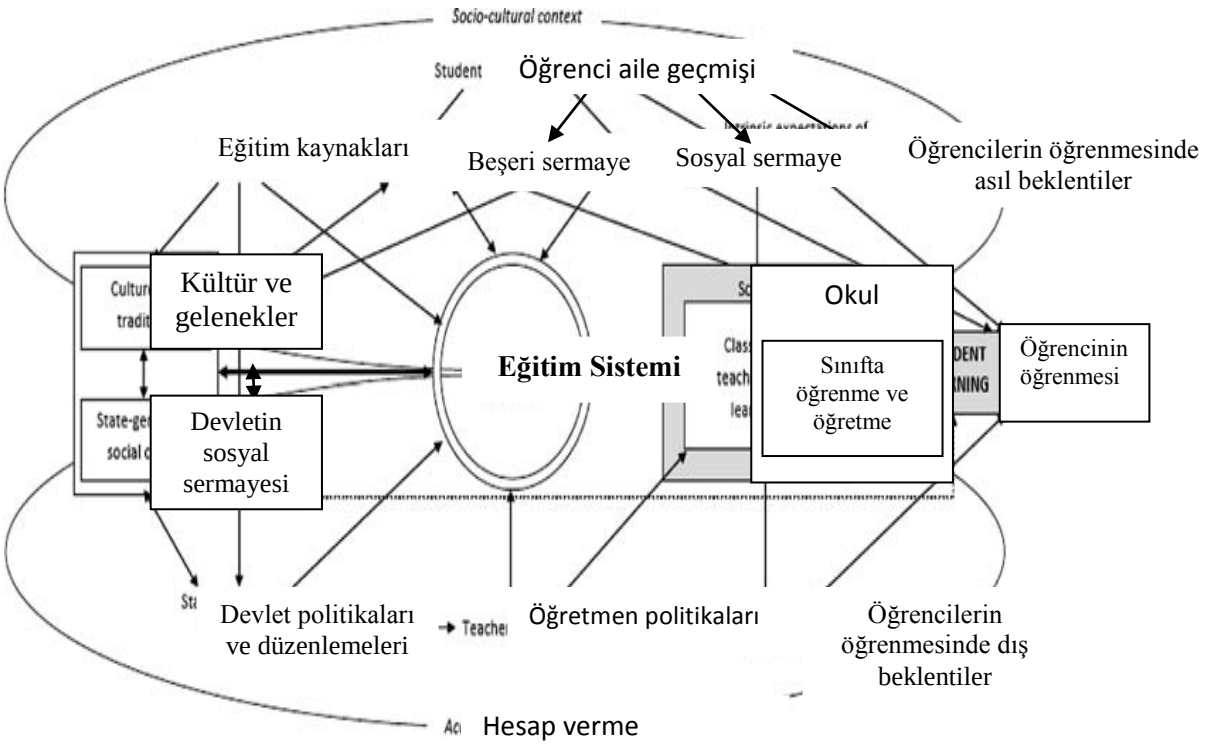
Görev, okul türü değişkenlerine göre yapılan t testi sonuçlarına göre, araştırmaya katılanların "görev" bağımsız değişkenine göre, eğitim hakkına ilişkin yapılacakları benimseme düzeyleri arasında farkın olduğu ($t_{(1595)}$=3.04, p<.05; z =-29.51) anlaşılmaktadır. Araştırmaya katılan yöneticiler ($\overline{Xb}$ = 4.65) öğretmenlere ($\overline{Xb}$ = 4.57) göre, eğitim hakkına ilişkin yapılacakları daha çok benimsedikleri; uygulama düzeyinde ise okul yönetici ve öğretmenlerinin görüşleri arasında fark olmadığı ($t_{(1595)}$=.311, p>.05; z =-29.51) anlaşılmıştır. Araştırmaya katılanların "okul türü" bağımsız değişkenine göre eğitim hakkına ilişkin yapılacakları benimseme düzeyleri arasında farkın olduğu ($t_{(1595)}$=7.163, p<.05; z =-29.51), özel ilköğretim okullarında görev yapan katılımcıların eğitim hakkına ilişkin yapılacakları ($\overline{Xb}$ = 4.70) kamu ilköğretim okullarında görev yapan katılımcılara ($\overline{Xb}$ = 4.52) göre daha çok benimsedikleri anlaşılmıştır. Benzer şekilde, araştırmaya katılanların "okul türü" bağımsız değişkenine göre eğitim hakkına ilişkin yapılacakları uygulanabilir bulma düzeyleri arasında farkın olduğu ($t_{(1595)}$=10.968, p<.05), özel ilköğretim okullarında görev yapan katılımcıların öğrencilerin eğitim hakkına ilişkin yapılacakları ($\overline{Xu}$ = 4.32) kamu ilköğretim okullarında görev yapan katılımcılara ($\overline{Xu}$ = 3.91) göre daha çok uygulanabilir buldukları anlaşılmıştır.

Araştırmaya katılan hem yöneticilerin hem de öğretmenlerin eğitimde fırsat eşitliği konusunda göreli önem sırasının aynı olduğu anlaşılmaktadır. Hem yöneticilerin hem de öğretmenlerin araştırma ölçeğinde fırsat eşitliği başlığı altında yer alan maddelerden en çok benimsedikleri ($\overline{Xb}$ = 4.88; $\overline{Xb}$ = 4.90) ve en çok uygulanabilir buldukları ($\overline{Xu}$ = 4.67; $\overline{Xu}$ = 4.75) madde "Tüm öğrencilere, etnik köken, din, dil, cinsiyet, ailesinin sosyo-ekonomik düzey ayrımı yapmaksızın eşit davranmak." tır. Ancak araştırmaya katılan yönetici öğretmenler "İmkân eşitliği sağlama, düşük sosyo-ekonomik ailelerden

gelen öğrencilere burs, yardım sağlamak." maddesi en çok benimsedikleri madde ile ilişkili olmasına rağmen bu maddeyi uygulama düzeyinde "çoğunlukla" uygulanabilir bulmuşlardır ($\overline{Xu}$ = 4.00; $\overline{Xu}$ = 4.12). Aslında bu maddeyi yönetici ve öğretmenlerin diğer maddelere göre görece uygulanabilir bulmamasının nedeni, bu bağlamda yönetici ve öğretmenlerin düşük sosyo-ekonomik ailelerden gelen ve maddi anlamda ihtiyacı olan öğrencilere sağlayabileceği çokta fazla fırsatın olmamasından kaynaklanabilir. Türkiye'de düşük sosyo-ekonomik ailelerden gelen öğrencilerin desteklenmesi Parasız Yatılılık ve Bursluluk Sınav Sonuçlarına göre yapılmaktadır (MEB, 2011).

Fırsat eşitliği konusunda araştırmaya katılanların görev bağımsız değişkenine göre görüşleri arasında hem benimseme hem de uygulanabilirlik düzeyinde fark olmadığı; ancak okul türü bağımsız değişkenine göre, araştırmaya katılanların fırsat eşitliğine ilişkin yapılacakları benimseme düzeyleri arasında farkın olduğu ($t_{(1595)}$=4.867, p<.05; z =-52.46), özel ilköğretim okullarında görev yapan katılımcıların fırsat eşitliğine ilişkin yapılacakları ($\overline{Xb}$ = 4.86) kamu ilköğretim okullarında görev yapan katılımcılara ($\overline{Xb}$ = 4.76) göre daha çok benimsedikleri anlaşılmıştır. Benzer şekilde, araştırmaya katılanların "okul türü" bağımsız değişkenine göre fırsat eşitliğine ilişkin yapılacakları uygulanabilir bulma düzeyleri arasında görüşleri arasında fark olduğu ($t_{(1595)}$=6.415, p<.05, z =-21.31), özel ilköğretim okullarında görev yapan katılımcılar fırsat eşitliği sağlanmasına ilişkin yapılacakları ($\overline{Xu}$ = 4.54) kamu ilköğretim okullarında görev yapan katılımcılara ($\overline{Xu}$ = 4.34) göre daha çok uygulanabilir buldukları anlaşılmıştır.

Jones (2009, 144) okulların "öğrencilerin tamamının öğrenmesi için adil fırsatlar sunduklarına ilişkin hesap verir olmaları gerektiğini" bildirmektedir. Sahlberg (2008) öğrencilerin öğrenmesini etkileyen pek çok değişkenin olduğunu söylemektedir. Şekil 2'den de anlaşılacağı gibi öğrenmede ülkedeki sosyo-kültürel koşullar ve ülkede uygulanan hesap verme politikaları sınıftaki öğrenmeyi etkilemektedir. Ülkedeki beşeri sermeye, sosyal sermaye sınıftaki öğretimde öğretilen konuların içeriğini belirlemekte, ülke sermayesinden eğitim için harcanana bilen kaynaklar ülkede devlet politikalarını ve düzenlemelerini yönetmektedir. Tüm bu bileşenlerden etkilenen eğitim sistemi okullarında öğrencilerin öğrenmesinde asıl beklentilerle, öğrencilerin öğrenmesinde dış beklentileri dengelemeye çalışmaktadır. Bu durur Sosyo-kültürel ;itimden ve odak noktamız olan okullaşmadan beklediğimiz sonuçlarda çeıışkı yaratmaktadır.



Şekil 2. Öğrenmeyi Etkileyen İki Bağlamsal Güç

Kaynak: Sahlberg, 2008.

Sahlberg'e (2008) göre, öğrenmede amaç mevcut sınıf konularına ilişkin bilgi düzeyi kazanmanın ötesinde modern demokratik toplumun ihtiyacı olan düşünme becerisi kazanmaktır. Bu doğrultuda eğitimde hesap verme politikaları bilgiye standartlar koymak ve eğitimi göstergeleri ile değerlendirmek yerine, tüm eğitim sisteminin saydam, her koşulda cevap verebilir, tarafların kendi sorumluluklarını kabul edip bu sorumluluklarını yerine getirmek için çaba sarf edecekleri bir ortamla sağlanabilir.

Araştırmanın diğer boyutları olan "Okul Paydaşlarına ilişkin Sorumluluklar", "Okul Örgütünün Gelişme Kapasitesi" ve "Kaynak Kullanımı" konularında da araştırma kapsamında bulgulara ulaşılmış, bu bulgulardan elde edilen sonuçlara ilişkin genel değerlendirmelere bu metnin özet ve sonuç öneriler kısmında değinilmiştir. Araştırmada ayrıca IBBS göre bölgeler arasında da araştırmanın her alt boyutu için istatistiksel değerlendirmeler yapılmıştır (Bakınız: Özen, 2011).

2.5. Sonuç ve Öneriler

Araştırma bulgularına göre, öğrencilerin akademik başarısına ilişkin yapılacaklar, benimsendiği ölçüde uygulanabilir bulunmamaktadır. Bu kapsamda Türkiye'de İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nde yer alanlar benimsenmekte, ancak Ülke öğretim programlarında yer alan amaç ve kazanımların öğrencilerde ne ölçüde gerçekleştirildiğine ilişkin kanıtların hazırlanmasında, yönetici ve öğretmenler, kendi hazırladıkları değerlendirme sonuçları yerine Ülke genelinde uygulanan sınav sonuçlarını (SBS

gibi) esas almaktadırlar. Ülkede yönetici ve öğretmenler, mevzuata bağlılık bağlamında hesap verebilirken; öğretim programlarında belirlenen amaç ve kazanımlarda tüm öğrencilerden aynı sonuçların beklenmesi nedeniyle bunu sınıf ortamına aktaramamakta, öğrenci sonuçlarına göre hesap vermeleri bağlamında sorun yaşamaktadırlar.

Türk Eğitim Sisteminde yönetici ve öğretmenler Eğitim-öğretim: Eğitim Hakkı ve Fırsat Eşitliğine ilişkin yapılacakları benimsendikleri ölçüde uygulanabilir bulmamaktadırlar. Bu kapsamda yönetici ve öğretmenler, Ülkede tüm ilköğretim çağındaki çocukların eğitimden "eşit kazanım" elde etmelerini sağlamayı hedeflemekte ancak, Ülkede tüm çocukların bundan faydalanmasını sağlamakta sorun yaşamaktadırlar. Yine yönetici ve öğretmenler, okul paydaşlarına ilişkin sorumluluklar bağlamında yapılacakları benimsedikleri ölçüde uygulanabilir bulunmaktadır. Yönetici ve öğretmenler okulda okul çalışanlarına (öğretmenlerin özlük haklarının korunması gibi), öğrencilere (devamın izlenmesi gerekli tedbirlerin alınması gibi) ilişkin sorumlukları, öğrenci velilerine ilişkin sorumlukların gerçekleştirilmesine göre daha çok benimsemekte, görece daha çok uygulanabilir bulmaktadır.

Türk Eğitim Sisteminde Okul Örgütünün Gelişme Kapasitesine ilişkin yapılacaklar yönetici ve öğretmenlerce benimsendiği ölçüde uygulanabilir bulunmamaktadır. Bu kapsamda yönetici ve öğretmenler, okulu sadece öğrencilerin öğrendiği bir ortam olarak görmekte, bizzat kendilerinin de öğrenme ortamı olduğunu fark etmemektedirler. Okullarca hazırlanan stratejik planlar amacına ulaşmamakta, belirlenen hedefler, hedeflerin gerçekleşme durumu okul örgütünce izlenmemekte ve değerlendirilmemektedir. Hizmet sunucuları, okula, öğrencilere ilişkin gerekli bilgileri toplamamakta, bu bilgiler ışığında tespit edilen ve sorunlu görülen alanların çözümüne ilişkin bir planlama yapılmamaktadır. Benzer şekilde yönetici ve öğretmenler kaynak kullanımında tasarrufun gözetilmesi, etkili ve verimli kullanılmasının öğretilmesi konularında benimseme düzeyinde oldukça kararlı görünmelerine rağmen, özel okullarda çalışan yönetici ve öğretmenler, kamu okullarında çalışan meslektaşlarına göre kaynakları etkili ve verimli kullandıklarına ilişkin hesap verir olmayı görece daha az benimsemekte ve uygulanabilir bulmaktadır.

Bu bulgular doğrultusunda öneriler şunlardır: Öğretmenler, öğretime ilişkin her uygulama sonrasında öğretim programlarında yer alan amaç ve kazanımları ne ölçüde öğrencilere kazandırdıklarını ölçecek şekilde çeşitli sınama tekniklerinden (sınav, proje, performans ödevi/görevi, öğrencilerin kendi kendilerini değerlendirme sonuçları, ürün dosyaları v.s) yararlanmalıdırlar. Öğretmenler, her öğretim sonrasında çeşitli sınama teknikleri ile öğrencilerin ne ölçüde öğrendiklerine ilişkin elde ettikleri verileri, öğretim esnasında kullandıkları öğretim tekniğinin yeterliliğini değerlendirmek için kullanmalı, öğrencilerin daha iyi öğrendiklerini tespit ettikleri öğretim yöntemlerini meslektaşları ile paylaşmalıdırlar.Öğretmenler derslerinde her öğrencinin öğrenme ve gelişme düzeyini gösteren analizleri öğretim programlarında yer alan amaç ve kazanımlar ile ilişkilendirerek yapmalı, analiz sonuçlarını öğrencinin diğer öğretmenleri, öğrencinin kendisi ve öğrenci velisi ile paylaşmalıdırlar.

Okul yöneticileri, sınıflarda öğrencilere uygulanan tüm sınama tekniklerinden elde edilen ve öğretmenlerce hazırlanan öğrencinin gelişim düzeyini gösteren istatistiksel analizleri izlemeli, okulda eğitim-öğretim gidişatına ilişkin değerlendirme yaparken kullanmalıdırlar.

Türkiye'de öğretim programlarında yer alan amaç ve kazanımlar belirlenirken sınıflarda programların asıl uygulayıcıları olan öğretmenlerin görüşlerine daha çok yer verilmelidir.

Türkiye'de eğitim sisteminde kurgulanacak hesap verebilirlikte öğrencilerin akademik başarısına ilişkin değerlendirmeler, sınıf düzeyinde öğretmenlerin uygulamalarından elde edilen sonuçlara dayandırılmalıdır.

Türkiye'de MEB'in ilköğretim düzeyinde uyguladığı genel sınavlardan elde edilen sonuçlar, öğrenci başarısının değerlendirilmesi ya da öğrencinin bir üst öğretim kurumuna yerleştirilmesi için kullanılmamalı, sınav sonuçları öğretim programlarında yer alan amaçların ne ölçüde gerçekleştirilebildiğine ilişkin bilgi sağlamalı, elde edilen verilerle tüm öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde öğretim programları yeniden düzenlenmeli ya da güncellenmelidir.

Ders içerikleri bireysel öğrenme farklılıkları gözetilerek düzenlenmeli, her Türk çocuğunun eğitimden azami düzeyde faydalanması sağlanmalıdır. Öğrencilere ilişkin her değerlendirmede öğrencilerin bireysel farklılıkları gözetilmeli; değerlendirmeler, açık, adil ve gerekçelendirilebilir olmalıdır. Okulun sunduğu tüm hizmetlerden öğrencilerin eşit faydalanması sağlanmalı, Devlet sosyo-ekonomik düzeyi düşük ailelerden gelen öğrencilerin öğrenim masraflarını karşılamalıdır.

Okullarda, öğrenci davranışlarının değerlendirilmesi, olumlu öğrenci davranışlarının pekiştirilmesi için değerlendirme ölçütleri belirlenmeli, bu ölçütler okul toplumuyla paylaşılmalıdır. Okullarda, okul çalışanlarına ilişkin değerlendirme ölçütleri belirlenmeli, ölçütlere göre değerlendirilen ve ödül alan çalışanların ödülleri okul toplumu önünde verilmelidir.

Okullarda hazırlanan stratejik planların yıllık uygulama planlarında, okullarda görülen eksiklikler, aksaklıklar doğrultusunda hedefler belirlenmeli, her dönem sonunda planda belirlenen hedeflere ulaşma durumu belgelenmelidir.

Okulda tüm öğretmenlere ilişkin mesleki gelişim planları yapılmalıdır.

Okul ve ülke düzeyinde yönetim bilgi sistemi kurulmalı, sistem, okulda ve ülkede eğitime ilişkin tüm gelişmelerin taraflarca izlenebilmesine olanak sağlamalıdır.

Okul gelir giderleri okul panolarında herkesin okuyup görebileceği şekilde sergilenmelidir.

Okul hesap verebilirliğine ilişkin tüm veriler okul düzeyinde üretilmeli, her okulun kendi okul hesap verebilirlik sistemini kurgulaması sağlanmalıdır. Okulun ne ölçüde geliştiğine ilişkin veriler okul toplumu ile paylaşılabilmesi için okulun internet sitelerinde yayımlanmalıdır.

KAYNAKLAR

Acar, M. (2002). Bağımsız Düzenleyici Kurumların Hesap Verebilirliği. Bağımsız Düzenleyici Kurumlar ve Türkiye Uygulaması. Yayın No: TUSİAD-T/2002-12/349.

Akgül, A., Çevik, O. (2003). İstatistiksel Analiz Teknikleri, SPSS'te İşletme Yönetimi Uygulamaları. Ankara: Emek Ofset Ltd. Şti.

Anderson, J. A. Accountability in Education. Education Policy Series. Web: http://www.unesco.org/iiep : 23.08.2009

Aydın, A. (1996). Milli Eğitim Politikaları ve Şuralar. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

Aytaç, T. (2000). Okul Merkezli Yönetim. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Balcı, A. (2001). Etkili Okul ve Okul Geliştirme. 2. Baskı. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Balcı, A. (2004). Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler. 4. Baskı. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Baldrige National Quality Program. (2003) Criteria for Performance Excellence. http://www.baldrige.nist.gov/PDF_files/2003_Education_Criteria.pdf : 12.09.2009

Berryhill, J., Linney, J. A., Fromewich, J. (2009). The Effects of Educational Accountability on Teachers: Are Policies too Stress Provoking for Their Own Good ?. International Journal of Education Policy and Leadership. Volume: 4, No: 5, p. 1-14

Boyle, R. (2001). İrlanda Kamu İdaresinde Yönetişim ve hesap Verme Sorumluluğu (Government and Accountability in the Irish Civil Service) (Çev: Yörüker, Sacit). Web: http://www.sayistay.gov.tr/yayin/yayin2.asp?id=82 : 12.09.2008

Dubnick, M (1998). Clarifying Accountability: An Ethical Theory Framework. In Charles Sampford, Noel Preston and C. A. Bois. Public Sector Ethics: Finding And Implementing Values. Leichhardt, NSW, Australia: The Federation Press/Routledge. p. 68-8l.

Dykstra, C. A. (1939). The Quest for Responsibility. American Political Science Review. 33(1), p: 1-25.

Ezzamel, M. (1997). Accounting, Control and Accountability: Preliminary Evidence from Ancient Egypt. Critical Perspectives on Accounting. 8(6), p: 563-601.

Gong, B. Blank, R. K. & Manse, J. G. (2002). Designing School Accountability System: Towards a Framework and Process. Washington D.C: Council of Cheif State School Officier.

Holloway, J. H. (2003). A Global Perspective on Students Accountability. Educational Leadership. 60 (5)., p.74-86.

Hopkins, D. (2001). School Improvement for Real. London: Routledge Falmer.

Jones, K. (2006). Democratic School Accountability. Maryland: Rowman&Littlefield Education.

Jones, K. (2009). A Balanced School Accountability Model: An Alternative to High-Stakes Testing. In J. Wm. Noll (Ed.),Taking Sides Clashing Views on Educational Issues (p. 143-152). New York: McGraw Hill.

Kalaycı, Ş. (2006). SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri. (2. Baskı). Ankara: Asil yayın Dağıtım.

Kantos, E. Züleyha. (2010). Türkiye'deki İlköğretim Okulu Yönetici ve Öğretmen Görüşlerine Göre Kamu ve Özel İlköğretim Okullarında Hesap Verebilirlik Modelinin Uygulanabilirliği. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kaplan, R. S., Norton, D. P.(1996). Translating Strategy into Action: The Balanced Scorecard. Boston, Massachusettes: Harvard Business School Press.

Karasar, N. (2002). Bilimsel Araştırma Yöntemi. (11. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım. Ltd. Şti.

MacBeath, J. (1999). Schools Must Speak for Themselves: The Case for School Self-evaluation. London: Routledge.

MacBeath, J., Schratz, M., Meuret, D. ve Jakobsen, L. (2000). Self-evaluation in European Schools: A Story of Change. London and New York: Routledge Falmer.

MacBeath, J.(2006). School Inspection and Self Evaluation Working with the New Relationship. The Cromwell Press: Trowbridge, Wiltshire.

Nance, J. P., Marks, H. M. (2008). Curriculum and Instruction Policy in the Context of Multiple Accountabilities. In W. K. Hoy, M. DiPaola (Eds), Improving Schools Studies in Leadership and Culture (p. 191-221). Information Age Publishing Inc.

Oswald, L. J. (1995). School-based management. ERIC Digest, 99, July 1995. http://eric.uoregon.edu/publications/digests/digest099.html : 12.09.2009

Özdamar, K. (2004). Paket Programlar İle İstatistiksel Veri Analizi 1. (5. Basım). Eskişehir: Kaan Kitapevi Özden, Y. (2008). Eğitimde Yeni Değerler, Eğitimde Dönüşüm. (7. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Plescia, J. (2001). Judicial Accountability Immunity in Roman Law. American Journal of Legal History. 45(1), p: 51-70.

Roberts, J. (1982). Accountability in Athenian Government. Medison, WI: University of Wisconsin Press.

Özen, F. (2011). İlköğretim Okulu Yönetici ve Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Okul Geliştirme Aracı Olarak Hesap Verebilirlik. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Anakara.

Sahlberg, P. (2008). Rethinking Accountability in a Knowledge Society. J Educ Change (2010). Springer Science+Media B. V. (2008). p:45-59.

Sloan, K. (2007). Holding Schools Accountable A Handbook for Educators and Parents. Greenwood Publishing Group.

Urch, E. J. (1929). The Law Code of Hammurabi. The American Bar Association Journal. 15(7), p: 437-441.

Young, J. (1989). Site based management: implications for education service districts. ERIC Digest, 313814.

Walzer, M. (1994). The Legal Codes of Ancient Israel. In Ian Shapiro. The Rule of Law. New York: New York University Press. p: 101-119

MİMARLIK VE İÇ MİMARLIK EĞİTİMİNDE ZORUNLU STAJ SİSTEMİNİN YENİDEN YAPILANDIRILMASINA YÖNELİK BİR MODEL

Prof. Dr. Alaattin Kanoğlu1

Doç. Dr. Deniz Ayşe Yazıcıoğlu2

1İTÜ Mimarlık Fakültesi, Mimarlık Bölümü, e-mail:kanoglu@itu.edu.tr

2İTÜ Mimarlık Fakültesi, İç Mimarlık Bölümü, e-mail:denizayseyazicioglu@gmail.com;

yazicioglude@itu.edu.tr;

ÖZET

Staj, bu günkü yapısı itibariyle kuramsal ve uygulamalı derslerde edinilen bilgi ve becerilerin gerçek tasarım, yapım, yönetim ve üretim süreçlerinde pekiştirilmesini ve bu yolla öğrenciye mesleki farkındalığın kazandırılmasını sağlayan bir araç olarak eğitim sistemi içerisinde önemli bir yere sahiptir. Bu nedenle bir çok lisans eğitim modeli içerisinde öğrenci mezuniyet esasları kapsamında staj zorunluluğu bulunmaktadır. Ülkemizdeki mimarlık ve iç mimarlık bölümlerine bakıldığında ise staj zorunluluğunun temel olarak büro ve şantiye olmak üzere iki kısma ayrıldığı, süresinin dünyadaki benzer örneklere göre çok az olduğu, staj komisyonları görev, yetki ve sorumluluklarının çağın gereklerine uygun olmadığı ve üniversitelerin staj konusunda meslek odalarıyla olan ilişkilerinin yok denilebilecek kadar az olduğu görülmektedir. Bu bağlamda çalışmanın kapsam ve amacı; İTÜ Mimarlık ve İç Mimarlık Bölümleri ölçeğinde zorunlu staj sisteminin yeniden yapılandırılmasına yönelik bir model önerilmesi olarak belirlenmiştir. Tanımlanan bu kapsam ve amaç doğrultusunda çalışmanın metodolojisi olarak; ilk aşamada İTÜ Mimarlık ve İç Mimarlık Bölümleri' ne ait staj esasları ve Mimarlık Fakültesi Staj Komisyonu' nun işleyişi incelenmiş ve mevcut durumla ilgili eleştiriler ortaya konulmuştur. Daha sonra sözkonusu bu eleştirilere cevap oluşturabilmesi amacıyla İTÜ Mimarlık ve İç Mimarlık Bölümleri için yeni bir staj sistemi modeli önerilmiş ve bu modeli oluşturan her bir birimin arasındaki yapısal ilişkilere ait esaslar tanımlanmıştır. Son aşamada ise modelin uygulanabilirliğinin sağlanabilmesi amacıyla mevcut staj esaslarında yapılması gereken değişiklikler ve kanunlara ilave edilmesi gereken maddelerle ilgili önerilerde bulunulmuştur. Çalışma kapsamında önerilen bu model sayesinde mimarlık ve iç mimarlık mesleğinin tüm uzmanlık alanlarının öğrenciler tarafından çok boyutlu yaklaşımlarla ele alınması mümkün olabilecektir. Ayrıca bu staj sistemi modeliyle staj süresinin 72 günden 288 iş gününe çıkartılması ve büro-şantiye olarak iki parçaya bölünme zorunluluğunun ortadan kaldırılması sonucunda stajyer öğrenciler tasarım süreci içerisinde etkin rol alma imkanına sahip olabileceklerdir. Staj süresiyle ilgili bu değişim uluslararası ilkeler bağlamında akreditasyon sürecindeki staj kriterlerinin sağlanabilmesi açısından da kolaylık sağlayacaktır. Tüm bunlara ilave olarak stajın büro ve şantiye olarak ikiye bölünme zorunluluğunun ortadan kaldırılması staj yeri bulma probleminin önemli ölçüde azalmasına yardımcı olacaktır. Ayrıca bu model sayesinde stajların daha nitelikli yapılabilmesi ve denetlenmesi konusunda, eğitim kurumları ve ilgili meslek odaları arasında işbirliği sağlanmış olacaktır.

Anahtar kelimeler: Staj, Mesleki uzmanlaşma

ABSTRACT

Internship has an important place within the educational system as a tool in consolidating the knowledge and skills obtained due to theoretical and practical courses in the actual design, creation, management and production processes thereby rendering professional awareness to the student in this way considering the current structure

thereof. As such, internship is compulsory in numerous undergraduate education models within purview the principles of graduation of students. In our country, internship obligation is divided into two as office and site internship in the architecture and interior design departments and its duration is very short compared with the similar examples in the world and the duties, powers and responsibilities of the internship commissions do not meet the contemporary requirements and universities have very low and almost no relations with the chambers of commerce in terms of internship. In this context, the objective and purview of the study are determined as proposing a model for the restructuring of compulsory internship system within ITU's Architecture and Interior Design Departments. Internship principles of ITU's Architecture and Interior Design Departments as well as the Internship Commission of ITU's Architecture Faculty have been examined and criticisms regarding the current situation have been made as the methodology of the study within this defined objective and the purview as the first step. Then a new internship system model for ITU's Architecture and Interior Design Departments has been proposed with a view to answer said criticisms and principles incident to the structural relationship between each and every unit constituting the model have been identified. In the final stage suggestions have been made regarding the changes to be made to the current internship principles items as well as articles that need to be added to the laws in order to ensure the applicability of the model. It will be possible for the students to deal with all specialty areas of architecture and interior design profession by a multi-dimensional approach thanks to this model proposed within the purview of the study. What's more, the trainees will have the opportunity of active involvement in the design process as a result of the increase of the internship period from to 288 business days from 72 days and elimination of the obligation vis a vis the division into two parts as office – site internship. Changes pertaining to internship will provide convenience in terms of provision of the internship criteria in the accreditation process within the context of international principles Moreover removal of the obligation with respect to the division into two parts as office – site internship will help to decrease the problem of finding internship places. Furthermore, cooperation between educational institutions and relevant professional chambers will be provided in terms of making internships in a more qualified and supervised manner by virtue of this model.

Keywords: Internship, professional specialization

1. GİRİŞ

Eğitim sürecinin önemli bir parçası olan staj, öğrencinin teori ve uygulama arasındaki ilişkiyi kavrayabilmesi ve meslek içerisinde kendi rolünü doğru tariflemesi açısından son derece önemlidir (Tovey, 2001). Sektördeki işverenlerle yapılan görüşmelerde yeni mezunların müzakere, belirsizliğe karşı tolerans (Chonko, 1993; Kelly ve Bridges, 2005), olgunluk, deneyim (Davison ve diğ., 1993) ve gerçek hayata hazırlık (Kelley ve Gaedeke, 1990) gibi konularda eksikliklerinin olduğu vurgulanmıştır (O'Brien ve Deans, 1995). Başka bir ifadeyle günümüzün değişen koşullarında üniversiteler yaratıcı, eleştirebilen, öngörü sahibi ve her duruma hızlı adapte olabilen meslek insanları yetişmek konusunda yeterli görülmemektedir (Ackerman ve diğ., 2003; Kerr ve Proud, 2005). Alpert ve diğ. (2009) yapmış oldukları çalışmada rekabetin arttığı böyle bir dönemde üniversitelerin sektörle bağlarını güçlendirmesi ve piyasanın gerekliliklerine uygun öğrenciler yetiştirebilmesi için stajın önemli bir araç olduğunu vurgulanmaktadır. Akademisyenler, şirketler ve öğrencilerle staj konusunda yapılan anketlerin sonucunda ise stajın önemi birkez daha teyit edilmiş ve staj programlarının uzun vadeli faydalara odaklanılarak oluşturulması gerektiği ortak bir görüş olarak ifade edilmiştir. Staj programları

stratejik olarak bugünün gerçekliğini yansıtır nitelikte olmalı ve staj sistemi daha esnek hale getirilerek yeniden yapılandırılmalıdır (Cannon ve Arnold, 1998).

Stajla ilgili bir diğer çalışma ise Pasewark' e aittir. Pasewark (1989) staj deneyiminin öğrencilerin pratik hayattaki başarısında etkili olup olmadığını araştırmıştır. Bu amaçla staj yapmış öğrencilerle yapmamış öğrencilerin iş görüşmelerindeki performanslarını ölçmüştür. Bu ölçümlerin sonucunda başarının artırılmasında stajın önemli bir etken olduğunu ortaya konulmuştur. Hughes ve diğ.(1999) de bunu destekler şekilde uygulama üzerinden öğrenme eyleminin öğrencinin performansını ciddi oranda artırdığını vurgulamıştır.

Staj, bu günkü yapısı itibariyle kuramsal ve uygulamalı derslerde edinilen bilgi ve becerilerin gerçek tasarım, yapım, yönetim ve üretim süreçlerinde pekiştirilmesini (Mimogis, 2013) ve bu yolla öğrenciye mesleki farkındalığın kazandırılmasını sağlayan bir araç olarak eğitim sistemi içerisinde önemli bir yere sahiptir. Bu nedenle bir çok lisans eğitim modeli içerisinde öğrenci mezuniyet esasları kapsamında staj zorunluluğu bulunmaktadır. Ülkemizdeki mimarlık ve iç mimarlık bölümlerine bakıldığında ise staj zorunluluğunun temel olarak büro ve şantiye olmak üzere iki kısma ayrıldığı, süresinin dünyadaki benzer örneklere göre çok az olduğu, staj komisyonları görev, yetki ve sorumluluklarının çağın gereklerine uygun olmadığı ve üniversitelerin staj konusunda meslek odalarıyla olan ilişkilerinin yok denilebilecek kadar az olduğu görülmektedir. Büro stajında öğrenci tasarım derslerinde aldığı bilgiler doğrultusunda beceri ve tecrübesini artırıcı pratik yapma olanağı bulmaktadır. Bununla birlikte, büro stajı süresinde, gerçek hayattaki tasarım ve projelendirme alanındaki uygulamaları yerinde görmek ve disiplinler arası bir faaliyette bulunmak suretiyle yeni bilgi ve becerilerin kazanılması belirli bir oranda mümkün olabilmektedir. Şantiye stajında ise öğrenci, projenin gerçekleştirilmesi ya da onarımı için var olan tüm maddi ve insan gücü potansiyelini, bu potansiyelin unsurlarını, bunların arasındaki ilişkileri tanıma ve sistemin nasıl işlediğini sınırlı bir ölçüde öğrenme imkanına sahip olmaktadır (Mimogis, 2013).

Bu gün dünyadaki teknolojik gelişmelerle birlikte mesleki uzmanlık alanları farklı yön ve kademelerde çeşitlenmiş ve mezunun yapabilecekleri sadece büro ve şantiyede alınacak sorumlulukların çok ötesine geçmiştir. Bu nedenle eğitim süreci içerisinde tanımlanan staj esaslarının da sadece büro ve şantiye odaklı olmak yerine mesleğe ait farklı uzmanlık alanlarıyla ilgili görgünün artırılmasını amaçlar nitelik taşıması gerekmektedir. Ancak ülkemizdeki mimarlık fakültelerinin mevcut staj esaslarına bakıldığında bu tür bir amaca hizmet edebilecek özellikte olmadıkları görülmektedir.

2. AMAÇ VE METODOLOJİ

Çalışmanın kapsam ve amacı; İTÜ Mimarlık ve İç Mimarlık Bölümleri ölçeğinde zorunlu staj sisteminin yeniden yapılandırılmasına yönelik bir model önerilmesi olarak belirlenmiştir. Tanımlanan bu kapsam ve amaç doğrultusunda çalışmanın metodolojisi olarak; ilk aşamada İTÜ Mimarlık ve İç

Mimarlık Bölümleri' ne ait staj esasları ve Mimarlık Fakültesi Staj Komisyonu' nun işleyişi incelenecek ve mevcut durumla ilgili eleştiriler ortaya konulacaktır. Daha sonra sözkonusu bu eleştirilere cevap oluşturabilmesi amacıyla İTÜ Mimarlık ve İç Mimarlık Bölümleri için yeni bir staj sistemi modeli önerilecektir. Ayrıca bu modeli oluşturan her bir birimin arasındaki yapısal ilişkilere ait esaslar tanımlanacaktır. Çalışmanın son aşamasında ise önerilen modelin uygulanabilirliğinin sağlanabilmesi amacıyla mevcut staj esaslarında yapılması gereken değişiklikler ve kanunlara ilave edilmesi gereken maddelerle ilgili önerilerde bulunulacaktır.

2.2. İTÜ Mimarlık ve İç Mimarlık Bölümleri' ne Ait Staj Esasları ve Mimarlık Fakültesi Staj Komisyonu' nun İşleyişinin Değerlendirilmesi

İTÜ Mimarlık ve İç Mimarlık Bölümleri' ne ait staj esasları ve ilgili tüm formlar incelendiğinde bazı koşulların bu mesleklere ait farklı uzmanlık alanlarıyla ilgili görgünün artırılmasını destekler nitelikte olmadıkları ve staj süresinin yetersizliği tespit edilmiştir. Bu tespitler doğrultusunda mevcut duruma ait eleştiriler Tablo 1' deki gibi tariflenmiştir.

Tablo 1. İTÜ Mimarlık ve İç Mimarlık Bölümleri' ne Ait Staj Esasları ve İlgili Formlar

<table>
<tr><th colspan="2"></th><th>MİMARLIK BÖLÜMÜ</th><th>İÇ MİMARLIK BÖLÜMÜ</th><th>MEVCUT DURUMLA İLGİLİ ELEŞTİRİLER</th></tr>
<tr><td rowspan="2">STAJ ESASLARI</td><td>MADDE 2: Staj Yapılabilecek Alanlar</td><td>Mimarlık büroları, proje yönetim firmaları, yapı denetim firmaları, inşaat firmaları merkez örgütü , inşaat firmaları şantiyeleri, kamu kuruluşları ilgili birimleri, çeşitli kuruluşların düzenledikleri atölyeler veya diğer mesleki etkinlikler, yaz okulları, arkeolojik kazı alanlarında ve/veya tarihi sit alanlarında ve/veya tarihi yapılarda mimari belgeleme, yüzey/alan araştırmaları (Mimogis, 2014a)</td><td>İç mimarlık büroları, proje yönetim firmaları, yapı denetim firmaları, inşaat firmaları merkez örgütü, inşaat firmaları şantiyeleri, iç mekan elemanları satış birimleri ve atölyeleri, fabrikalar, kamu kuruluşları ilgili birimleri, çeşitli kuruluşların düzenledikleri atölyeler veya diğer mesleki etkinlikler, yaz okulları, arkeolojik kazı alanlarında ve/veya tarihi sit alanlarında ve/veya tarihi yapılarda iç mekanları belgeleme, yüzey/alan araştırmaları (Mimogis, 2014b)</td><td>Öğrencinin mesleki olarak hangi yönde gelişmek istediğine kendisinin karar verebileceği esneklikte olmaması</td></tr>
<tr><td>MADDE 3: Staj Süresi ve Bu Sürenin Staj Yapılabilecek Alanlara Dağılımı</td><td colspan="2">Staj yapılabilecek alanlarda yapılacak stajın toplam süresi fiili çalışma süresi olarak en az 72 gündür. Stajın yapılacağı 72 günlük süre aşağıdaki A ve B seçeneklerinden biri kabul edilerek gerçekleştirilebilecektir (Mimogis, 2014a; Mimogis, 2014b).
A Seçeneği:Bu seçenekte pratik çalışma süresi iki aşamada gerçekleştirilmektedir. Her aşama en az 24 fiili çalışma günü olma koşulu ile iki adımda yapılabilecektir. Toplam süre yine en az 72 gündür. Birinci aşama büro stajı olarak yapılacaktır. Bu çalışma sadece bina tasarımı ile ilgili bir çalışma niteliğindedir ve Madde 2'de tanımlanan alanlar ve/veya işletmelerin sadece bina tasarımı ile ilgili birimlerinde tasarım faaliyeti olarak yapılacaktır. İkinci aşama ise sadece inşaat firmaları şantiyelerindeki faaliyetlerle ilgili olacaktır. Bazı şantiyelerde tasarımla ilgili birimler de bulunmaktadır. Şantiye stajı bu tasarım biriminde çalışılarak yapılamayacaktır (Mimogis, 2014a; Mimogis, 2014b).</td><td>Asgari 72 gün olarak tanımlanan ve büro- şantiye stajı şeklinde iki eşit parçaya bölünen bu sürenin staj yerinde edinilecek deneyimlerin anlamlı ve kalıcı olabilmesi için yetersiz olması</td></tr>
</table>

		B Seçeneği:Bu seçenekte 72 günlük staj süresi 24'er günlük çalışma olarak üç aşamada gerçekleştirilecektir. Birinci 24 günlük dilim A seçeneğinde tanımlandığı gibi büro stajı olarak yapılacaktır. Bu çalışma sadece bina tasarımı ile ilgili bir çalışma niteliğindedir ve Madde 2'de tanımlanan alanlarda ve/veya firmaların sadece bina tasarımı ile ilgili birimlerinde yapılacaktır. Bu süre en az 24 gündür ve bölünemez. İkinci 24 günlük dilim, A seçeneğinde olduğu gibi, sadece inşaat firmaları şantiyelerindeki faaliyetlerle ilgili olacaktır. Bazı şantiyelerde tasarımla ilgili birimler bulunmaktadır. Şantiye pratik çalışması bu birimlerin dışındaki birimlerde gerçekleştirilecektir. Bu süre en az 24 gündür ve bölünemez. Üçüncü 24 günlük dilim proje yönetimi firmalarında, müşavir firmalarda, kontrollük örgütlerinde, inşaat firmaları merkez örgütlerinde, kamu kuruluşlarında, atölyelerde, ve benzeri yerlerde yapılacaktır. Bu dilimde yapılan stajların 24 günden az olması durumunda kalan süre birinci veya ikinci dilimlerde tamamlanacaktır (Mimogis, 2014a; Mimogis, 2014b).	
	MADDE 8: Staj Konusunda Danışmanlık	Öğrenciler staj ile ilgili sorularını yazılı olarak komisyona ileteceklerdir. Staj Komisyonu' nun belirlediği iki ayrı tarihte yapılacak toplantılarda bu soruların yanıtları sözlü olarak verilecek ve diğer sorular yanıtlanacaktır. Ayrıca bu toplantılarda, istenen rapor ve belgelerle ilgili ayrıntılı açıklamalar yapılacaktır. Söz konusu toplantıların tarihleri Staj Komisyonu tarafından staj duyuru panosunda ilan edilecektir (Mimogis, 2014a; Mimogis, 2014b).		Staj komisyonununun öğrencinin mesleki gelişimine yönelik uzmanlık gerektiren soruları detaylı bir şekilde cevaplandırabilecek nitelikte olmaması
STAJ TÜRLERİ (Mimogis, 2014c)	Zorunlu	• Büro • Şantiye	• İç mimarlık büroları • Şantiye	Dünyadaki teknolojik gelişmelerle birlikte mesleki uzmanlık alanlarınn farklı yön ve kademelerde çeşitlenmiş olmasına rağmen zorunlu stajın bu kademelenmeyle örtüşmeyecek şekilde büro ve şantiye olarak iki kısıma ayrılması
	İsteğe Bağlı	• Atölyeler • Mesleki etkinlikler • Atölye niteliğinde yaz okulları • Arkeolojik kazı alanları • Tarihi sit alanları • Tarihi yapılarda yapılacak çeşitli çalışmalar	• Atölyeler • Proje yönetim firmaları • Müşavir firmalar • Kontrollük örgütleri • İnşaat firmaları merkez örgütleri • Kamu kuruluşları	Öğrencinin mesleki olarak hangi yönde gelişmek istediğine kendisinin karar verebileceği esneklikte olmaması

İTÜ Mimarlık Fakültesi Staj Komisyonu' nun çalışma esasları başka bir ifadeyle işleyişi incelendiklerinde ise bölümlere ait staj komisyonunun sadece bir öğretim üyesi ve yardımcısından oluştuğu, bu komisyonlara ait görevlerin temel olarak bir önceki dönemde staj yerleri onaylanmış dosyaların teslim alınması, değerlendirilmesi, sergilenmesi, dosya arşivlerinin oluşturulması, toplantı düzenlenmesi ve yaz döneminde gerçekleştirilecek staj yerinin onaylanması gibi işleri kapsadığı görülmüştür. Ayrıca staj komisyonunun danışmanlık görevi yaptığı, bu görevin bahar yarıyılı içerisinde iki toplantı düzenleyerek, mesleki eğitiminde stajın önemi, amacı, koşulları ve kapsamına yönelik bilgiler verilmesi ve öğrencilerin staj konusundaki sorularının yanıtlanması şeklinde olduğu tespit edilmiştir (Mimogis, 2001).

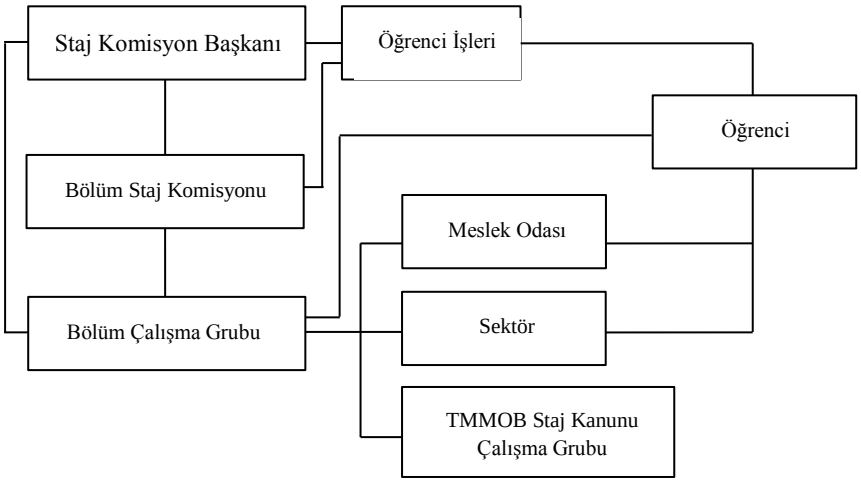
Staj komisyonun çalışma esaslarıyla ilgili yapılan bu incelemelerin sonucunda bölümlere ait komisyonların nitelik ve nicelik açısından öğrenciyi mesleki anlamda doğru yönlendirecek bir yapıda olmadıkları sonucuna varılmıştır. Komisyonu oluşturan bir öğretim üyesi ve yardımcısının o meslekle ilgili tüm uzmanlık alanlarına hakim olması mümkün değildir. Bu durumda öğrencinin hangi yönde gelişmek istediğine karar vermesi ve bu gelişime destek verecek şekilde staj yapabilmesi için gerekli bilgi aktarımının doğru ve yeterli düzeyde gerçekleştirilmesi mümkün değildir.

Ayrıca Bölüm Staj Komisyonu' nun özellikle nitelikli staj yeri bulunması ve staj süresine sayılabilecek çeşitli etkinliklerin düzenlenmesi konusunda meslek odalarıyla neredeyse hiç ilişkide bulundukları gözlenmiştir.

Sonuç olarak; İTÜ Mimarlık ve İç Mimarlık Bölümleri' ne ait staj esasları ve Mimarlık Fakültesi Staj Komisyonu' nun, öğrencilerin mesleğin bütününü algılaması ve bu bütün içerisinde hangi alanda rol alacaklarını belirlemesi konusunda yeterli desteği verebilecek bir yapıya sahip olmadıkları anlaşılmıştır.

2.3. İTÜ Mimarlık ve İç Mimarlık Bölümleri İçin Staj Sistemi Modeli Önerisi

Çalışmanın bir önceki bölümünde tanımlanmış olan problemlerin giderilmesine yönelik olarak Şekil 1' deki gibi bir staj sistemi modeli önerilmiştir.



Şekil 1. Staj Sistemi Modeli

Şekil 1' deki modele ait her bir birimin görev, yetki ve sorumlulukları aşağıda özet bir biçimde açıklanmaktadır:

2.3.1. Staj Komisyon Başkanı

Komisyon üyeleri arasında koordinasyonu sağlar ve yazışmaları takip eder. Başkan üyelerden gelecek değerlendirme formlarını takip eder, alır ve öğrenci bürosuna iletir. Her türlü staj duyurusu, başkan aracılığıyla Bölüm Çalışma Grubu' na iletilir (Mimogis, 2001).

2.3.2. Bölüm Staj Komisyonu

Staj dosyalarını teslim alır. Stajı değerlendirir ve onaylanması ile ilgili işleri yapar. Staj dosyaları sergisini hazırlar. Staj dosyaları arşivi düzenler. Fakülte Yönetim Kurulu kararı ile kabul edilen özel durumlarda staj dosyaları teslimi, değerlendirilmesi ve onayına ilişkin tarihleri belirler. Bölüm Çalışma Grubu' nun uygun gördüğü staj yerlerinin adres ve telefonlarını "Staj yapılabilecek yerler" listesi şeklinde düzenler ve her yıl ilan ederek öğrencilere duyurur (Mimogis, 2001). Yine Bölüm Çalışma Grubu' nun oluşturmuş olduğu "Staj Danışman Listesi" ni öğrencilere ilan eder. Ayrıca tüm bu çalışmalarını her staj dönemi sonunda bir rapor halinde Staj Komisyon Başkanı' na sunar.

2.3.3. Bölüm Çalışma Grubu

İTÜ bünyesinde Doktora ve Doçentlik alanları ile uyumlu olan ve bölümlerin lisans düzeyindeki ders gruplamalarıyla örtüşen bir örgüt sistemidir. Bölüm çalışma gruplarını oluşturan bilim dalları ise, çalışma grubunun kapsadığı alana özgü araştırma, yüksek lisans ve doktora çalışmaları yapılan, dünyada meslekle ilgili bilim dalı olarak kabul edilmiş ve lisansüstü programları/dernekleri/özgün dergileri olan bilim alanlarını tariflemektedir (İTÜ Mimarlık Fakültesi, 2001). Başka bir ifadeyle bölüm çalışma grubu sektördeki meslekle ilgili uzmanlık alanlarını yansıtan ve onların bilimsel ayağını oluşturan bir örgüt olarak çalışır. Aynı zamanda Bölüm Çalışma Grubu stajla ilgili sorumluluklar da üstlenir. Bu amaçla çalışma grubuna ait uzmanlık alanları ve bu uzmanlık alanlarında sözsahibi olan akademisyenlerin kimler olduklarını gösteren "Staj Danışman Listesi" ni öğrencilere ilan edilmek üzere Bölüm Staj Komisyonu' na iletir. Başka bir ifadeyle bölümün tüm öğretim elemanları aynı zamanda Staj Danışman Listesi' nde yeralır. Öğrencinin staj yapmak istediği alana uygun olarak bu listeden seçmiş olduğu akademisyen, o öğrencinin staj danışmanı olur. Bu resmi bir yazıyla Bölüm Staj Komisyonu' na bildirilir. Staj danışmanı sorumlu olduğu öğrenci ya da öğrencilere mesleki olarak tüm bilgileri aktarır ve sözkonusu uzmanlık alanının akademik ortamdaki ve sektördeki rolünü açıklar.

Bölüm çalışma grubunu oluşturan tüm öğretim elemanları, meslek odaları ve sektörle işbirliği yaparak her yıl kendi uzmanlık alanlarına uygun en az 2 staj yeri belirler ve Bölüm Staj Komisyonu' na bildirir. Ayrıca belirlemiş olduğu bu staj yerlerinde öğrencilerin alacağı sorumluluk ve yürüteceği çalışmaları staj yerindeki yetkili kişi/kişiler ve öğrenciyle birlikte belirleyerek resmi bir yazıyla Bölüm Staj Komisyonu' na iletir. Staj danışmanı sorumlu olduğu öğrenci ve öğrencilerin tüm staj sürecini takip eder. Staj tamamlandığında bu süreç öğrenci ve danışmanının ortak çalışmasıyla araştırma

makalesi, vb. bilimsel bir yazıya çevrilir ve yayımlanır. Bu yazı öğrencinin yüksek lisans başvurusunda İTÜ için önemli bir kriter olarak da değerlendirir.

Bölüm Çalışma Grubu üyeleri o yıl staj danışmanı olsun ya da olmasın her staj dönemi başlangıcında fakülte ölçeğinde staj yapmak isteyen tüm öğrencilere kendi uzmanlık alanıyla ilgili temel çalışma konularını anlatan bir seminer verir.

Her staj dönemi sonunda öğrencilerin staj yapmış oldukları firma ve alanlar hakkında bir veri tabanı oluşturur ve bu veri tabanını ilgili meslek odasıyla paylaşılarak yeni mezunların iş bulması konusunda eğitim kurumu-meslek odası-sektör arasında bir bağ kurulmasınıı sağlar. Ayrıca meslek odalarıyla işbirliği yaparak staj süresine sayılabilecek "yaz çalışması" ve "mimari, iç mimari stajda rotasyon" gibi usta-çırak ilişkisi biçimdeki etkinliklerin gerçekleştirilmesine destek verir (TMMOB Mimarlar Odası, 2001).

Bölüm Çalışma Grubu üyeleri uzmanlıklarıyla ilgili tüm mesleki gelişmelere bağlı olarak staj konusunda yapılması gereken revizyonların belirlenmesi amacıyla yılda bir kez TMMOB Staj Kanunu Çalışma Grubu' na rapor verir.

2.3.4. Meslek Odası

Meslek kuruluşu, 6235 sayılı Türk Mühendis ve Mimar Odaları Birliği Kanunu ile bu Kanunda öngörülen görevlerini yerine getirmek amacıyla her düzeydeki eğitim öğretim kurumlarıyla, kamu tüzel kişileriyle, kamu kurum ve kuruluşlarıyla, gerçek ve özel hukuk tüzel kişileriyle ortak çalışmalar yürütebilir, geçici veya sürekli alt birimler oluşturabilir ve kendi bütçe olanaklarıyla bu çalışmaların gerektirdiği giderlere katkıda bulunabilir (TMMOB Mimarlar Odası, 2007). Bu doğrultuda meslek odaları firmaların çalışma alanlarını tanımlayarak ilgili Bölüm Çalışma Grubu' na bildirir. Ayrıca firmaların meslek odalarına bildirdikleri staj imkanlarını yine ilgili Bölüm Çalışma Grupları' na iletir. Bölüm Çalışma Gruplarıyla işbirliği yaparak staj süresine sayılabilecek "yaz çalışması" ve"mimari, iç mimari stajda rotasyon" gibi usta-çırak ilişkisi biçimdeki etkinliklerin gerçekleştirilmesini sağlar (TMMOB Mimarlar Odası, 2001). Her staj dönemi sonunda Bölüm Çalışma Grubu' ndan gelen öğrencilerin staj yapmış oldukları firma ve alanlar hakkındaki veri tabanını web sayfasında ilan ederek yeni mezunların iş bulması konusunda destek verir.

2.3.5. Sektör

Firmalar her yıl hangi konularda çalıştıklarını bildiren raporları bağlı oldukları meslek odalarına gönderir. Firmalar kendi büyüklüklerine bağlı olarak bir yıl içerisinde en az 2-5 stajyer çalıştırır.

2.3.6. TMMOB Staj Kanunu Çalışma Grubu

Mesleki gelişmelere bağlı olarak staj konusunda yapılması gereken revizyonların belirlenmesi amacıyla yılda bir kez ilgili meslek odaları ve Bölüm Çalışma Gruplarına staj konusundaki sorun alanlarını, üniversitelerin ilgili bölüm ve fakülteleri; işveren kurum ve kuruluşlar ve stajyer öğrenciler yönünden konunun değerlendirilerek görüş bildirmelerini ister. Bu görüşler doğrultusunda gerekli düzenlemelerin yapılması için yetkili kademelerle görüşür (TMMOB, 2008).

2.3.7. Öğrenci İşleri

Bölüm staj komisyonu tarafından staj dosyasının kabul edilmesi ve staj komisyon başkanının bu kabulü onaylaması sonucunda öğrencinin mezuniyeti için gerekli işlemleri yapar.

2.3.8. Öğrenci

Öğretim üyelerinin uzmanlık alanıyla ilgili temel çalışma konularını anlattıkları seminerlere katılmak zorundadır. Bu seminerler sonucunda tercih etmiş olduğu çalışma alanında uzman olan öğretim üyelerinden birini staj danışmanı olarak seçer. Bu kişi ile görüşerek nerede ve hangi konuda çalışması gerektiğini netleştirir. Stajını tamamladıktan sonra staj dosyasını Bölüm Staj komisyonu' na teslim eder. Ayrıca staj sürecindeki tüm gözlemlerini danışmanıyla birlikte araştırma makalesi, vb. bilimsel bir yazıya çevrilir ve yayımlar.

Öğrenci sektör ve meslek odasıyla görüşerek kendi staj yerini belirleme hakkına sahiptir. Ancak böyle bir durumda staj yerinin uygunluğu konusunda Bölüm Çalışma Grubu' ndaki danışmanından onay alır.

2.4. İTÜ Mimarlık ve İç Mimarlık Bölümleri İçin Önerilen Staj Sistemi Modelinin Uygulanabilirliğinin Sağlanması

İTÜ Mimarlık ve İç Mimarlık Bölümleri için önerilen staj sistemi modelinin uygulanabilirliğinin sağlanabilmesi için İTÜ Mimarlık Fakültesi Staj Esasları ve Staj Yerleri' ne ait maddelerde yapılması gerekli değişiklikler şu şekildedir:

- Staj Esasları Madde 2' de yer alan staj yapılacak yerler bölümünün tamamen kaldırılması ve bu konunun Bölüm Çalışma Grubu' na bırakılacak şekilde esnek hale getirilmesi,
- Staj Esasları Madde 3' de yer alan staj süresi ve bu sürenin staj yapılabilecek alanlara dağılımıyla ilgili kısmın, 4 yıllık meslek eğitimini tamamladıktan sonra stajın yapılabileceği ve en az 288 iş güne (1 yıl) olması gerektiği şeklinde değiştirilmesi,
- Staj Esasları Madde 8' de yer alan staj konusundaki danışmanlığın Bölüm Staj Komisyonu' ndan alınarak Bölüm Çalışma Grubu' na aktarılması ve içeriğinin 2.3.3. başlığı altında tanımlanmış olan danışmanlık sistemine uygun şekilde değiştirilmesi,

- Staj türlerine ait tanımlamaların tamamen kaldırılması ve Staj Esasları Madde 2' de olduğu gibi bu konunun Bölüm Çalışma Grubu' na bırakılması,
- Meslek Odaları'nda gerçekleştirilecek "yaz çalışması" ve "mimari-iç mimari stajda rotasyon" gibi usta-çırak ilişkisi biçimde yürütülen programların staj süresine sayılacağını ifade eden bir maddenin staj esaslarına ilave edilmesi (TMMOB Mimarlar Odası, 2001).

İTÜ Mimarlık ve İç Mimarlık Bölümleri için önerilen staj sistemi modelinin uygulanabilirliğinin sağlanabilmesi için kanun maddelerinde yapılması gereken yenilikler ise şu şekildedir:

- Firmaların büyüklüğüne bağlı olarak bir yıl içerisinde en az 2-5 stajyer çalıştırma zorunluluğunun getirilmesi,
- Öğrencilerin ekonomik durumlarını güvence altına alan staj ücretlerinin tariflenmesi ve bu ücretlerin uygulanması konusunda zorunlulukların getirilmesi,
- Firmaların hangi konularda çalıştıklarını bildiren raporları bağlı oldukları meslek odalarına gönderme zorunluluğunun getirilmesi,
- Lisans diplomasının alınabilmesi için staj süresinin tamamlanması ve öğrencinin bağlı olduğu eğitim kurumuna staj dosyasını kabul ettirmesi zorunluluğunun getirilmesi.

3. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Çalışma kapsamında önerilen bu model sayesinde mimarlık ve iç mimarlık mesleğinin tüm uzmanlık alanlarının öğrenci tarafından çok boyutlu yaklaşımlarla ele alınması mümkün olabilecektir (TMMOB Mimarlar Odası, 2007). Ayrıca bu staj sistemi modeli, öğrencilerin 4 yıllık meslek eğitimini tamamladıktan sonraki mesleki gelişimlerinde farklı uzmanlık alanları içerisinde kendi rollerine ilişkin farkındalık geliştirmelerine yardımcı olacaktır.

Toplam 72 iş gününün en az 24 günü ile sınırlı olan büro stajı tasarım sürecinin bir parçası olabilmek açısından yetersiz olduğu için genellikle "kullanılan teknolojinin öğrenilmesiyle" sınırlı kalmaktadır. Başka bir ifadeyle büro stajında öğrencinin "yaratıcılık" gibi önemli bir mesleki kriteri deneyimlemesi mümkün değildir (TMMOB Mimarlar Odası, 2001). Yeni önerilen staj sistemi modeliyle staj süresinin 72 günden 288 iş gününe çıkartılması ve büro-şantiye olarak iki parçaya bölünme zorunluluğunun ortadan kaldırılması sonucunda öğrenci tasarım süreci içerisinde etkin rol alma imkanına sahip olabilecektir. Ayrıca staj süresiyle ilgili bu değişim uluslararası ilkeler bağlamında akreditasyon süreci içerisinde staj kriterlerinin sağlanabilmesine yardımcı olacaktır (TMMOB Mimarlar Odası, 2001). Tüm bunlara ilave olarak stajın ikiye bölünme zorunluluğunun ortadan kaldırılması staj yeri bulma probleminin önemli ölçüde azaltılmasına sağlayacaktır. Önerilen bu model sayesinde stajların daha nitelikli yapılabilmesi ve denetlenmesi konusunda, eğitim kurumları ve ilgili meslek odaları arasında işbirliği sağlanmış olacaktır.

4. KAYNAKLAR

Ackerman, D.S., Gross, B.L. ve Perner, L. (2003). Instructor, Student, and Employer Perceptions on Preparing Marketing Students For Changing Business Landscapes, *Journal of Marketing Education*, Vol. 25, No.1, s.46-56.

Alpert, F., Heaney, J.G. ve Kuhn, K.A.L. (2009). *Internships in Marketing: Goals, Structures and Assessment-Student,Company And Academic Perspectives*, Australasian Marketing Journal, s. 36-45.

Cannon, J.A. ve Arnold, M.J. (1998) Student Expectations of Collegiate Internship Programs in Business: A 10-Year Update, *Journal of Education for Business*, Vol.73, No.4, s.202-205.

Chonko, L.B.(1993). Business School Education: Some Thoughts and Recommendations, *Marketing Education Review* , Vol.3, s.1-9.

Davison, L.J., Brown, J.M. ve Davison, M.L. (1993). Employer Satisfaction Ratings of Recent Business Graduates, *Human Resource Development Quarterly*, Vol. 4, No.4, s. 391-399.

Hughes, K.L., Moore, D. T. ve Bailey, T. (1999). R.Work-Based Learning and Academic Skills, IEE Working Paper, No. 15., Columbia Univ., New York.

İTÜ Mimarlık Fakültesi. (2001). *Mimarlık Bölümü Yeniden Yapılanma*, İstanbul Teknik Üniversitesi, İstanbul.

Kelly, C.A. ve Bridges, C.(2005). Introducing Professional and Career Development Skills in the Marketing Curriculum, *Journal of Marketing Education* , Vol. 27, No. 3, s.212-218.

Kelley, C.A. ve Gaedeke, R.M.(1990). Student and Employer Evaluation of Hiring Criteria For Entry-Level Marketing Positions, *Journal of Marketing Education*, Vol. 12, No.3, s. 64-71.

Mimogis. (2001). İTÜ Mimarlık Fakültesi Staj Komisyonları Çalışma Esasları Mart-2001<http://www.mimogis.itu.edu.tr/stajesaslari/mim.htm>, Erişim tarihi: 7 Ocak 2014.

Mimogis. (2013). Mimarlık Bölümü Staj Esasları, <http://www.mimogis.itu.edu.tr/stajesaslari/mim.htm>, Erişim tarihi: 14 Aralık 2013.

Mimogis. (2014a). Öğrencinin Staj Başlangıç ve Bitiminde Yapması Gereken İşlemler, <http://www.mimogis.itu.edu.tr/staj/staj_islemleri.htm>, Erişim tarihi: 2 Ocak 2014.

Mimogis. (2014b). İç Mimarlık Bölümü Staj Esasları, <http://www.mimogis.itu.edu.tr/stajesaslari/icm.htm>, Erişim tarihi: 3 Ocak 2014.

Mimogis. (2014c). İ.T.Ü. Mimarlık Fakültesi Staj Türleri, <http://www.mimogis.itu.edu.tr/staj/staj_turleri.pdf> , Erişim tarihi: 5 Ocak 2014.

Kerr, G.F. ve Proud, B.(2005). Hiring Graduates: Perspectives From Advertising and Public Relations Employers. In: Purchase, S. (Ed.), *Proceedings of the 2005 Australia and New Zealand Marketing Academy Conference*, University of Western Australia, Perth.

O'Brien, E.M. ve Deans, K.R. (1995). The position of marketing education: a student versus employer perspective. Marketing Intelligence and Planning, Vol.13, No.2, s.47-52.

Pasewark, W. R. (1989). An Empirical Examination of the Effect of Previous Internship Experience on Interviewing Success, *Journal of Accounting Education*, Volume 7, Issue 1, s. 25-39.

TMMOB. (2008). TMMOB Staj Kanunu Çalışma Grubu 11 Kasım 2008 tarihinde TMMOB'de toplandı. <http://www.tmmob.org.tr/genel/bizden_detay.php?kod=435&tipi=2>, Erişim tarihi: 10 Ocak 2014.

TMMOB Mimarlar Odası. (2007). *Mimarlık Hakkında Kanun Taslağı Üzerine Notlar, Mimarlık Politikasına Doğru Dipnotlar*, TMMOB Mimarlar Odası-Ankara Şubesi.

TMMOB Mimarlar Odası. (2001). TMMOB Mimarlar Odası "Mimarlık ve Eğitim Kurultayı" Nasıl Bir Gelecek-Nasıl Bir Mimarlık, Mimarlık Lisans ve Lisansüstü Eğitimi Mimarlık Eğitiminde Standart Oluşturma, Meslek İçi Eğitim, *Mimarlık Mesleğinin Uygulanması ve Yeniden Yapılanma*, 3-4-5 Aralık, Yıldız Teknik-İstanbul.

Tovey, J. (2001) Building Connections Between Industry and University: Implementing an Internship Program at a Regional University, *Technical Communication Quarterly*, Vol. 10, No.2, s.225-239.

MEB YÖNETİCİ ATAMA UYGULAMALARINDA LİSANSÜSTÜ EĞİTİMİN ÖNEMİ

Türkan ARGON
turkanargon@hotmail.com
Abdurrahman AÇIKGÖZ
acikgoz1@msn.com
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri *Bölümü, BOLU*

ÖZET

Okul yönetimi, eğitim yönetiminin okula uygulanmasından meydana gelmektedir. 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununda öğretmenlik mesleği, devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir şeklinde tanımlanmıştır (mad. 43). Buradan da anlaşılacağı üzere yöneticilik öğretmenlere verilen ikinci bir görevdir. Okul yöneticisinin bu alanda akademik bir eğitim görmüş olması zorunludur. Aslında örgüt bir yapıdır. Yönetimin tümü ise, bu yapıyı isleten bir süreçtir (Bursalıoğlu, 2002;4-15).

Amaç; Bu araştırmanın amacı, Millî Eğitim Bakanlığı yönetici seçme, atama ve yer değiştirme uygulamalarında lisansüstü eğitimin önemini ortaya koymaktır. Bu amaçla, MEB'nın 1998 yılından günümüze kadar uygulamaya koyduğu değişik yönetici atama yönetmelikleri incelenmiş ve lisansüstü eğitimin, eğitim yöneticilerinin seçiminde ve atanmasındaki payı ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Yöntem; Araştırma tarama modelinde, durum saptamaya yönelik, veriye dayalı, betimsel bir çalışmadır. Araştırma kapsamında ilgili mevzuat incelenerek elde edilen bulgular doğrultusunda ortaya çıkan sonuçlara bağlı olarak öneriler geliştirilmiştir.

Araştırma kapsamında öncelikle MEB'nın iki farklı yönetici atama mevzuatı ele alınmıştır. Bunlardan biri; MEB merkez ve taşra teşkilatına ait kadrolara atanacak eğitim yöneticileri ile ilgili esasları belirleyen Millî Eğitim Bakanlığı Personeli Görevde Yükselme ve Unvan Değişikliği Yönetmeliği , diğeri ise başta okul müdürlükleri olmak üzere Millî Eğitim Bakanlığına bağlı eğitim kurumları yöneticiliklerine atanacakları belirleyen (1998-2013) Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticileri Atama ve Yer Değiştirme Yönetmelikleridir. Bunların yanında lisanüstü eğitimle ilgili Millî Eğitim Bakanlığı Personeli İzin Yönergesi (15/09/2010) olmak üzere Milli Eğitim Şura kararları da incelenmiş, eğitim yöneticileri için lisansüstü eğitimle ilgili tavsiye kararlarının yönetici atama mevzuatına yansıması incelenmiştir.

Araştırma sonuçları; MEB eğitim yöneticilerinin seçimi ve atanmasında, lisansüstü eğitimin (master ve doktora) geçmiş yıllara göre değerlendirmeye alındığını ancak diğer kriterlere göre lisansüstü eğitimin ağırlığının yeterli olmadığını göstermektedir. Ayrıca MEB'nın öğretmenlerin izin ve yer değiştirme mevzuatlarında özendirici düzenlemeler yapmak yerine kısıtlamalara gittiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler; Yönetici, Eğitim Yöneticisi, Lisansüstü Eğitim

ABSTRACT

School management occurs by practicing the education management to school. Teaching profession is defined as a unique occupation that requires specialization having tasks related to education, instruction and other managerial tasks of the government connected with this in Basic Law of National Education numbered 1739 (

clause43). As it is clear from the law that administration is a second duty that is given to teachers. It is a must for an administrator to have an academy education in that field. In fact, organization is a structure. On the other hand, the whole of an administration is a process that runs this structure (Bursalıoğlu, 2002; 4-15).

Aim;The aim of this study is to emphasize the importance of MS Ed Degree in practices of administrator selections, appointments and permutations in Ministry of Education.

Method; It is a descriptive study based on data and aims to determinate the situation. Within the scope of study, the relevant subjects under discussion have been investigated and suggestions have been improved with the help of obtained findings. Within the scope of study, firstly the two different regulations about administrator appointments have been dealt with. One of them is theregulations that determinesthe principles related to the administrators of education who will be appointed to the center or the provinces and the other one is the regulations that determines the ones who will be appointed to the institutions bonded to the Ministry of Education, primarily the school headmasters.Besides, primarily the Prescriptionof Permission of the Ministry of Education Staff related to MS Ed (15/09/2010) and the decisions of National Education Committee have been investigated.

The results of the study ; it shows that the MS Ed Degree has been taken into consideration (master and doctor's degree) more than earlier years in selection and appointment of Ministry of Education administrators but less densely comparing to the other criteria. In addition, it has been figured out that the Ministry of Education placed some restrictions on the regulations of permission and permutation for teachers instead of making encouraging arrangements.

Keywords: administrators, administrators of Education, the Master of Education degree

1.GİRİŞ

Kesintisiz gelişen yeni teknoloji, örgütte daima daha nitelikli çalışanlara olan gereksinimi artırmaktadır. Yeni teknolojilerin gereklerini karşılayacak isgöreni seçmek, yerleştirmek ve değerlendirmek, örgütün amacı olan üretim açısından büyük önem taşımaktadır. Uygun nitelik ve yeter sayıda is gücünün örgüte girişinin sağlanması, örgütün işgören seçimi için oluşturulmuş uygun politikalarının varlığına bağlıdır (Açıkalın, 1996, s.16).

Örgütün insangücü gereksinmesinin nicelik ve nitelik yönünden en iyi biçimde karşılanması için gerekli olan yöntemlerden yararlanmak ve yeter sayıda ve nitelikli elemanı zamanında sağlamak amacı güdülür (Tortop, 1994, s.35). Örgütte açık bulunan görevlere işgören aramanın amacı, açık görevlere başvuracakların sayısını elverdiğince çoğaltmak ve bunların arasından en yeterli olanını seçmeye olanak yaratmaktır (Başaran, 1985, s.66).

Seçme sürecinde önemli olan, bireyin yeteneklerini ortaya koyabileceği alanı saptamaktır. Personel seçme süreçleri çoğu kez yetenekleri aramak yerine, bireyin var olan yeterliklerini belirlemekle yetinmektedir. Geleneksel "ise göre adam seçme" yerine "kişinin kendi isini seçmesi" modelini benimsenmesi, seçme sürecinin kaçınılmaz gibi görünen yetersizliklerini bir ölçüde azaltabilir (Açıkalın, 1996, s.18).

Okul yönetimi, eğitim yönetiminin okula uygulanmasından meydana gelmektedir. Okul yöneticisinin bu alanda akademik bir eğitim görmüş olması zorunludur. Aslında örgüt bir yapıdır. Yönetimin tümü ise, bu yapıyı isleten bir süreçtir (Bursalıoğlu, 2002;4-15).

1. Problem Durumu

Okullar, 1739 sayılı milli eğitim temel kanununda belirtilen milli eğitimin genel ve özel amaçlarının örgün ve yaygın eğitim yoluyla gerçekleştirildiği kurumlardır. Bakanlık, geliştirdiği plan, proje, müfredat, araç-gereç, yönetici ve öğretmen yetiştirme vb modeller ile bu amaçların istenilen düzeyde gerçekleşmesini sağlamayı amaçlamaktadır. Kuşkusuz, kanunda belirtilen amaçların gerçekleşmesinde temel rol oynayan okulların kurumsal ve yönetsel yapıları da önemlidir. Özellikle, okulların amaçlarının gerçekleştirilmesinden birinci derecede sorumlu olan okul yöneticilerinin yetiştirilmesi ve seçilmesi büyük önem arzetmektedir.

Gelişmiş ülkelerde eğitim yönetimi, eğitim alanının birer bilim dalı hâline gelmiş; eğitim yöneticiliği, bu dallarda lisansüstü derecede hizmet öncesi eğitimi gerektiren profesyonel birer meslek olarak kabul edilmiştir.

Eğitim sisteminde son yıllarda, eğitim yönetiminin bir bilim olarak algılanması, yöneticinin örgütsel amaçların gerçekleştirilmesini sağlayan bir eğitim lideri olarak kabul edilmesi, bu alanın uzmanlık gerektirdiğinin bilinmesi, eşitim yöneticiliğinin meslek haline getirilmesi gerekliliği, yönetici adaylarının objektif ölçülerde seçilmesi, eğitim yöneticisinin lisans üstü ve hizmetiçi eğitimle yetiştirilmesi, özlük haklarının yaptıkları için eğitim düzeyine göre düzenlenmesi, yetki ve sorumluluk dengesinin sağlanması günden güne önem kazanmaktadır (Taymaz, 2003, s.90).

Bu araştırmanın amacı; Milli Eğitim Bakanlığında okul yöneticilerinin yetiştirilmesi, seçilmesi ve atanmalarına ilişkin yasal süreci inceleyerek, yöneticilerin seçimi ve atanmasında lisansüstü eğitimin önemini ortaya koymaktır.

Yöntem; Araştırma tarama modelinde, durum saptamaya yönelik, veriye dayalı, betimsel bir çalışmadır. Araştırma kapsamında ilgili mevzuat incelenerek elde edilen bulgular doğrultusunda ortaya çıkan sonuçlara bağlı olarak öneriler geliştirilmiştir.

2.1. Kanunlarda Okul Yöneticiliği

657 Sayılı DMK'nun 36. Maddesinde yer alan hizmet sınıflarına bakıldığında Eğitim Öğretim Hizmetleri Sınıfı için "Bu sınıf, bu Kanun kapsamına giren kurumlarda eğitim ve öğretim vazifesiyle görevlendirilen öğretmenleri ilköğretim müfettişlerini ve yardımcılarını kapsar." hükmü yer almaktadır. Bu hükme göre okul yöneticiliği aynı kanunda yer alan "Genel İdare Hizmetleri Sınıfı"ndan sayılmamaktadır. 1973'te yürürlüğe giren 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nun 43.

maddesindeki "Öğretmenlik ; Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir." Hükmü bu durumu daha iyi açıklamaktadır. Buna kanuna göre öğretmenlik, eğitim ve öğretim görevlerinin yanında aynı zamanda yönetim görevlerini de içeren bir meslek dalıdır. Daha basit bir ifadeyle yöneticilik, öğretmenlere verilen ikinci bir görevdir.

Okul yöneticileri, 657 sayılı DMK'nun Genel İdare Hizmetleri Sınıfında olmadıkları için bu görevlerini öğretmenlik mesleğinin yanında ikinci bir görev olarak yapmaktadırlar. Bu durum, ülkemizde okul yöneticiliğinin meslekleşmesinin, bir başka deyişle öğretmenlikten bağımsız ayrı bir meslek alanı olmasının önünü kapatmaktadır.

Millî Eğitim Temel Kanununun 45. Maddesinin son fıkrasında "Hangi derece ve türdeki eğitim, öğretim, teftiş ve yönetim görevlerine, hangi seviye ve alanda öğrenim görmüş olanların ne gibi şartlarla seçilebilecekleri yönetmelikle düzenlenir." hükmü yer almaktadır. Millî Eğitim Temel Kanunu 14 Haziran 1973 tarihinde yürürlüğe konmuştur. Yukarıda adı geçen yönetmeliğin, kanunun 62. maddesinde "Bu kanunda sözü geçen yönetmelikler, Kanunda belirtilen genel amaç ve temel ilkelere uygun olarak Milli Eğitim Bakanlığınca, kanunun yürürlüğe girmesinden itibaren en geç bir yıl içinde çıkarılır." hükmü olmasına rağmen; Millî Eğitim Bakanlığı, her nedense bu yönetmelikleri 1998 kadar çıkaramamıştır.

1998 yılında okul yöneticileriyle ilgili bir yönetmelik çıkarabilmiştir. 1998 yılından günümüze kadar geçen süreçte okul yöneticilerinin seçilmesi ve atanmasına yönelik birçok yönetmelik, bu yönetmeliklerin nasıl ve ne şekilde uygulanacağını açıklamak için de değişik genelgeler çıkarılmıştır.

2.2.Lisansüstü Eğitim ve Mali Haklar

2006 yılına kadar; 657 sayılı Devlet Memurları Kanunun 176. maddesi hükmünce, yüksek lisans yapan öğretmenlere % 25, doktora yapan öğretmenlere ise % 40 ek derslerinin fazla ödenme yapılmaktaydı. Bu hüküm, lisansüstü eğitim yapan öğretmenleri teşvik eden ve lisansüstü eğitimi özendiren bir etken olarak değerlendirilebilir. Ancak, 2006 yılında kanunun 176. maddesi değiştirilerek bu hak iptal edilmiş ve lisansüstü eğitimi teşvik eden bu hak ortadan kaldırılmıştır.

29 Mayıs 2012 tarihli Kamu Görevlileri Hakem Kurulu toplantısında, 2012 ve 2013 yılına yönelik toplu sözleşme itirazlarını görüşmüş ve kararını vermiş bu 1 Haziran 2012 tarihli Resmi Gazetede yayımlanmıştır. Kamu Görevlileri Hakem Kurulu kararının "II. Eğitim, Öğretim Ve Bilim Hizmet Koluna İlişkin Hükümler" bölümü "Lisansüstü öğrenim gören öğretmenlere ilave ek ders ücreti" başlıklı 30. maddesinde; " 01.9.2012 tarihinden geçerli olmak üzere, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı örgün ve yaygın eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerden yüksek lisans ve doktora yapmış olanlara, fiilen girdikleri dersler için ödenecek ek ders ücretleri sırasıyla %5 ve %15 artırımlı ödenir." hükümleri bulunmaktadır.

Bu değişiklikle yüksek lisans yapan öğretmenlere % 5, doktora yapan öğretmenlere ise % 15 fiilen girdikleri dersler için ek dersleri fazla ödenecek. Bu sayede öğretmenler 6 yıl sonra epey küçültülmüş olsa da yüksek lisans ve doktora yapanlara ödenen fazla ek derse 01.9.2012 tarihinden geçerli olmak üzere geri sahip oldular.

2.3. Lisansüstü Eğitim ve Öğrenim İzni

Lisansüstü eğitime devam eden öğretmenlerin temel sorunlarından biri de bu öğrenimlerine devam ederken karşılaştıkları izin konusudur. İlgili mevzuatta bu durumu düzenleyen hükmün açık ve net olmaması farklı uygulamalara yol açmaktadır. 2001 tarihli MEB İzin Yönergesinin 41.maddesindeki *"Yüksek lisans öğrenimine devam edenlere, görevlerini aksatmamak kaydıyla haftada iki yarım gün izin verilebilir. Öğretmenlerin ders saatleri, bu öğrenimlerine devam* edebilmelerine olanak verecek şekilde düzenlenir. Bu izin merkez teşkilatında görevli olanlara birim amiri, taşra teşkilatında görevli olanlara il/ilçe milli eğitim müdürü tarafından verilir. İzin verme yetkisi alt kademelere devredilebilir". hükmündeki "izin verilebilir" ifadesi farklı uygulamalara kaynaklık etmiş ve bazı izin vermeye yetkili amirler bu hükmü lisansüstü eğitime devam eden öğretmenlerin lehine kullanmaktan imtina etmişlerdir. Bu durum da lisansüstü eğitim yapmak isteyen birçok öğretmenin işini güçleştirmiştir.

16 Ocak 2013 tarihinde adı geçenin yönergenin 18 inci maddesinde değişiklik yapılmış " Memurlardan lisansüstü öğrenime devam edenlere, görevlerini aksatmamak şartıyla izin verilmesi hususunda gerekli kolaylık sağlanır. Öğretmenlerin ders programları, lisansüstü öğrenimlerine devam edebilmelerine imkân verecek şekilde düzenlenir." ibaresi eklenmiştir. Yönergede yapılan bu değişikliğin lisansüstü eğitim yapan öğretmenleri çok da rahatlattığı söylenemez. Çünkü, değiştirilen bu hüküm izin konusunu ilgili amirin insiyatifine bırakmaya devam etmektedir. Dolayısı ile izin durumu amire göre şekillenmektedir. Bu durum da uygulamada farklılıklara ve mağduriyetlere yol açabilecek niteliktedir.

2.4. Milli Eğitim Şuralarında Okul Yöneticiliği

1939 yılından beri 18 kez toplanan Türk Millî Eğitim şûralarından 1993'te toplanan on dördüncüsü, eğitim yöneticiliği konusunu bağımsız olarak incelemiş ve önemli kararlar almıştır. Bunlar, millî eğitimde teşkilatlanma, eğitim kurumlarının yönetimi ve yöneticiliği, eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi, atanması ve yer değiştirmesi, eğitim yönetiminde denetim ve eğitimde yönlendirme ile ilgili baslıklar altında sıralanmıştır. Eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi, atanması ve yer değiştirmesi ile ilgili olarak alınan kararlarda eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesinin önemine dikkat çekilmektedir. Yine "meslekte esas öğretmenliktir" düşüncesinin yanlışlığının dile getirilisi ilk defa bu şûrada göze çarpmaktadır.

12-17 Mayıs 1996 yılında toplanan 15. Millî Şurasında eğitim yöneticilerinin yetiştirilerek atanmasının gerektiği vurgulanmaktadır. 3. madde de merkez ve taşra örgütü yöneticilerinin yetki ve sorumluluklarının ihtiyaçlar da göz önüne alınarak yeniden düzenlenmesi gerektiği belirtilmekte, atamalarda ise uzmanlığa ve deneyime önem verilmesini gerekliliğine dikkat çekilmektedir. Yine taşra örgütüne daha fazla yetki ve sorumluluk verilmesinin, karar oluşumuna ise eğitimcilerin, taşra yöneticileri ve halkın katılımının sağlanması gerektiği de belirtilmektedir (md.4).

XIV. Millî Eğitim Şûrası (15 Ocak 1990) hazırlık dokümanının 26 – 27. sayfalarında şu ifadelerle yer almaktadır:

- *"Yöneticilerin atama ve yükselmelerinin belli kurallara bağlı olmaması; adayları, politikacıların ve diğer baskı gruplarının desteğini aramaya yöneltmiş, bu uygulama çoğu zaman yetersiz kişilerin çeşitli görevlere atanmasına sebep olmuştur."*
- *"Atama ve yükselmelerde çeşitli baskı gruplarının ve siyasi parti mensuplarının etkinliği; yöneticilerde, güçlerini mevzuat, uzmanlık alanı ve kişiliklerinden alma yerine, kendilerine destek sağlayanlardan alma sonucunu doğurmaktadır. Bu tip yönetici, güvenirliğini, otoritesini, saygınlığını yitirmekte, sonuçta sadece yönetici değil, kurum da kaybetmektedir."*

17. Millî Eğitim Şûrası'nın Ön Komisyon ve İl Komisyon raporlarında, eğitim yöneticiliği ve eğitim müfettişliğiyle ilgili aşağıdaki görüşler yer almaktadır:

• Ülkemizde değişen iktidarlarla birlikte yaşanan değişim MEB'in var olan yönetici atama ölçütlerinin gözetilmesinde sürekliliği olumsuz yönde etkilemektedir. (Ön K.R. s.89)

• Eğitim yöneticiliği atamasının bir sınava göre değil, diğer Avrupa ülkelerinde kul-lanılan gibi eğitim sürecinden geçme, dosya hazırlama, konsey çalışmalarında yer alma, deneyim/yetenek sınavlarından geçme vb. yöntemlerden yararlanılarak yapılması; nitel ve nicel ölçütlerin bir arada değerlendirilmesi uygun olacaktır. (Ön K.R. s. 100)

• Eğitim sisteminde, eğitim öğretimin gerçekleştirildiği temel alan okul olduğuna göre, eğitim öğretim etkinliğinin amacına uygun olarak gerçekleştirilmesinden en az öğretmen kadar sorumlu olan kişi eğitim yöneticisi yani okul yöneticisidir. (Ön K.R. s. 84)

• Eğitim yöneticilerin çoğunlukta vizyon geliştirmekten ve liderlik sıfatından uzak olduğu gözlenmiştir. (Ön K.R. s. 85)

• Öğretmen, okul müdürü ve müfettişlerin kapasitelerinin artırılıp mesleki gelişme-lerinin sağlanarak, eğitim kapasitesinin yükseltilmesi (Ön K.R. s. 44)

• Eğitim yöneticilerinin, eğitim, deneyim, görev, sorumluluk ve denetim konuların-da zengin donanımlı ve vizyon geliştirebilen nitelikte kişiler olması sağlanmalıdır. (Ön K.R. s. 100)

• Eğitimde yönetim alanında eğitim almış ve çalışmalar yürütmüş olanların MEB merkez teşkilatı birimlerinde istihdamının sağlanması gerekmektedir. (Ön K.R. s. 100)

• Eğitim yöneticilerinin nitelikli çalışma alışkanlıklarının yaygınlaştırılarak çevre kurum ve kuruşlara model oluşturulması önemlidir. (Ön K.R. s. 100)

• Eğitim yöneticilerinin sivil toplum kuruluşlarıyla iş birliği hâlinde olmaları, eği-tim ve öğretimin gereksinimlerini daha iyi karşılamak ve oluşturulacak kurum kültürünü zenginleştirmek açısından gereklidir. (Ön K.R. s. 100)

• Eğitim yöneticilerinin öğrenci meclisleri oluşturarak yönetimde öğrencilerin de temsil edilmelerini sağlamaları kurumun işleyişinde tüm bileşenlerin etkileştirilmesi açısından yarar sağlayacaktır. (Ön K.R. s. 100)

• Nitelikli öğretmen ve yöneticilerin yetişmesi için milli eğitim sisteminin siyasi ya-pılanmalardan uzak sürekliliği olan politikaların uygulamasına özen gösterilmelidir. (Balıkesir, s. 154)

• Milli eğitimi siyasi iktidarların etkilerinden kurtarmak için köklü ve yasal düzen-lemelerin yapılması gerekmektedir. Kurumların vekâleten yönetilmesinden vazgeçilmeli, asaleten atamaların yapılması sağlanmalıdır. (Iğdır, s. 100)

• Mevcut yöneticiler hizmet içi eğitim yoluyla yetiştirilmelidir. (Erzincan, s. 427)

• Mevcut yöneticilerin, lider yönetici vasfına sahip olabilmeleri için nitelik artırıcı hizmet içi eğitimlere önem verilmelidir. (Ankara, s. 106)

• Yönetici ve müfettiş yetiştiren eğitim bilimleri bölümlerinin, eğitim yönetimini ve denetimi ana bilim dallarının tekrar açılarak bu bölümde uzman yönetici ve müfettiş yetiştirilmesi yönünde çalışmalar başlatılmalı. (Bolu, s. 237)

• "Milli Eğitim Akademisinin fonksiyonel hale getirilmesi, müfettiş, öğretmen ve yönetici kadrolarında çalışanların bu akademide yüksek lisans yapmalarının sağlanması gerekmektedir." (Amasya, s. 93, Giresun, s. 497, Diyarbakır, s. 346)

• Çağdaş yönetim anlayışı bütün yöneticiler tarafından benimsenmeli ve yöneticiler, yönetim alanından bilgi donanımını sürekli geliştirmelidir. (Çorum, s. 327)

17. Milli Eğitim Şûrası'nda, eğitim yöneticiliği, eğitim müfettişliği ve Milli Eğitim Akademisiyle ilgili olarak aşağıdaki kararlar alınmıştır;

• Yönetim kademelerine göre iş analizine dayalı "yönetici yeterlilikleri" saptanmalıdır. (Küreselleşme ve Avrupa Birliği sürecinde Türk Eğitim sistemi karar 73)

• Ülkemizde değişen iktidarlarla birlikte yaşanan değişim MEB'in var olan yönetici atama ölçütlerinin gözetilmesinde sürekliliği olumsuz yönde etkilemektedir. (Ön K.R. s.89)

• Eğitim yöneticiliği atamasının bir sınava göre değil, diğer Avrupa ülkelerinde kullanılan gibi eğitim sürecinden geçme, dosya hazırlama, konsey çalışmalarında yer alma, deneyim/yetenek sınavlarından geçme vb. yöntemlerden yararlanılarak yapılması; nitel ve nicel ölçütlerin bir arada değerlendirilmesi uygun olacaktır. (Ön K.R. s. 100)

• Eğitim sisteminde, eğitim öğretimin gerçekleştirildiği temel alan okul olduğuna göre, eğitim öğretim etkinliğinin amacına uygun olarak gerçekleştirilmesinden en az öğretmen kadar sorumlu olan kişi eğitim yöneticisi yani okul yöneticisidir. (Ön K.R. s. 84)

• Eğitim yöneticilerin çoğunlukta vizyon geliştirmekten ve liderlik sıfatından uzak olduğu gözlenmiştir. (Ön K.R. s. 85)

• Öğretmen, okul müdürü ve müfettişlerin kapasitelerinin artırılıp mesleki gelişmelerinin sağlanarak, eğitim kapasitesinin yükseltilmesi (Ön K.R. s. 44)

• Eğitim yöneticilerinin, eğitim, deneyim, görev, sorumluluk ve denetim konularında zengin donanımlı ve vizyon geliştirebilen nitelikte kişiler olması sağlanmalıdır. (Ön K.R. s. 100)

• Eğitimde yönetim alanında eğitim almış ve çalışmalar yürütmüş olanların MEB Merkez Teşkilatı birimlerinde istihdamının sağlanması gerekmektedir. (Ön K.R. s. 100)

• Eğitim yöneticilerinin nitelikli çalışma alışkanlıklarının yaygınlaştırılarak çevre kurum ve kuruşlara model oluşturulması önemlidir. (Ön K.R. s. 100)

• Eğitim yöneticilerinin sivil toplum kuruluşlarıyla iş birliği hâlinde olmaları, eğitim ve öğretimin gereksinimlerini daha iyi karşılamak ve oluşturulacak kurum kültürünü zenginleştirmek açısından gereklidir. (Ön K.R. s. 100)

• Nitelikli öğretmen ve yöneticilerin yetişmesi için milli eğitim sisteminin siyasi yapılanmalardan uzak sürekliliği olan politikaların uygulamasına özen gösterilmelidir. (Balıkesir, s. 154)

• Milli Eğitimi siyasi iktidarların etkilerinden kurtarmak için köklü ve yasal düzenlemelerin yapılması gerekmektedir. Kurumların vekâleten yönetilmesinden vazgeçilmeli, asaleten atamaların yapılması sağlanmalıdır. (Iğdır, s. 100)

• Mevcut yöneticiler hizmet içi eğitim yoluyla yetiştirilmelidir. (Erzincan, s. 427)

• Mevcut yöneticilerin, lider yönetici vasfına sahip olabilmeleri için nitelik artırıcı hizmet içi eğitimlere önem verilmelidir. (Ankara, s. 106)

• Yönetici ve müfettiş yetiştiren eğitim bilimleri bölümlerinin, eğitim yönetimini ve denetimi ana bilim dallarının tekrar açılarak bu bölümde uzman yönetici ve müfettiş yetiştirilmesi yönünde çalışmalar başlatılmalı. (Bolu, s. 237)

• "Milli Eğitim Akademisinin fonksiyonel hale getirilmesi, müfettiş, öğretmen ve yönetici kadrolarında çalışanların bu akademide yüksek lisans yapmalarının sağlanması gerekmektedir." (Amasya, s. 93, Giresun, s. 497, Diyarbakır, s. 346)

• Çağdaş yönetim anlayışı bütün yöneticiler tarafından benimsenmeli ve yöneticiler, yönetim alanından bilgi donanımını sürekli geliştirmelidir. (Çorum, s. 327)

2.5. MEB Yönetici Atama Yönetmelikleri

Millî Eğitim Temel Kanunu 14 Haziran 1973 tarihinde yürürlüğe konmuştur. Yukarıda adı geçen yönetmeliğin, kanunun 62. maddesinde "Bu kanunda sözü geçen yönetmelikler, Kanunda belirtilen genel amaç ve temel ilkelere uygun olarak Milli Eğitim Bakanlığınca, kanunun yürürlüğe girmesinden itibaren en geç bir yıl içinde çıkarılır." hükmü olmasına rağmen; Millî Eğitim Bakanlığı, her nedense bu yönetmelikleri 1998 kadar çıkaramamıştır.

1998 yılında okul yöneticileriyle ilgili bir yönetmelik çıkarabilmiştir. 1998 yılından günümüze kadar geçen süreçte okul yöneticilerinin seçilmesi ve atanmasına yönelik birçok yönetmelik, bu yönetmeliklerin nasıl ve ne şekilde uygulanacağını açıklamak için de değişik genelgeler çıkarılmıştır.

1998 yılında okul yöneticileriyle ilgili bir yönetmelikte göze çarpan en önemli unsur okul müdürlerinin atanmasının ilk defa objektif kriterlere bağlanmış olmasıdır. Bu yönetmelikle birlikte okul müdürlerine ilk defa seçme sınavı getirilmiştir. Seçme sınavında başarılı olan yönetici adayları bir aylık bir eğitim sürecinden sonra yapılan değerlendirme sınavına tabi tutulmuş ve bu sınavda başarılı olanların okul müdürü olarak atanması sağlanmıştır.

Süreç içerisinde yönetici atama yönetmelilerinde (2004-2006-2207-2009-2011)değişiklikler yapılmış ve yöneticilerin seçimi ve atanmasına ilişkin genel ve özel şartlar yeniden belirlenmiştir. Bu şartlardan en belirgin olanı ise okul yöneticiliği için sınav şartı olup olmamasıdır.

Bu yönetmeliklere kısaca değinmek gerekirse;

İlgili yönetmeliklerde (1998-2004-2006-2007-2009-2011-2013) yönetici olarak atanacak adaylarda aranan genel ve özel şartlar benzer hükümleri içermekle birlikte 1998 – 2004 – 2006 – 2009 – 2011-2013 yönetmelikleri yönetici seçimini sınav şartına bağlaması açısından diğer yönetmeliklerden ayrılmaktadır.

Tüm yönetmeliklerin yöneticilik görevlerine atanacaklarda aranılan genel şartlar konuusndaki benzer hükümleri aşağıdaki gibi sıralanabilir;

a) Yükseköğrenim görmüş olmak,

b) **(Değişik : 4.3.2006/26098 RG)** Öğrencisi bulunmayan eğitim kurumları hariç olmak üzere atanacağı eğitim kurumunda ilgili mevzuatına göre aylık karşılığı okutabileceği dersin bulunması,

c) **(Değişik : 4.3.2006/26098 RG)** Öğretmenlikte adaylığı kaldırılmış olmak,

d) Aylıktan kesme veya maaş kesimi cezasından daha ağır bir disiplin cezası almamış olmak,

e) Son yıla ait sicil notu iyi olmak kaydıyla varsa son üç yıllık sicil notu ortalaması iyi dereceden aşağı olmamak,

f) Son üç yıllık hizmet süresi içinde varsa yöneticilik görevi adli veya idari soruşturma sonucu üzerinden alınmamış olmak,

g) Zorunlu çalışma gerektiren yerler dışındaki kurum yöneticiliklerine atanacaklar için ilgili mevzuatına göre zorunlu çalışma yükümlülüğünü tamamlamış ya da bu yükümlülükten muaf sayılmış olmak.

2007 yılında çıkarılan yönetici atama yönetmeliğini diğer yönetmelilerden ayıran enönemli faktör ise yöneticilerin seçimi ve atanmasına ilişkin sınav şartını ortadan kaldırmasıdır. Zira bu yönetmelikte çok uzun ömürlü olmamış ve yargı kararları da dikkate alınarak yeni bir yönetmelik hazırlanmıştır.

Yönetici atama yönetmeliklerinin getirdiği önemli şartlardan biri de Ek-2 yönetici değerlendirme formudur. Bu forma göre; yönetici olarak atanacaklarda aranan eğitim, kıdem, başarı, sınav puanı vb. kriterler puanlamaya tabi tutulmuş ve daha objektif atama hedeflenmiştir. Ancak burada dikkate

alınması gereken temel husus Ek-2 yönetici değerlendirme formunda yer alan kriterlerin birbirine göre ne kadar tutarlı ve objektif olduğudur.

Ek-2 yönetici değerlendirme formunda yer alan "eğitim" puanlaması kısmında lisansüstü eğitime takdir edilen puanlamalar aşağıdaki tabloda verilmiştir;

MEBYÖNETİCİ DEĞERLENDİRME FORMU		EK-2			
Kişisel Bilgiler	T.C. Kimlik No Doğum Yeri - Yılı Kadrosunun Bulunduğu Eğitim Kurumu	(04.03.2006)	(15.10.2009)	(09.08.2011)	(23.02.2013)
Eğitimi*	**Görmüş Olduğu Her Bir Yüksek Öğrenimin Her Bir Yılı İçin**	**2**	**1**	**1**	**1**
	Yönetim Alanında Yapılan Yüksek Lisans İçin	**3**	**5**	**8**	**6**
	Diğer Alanlardaki Yüksek Lisans İçin	**2**	**3**	**4**	**4**
	Yönetim Alanında Yapılan Doktora İçin	**4**	**8**	**12**	**10**
	Diğer Alanlardaki Doktora İçin	**3**	**5**	**8**	**8**
Kariyer	**Uzman Öğretmen Unvanlı Olanlar İçin**	**-**	**5**	**4**	**4**
	Başöğretmen Unvanlı Olanlar İçin	**-**	**8**	**6**	**5**
Yöneticilik Hizmetleri***	Müdür Yardımcılığı Görevinde Görevlendirme Olarak veya Vekaleten Yürütülen Her Yıl İçin	-	0,84	-	-
	Müdür Yardımcılığı Görevinde Asaleten Geçen Her Yıl İçin	1	1,32	0,66	0,72
	Müdür Başyardımcılığı Görevinde Görevlendirme Olarak veya Vekaleten Geçen Her Yıl İçin	-	0,96	-	-
	Müdür Başyardımcılığı Görevinde Asaleten Geçen Her Yıl İçin	2	1,44	0,72	0,96
	Müdürlük Görevinde Görevlendirme Olarak veya Vekaleten Geçen Her Yıl İçin	-	1,08	-	-
	Müdürlük Görevinde Asaleten Geçen Her Yıl İçin	4	1,68	0,84	-
Hizmet	**Öğretmenlikte Geçen Her Yıl İçin**	**-**	**0,40**	**0.24**	**0,48**
			GENEL TOPLAM PUANI		

Açıklamalar
(*) Lisans üstü öğrenime bağlı olarak uzman öğretmen ve başöğretmen unvanlarını almış olanlara, bu bölümde lisans üstü öğrenimler için öngörülen puanlar verilmez.

Ek-2 yönetici değerlendirme formu incelendiğinde yüksek lisans ve doktora eğitimi için farklı puanlar verildiği görülmektedir. Bu puanların diğer puanlama kriterleri ile birlikte değerlendirilmesi daha anlamlı olacaktır. Örneğin; 2013 yönetmeliğine göre öğretmenlikte geçen her bir yıla 0,48 puan verilirken yönetim alanında yapılan yüksek lisansa 6 puan verilmektedir. Bir başka deyişle 10 yıl öğretmenlik yapan bir adayın öğretmenlik puanı bir yüksek lisansa denk gelmektedir.

2006 yönetmeliği açısından bakıldığında yönetim alanında yapılan doktora eğitimi için 4 puan verilirken asaleten müdürlükte geçen her bir yıl için de 4 puan verilmektedir. Bunun anlamı şudur: bir yıllık müdürlük görevi ile yönetim alanında yapılan doktora görevi aynı değere ve puana sahiptir.

Bu tabloya göre; lisansüstü eğitimin yönetici atama sürecindeki önemi ilk yıllara göre hissedilir derecede artmıştır denebilir. Ancak yeterli olup olmadığı da tartışmaya açık bir konudur.

3. Bazı Ülkelerde Eğitim Yöneticiliği

3.1. Amerika Birleşik Devletleri

Amerikan eğitim sisteminde eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi "eyalet kontrolünde, öğretmen olmayanlara kapalı, üniversiteye dayalı, krediye bağlı ve sertifika temellidir". Amerika Birleşik Devletlerinde eğitim yöneticisi olmak için genelde; öğretmenlik sertifikasına sahip olmak; eğitim yönetiminde yüksek lisans derecesini almış olmak; öğretmenlikte başarılı olmak, eğitim yönetimi sertifika ya da programını bitirmiş olmak ve alan tecrübesine sahip olmak ölçütlerini karşılamak gerekmektedir (Celep ve Keleş:2005).

Son zamanlarda hem gelecek vadeden yönetici adaylarının belirlenmesi- tesbit edilmesi hem de halen yöneticilik yapanların gelişmelerinin sağlanması amacıyla bazı eyaletlerde okul yöneticileri derneklerine bağlı **değerleme merkezleri (assessment center)** bazı eyaletlerde ise "hedeflenmiş mesleksel gelişme süreci" programları devreye sokulmuş durumdadır (Bozkurt;2005).

Amerika Birleşik Devletlerinde eğitim yöneticilerini hazırlamada iki yol uygulanmaktadır (Balyer;2011);

(1) Yönetici sertifikası için hizmet öncesi hazırlama programı.

(2) Hizmet içi eğitim programları.

3.2. İngiltere

İngiltere'de hem ilköğretim hem de ortaöğretim kademesi müdürleri için atamada esas alınan ilkelerden biri okul müdürlerinin liyakatidir. Bu nedenle okul müdür adaylarının ulusal düzeyde sunulan liyakat programına katılmaları zorunludur (Balyer;2011).

Ulusal Okul Müdürlüğü Liyakat Programı, okul yönetimi ve okul geliştirme araştırmalarına dayanmakta, okul ve diğer örgüt türlerindeki en iyi yönetim uygulamalarından yararlanmakta, okul müdürlerinin sahip olması gereken bilgi, beceri ile kişilik özelliklerini ortaya koyan "Ulusal Okul Müdürleri Standartlarını (National Standards) esas almaktadır. Başarı ile tamamlandığı takdirde, okul müdürlüğü görevi için yeterlilik sağlanmıştır. Yine adayların geçmiş mesleki yaşantılarını da dikkate alması nedeniyle esnek ve ilk defa ve yeni atanmış müdürlerin yöneticilik becerilerini geliştirmelerine temel oluşturacak niteliktedir(Celep ve Keleş:2005).

Okul müdürlerine yönelik yetiştirme faaliyetleri düzenleyen Okul Yöneticileri Birliği (School Managment Task Force-SMTF), özellikle müdürlerin, yetiştirme programlarında verilen kuramsal bilgi ile okullarındaki görev ve yöneticilik işlevlerini ilişkilendirebilmeleri ve ağırlıklı olarak uygulamada gereksinim duydukları alanlarda yetiştirilmeleri gerektiğini vurgulamıştır (Işık : 2003).

3.3. Fransa

Fransa'da ortaöğretim kademesi müdürleri ile ilköğretim kademesi müdürlerinin istihdam süreçleri arasındaki fark büyüktür. Ortaokul ve lise müdürlerinin istihdamında ayrıntılı bir süreç izlenirken, ilkokul müdürleri için aynısı söz konusu değildir. Bunun bir nedeni bu alandaki yönetim yapısındaki hiyerarşi nedeniyle ilkokul müdürlerine okul yönetimi alanında daha az sorumluluk verilmiş olmasıdır (Balyer;2011).

Fransız okul müdürlerinin seçilme, yetiştirilme ve atanmasına ilişkin genel sorumluluk Eğitim Bakanlığı'ndadır ve merkezi Paris'teki "Centre Condorcet"tir. Centre Condorcet'in görevi ülke genelinde geçerli olan "Okul Müdürlerinin Formasyonuna İlişkin Kurallar" çerçevesinde, akademi bölgelerinde verilen eğitimin bu kurallara uygunluğunun, akademi bölgeleri arasında etkili işbirliğinin ve eğitim programları arasındaki farklılığın asgari düzeyde sağlanmasıdır (Işık : 2003).

3.4. Kanada

Kanada'da bulunan eğitim yöneticisi yetiştiren yüksek lisans ve doktora programların neredeyse tamamına yakını aday öğrencilerde en az 2 yıllık öğretmenlik deneyimini şart koşmaktadır. Ayrıca genellikle aday öğrencilerin 4 yıllık eğitim fakültesi mezunu olması ön koşul olarak görülse de, bazı üniversiteler yalnızca 4 yıllık fakülte mezunu olma şartını yeterli bulmuşlardır. Ders kredileri 20-30 kredi arasında yoğunlaşmakla birlikte, bazı okullarda (University of Northern British Columbia) 30-40 krediye kadar vardığı görülmektedir(Celep ve Keleş:2005).

Kanada'daki lisansüstü programlarda ülkemizden farklılık gösteren ve en çok göze çarpan nokta ders içerikleridir. İlk bakışta ülkemizdeki ders içerikleriyle büyük ölçüde benzerlik gösterdiği düşünülse de özellikle seçmeli derslerdeki farklılık dikkate değerdir. Öğrencilerin kredilerini tamamlamak için almaya mecbur olduğu seçmeli ders sayısının pek çok üniversitede zorunlu ders sayısından fazla olduğu gözlenmektedir (Balyer;2011).

Kanada'da bulunan lisansüstü eğitim yöneticisi yetiştiren programların en önemli görülen bir özelliği de pek çoğunda "stajyerlik" adı altında uygulama programlarına yer verilmiş olmasıdır Staj uygulamalarının ana hedefi kişilerin gereksinim, önceki deneyim ve kariyer planları etrafında şekillenen kişisel ve profesyonel yeterliklerin staj temelli geliştirilmesidir (Balyer;2011).

3.5. Finlandiya

Finlandiya eğitim politikalarının ana eksenini yaşam boyu öğrenme ilkesi oluşturmaktadır. Finlandiya'da okul yöneticiliği için öğretmenlik şartı aranmamakta fakat okul yöneticiliği diploması aranmaktadır. Okul liderliği programları başlığı altında yeterlik programı, uzman yeterliği programı,

profesyonel gelişim programı ve bunun dışında çeşitli üniversitelerde yer alan ileri düzeydeki çalımsalar ve çeşitli kurslar yer almaktadır (Balyer;2011).

Üniversitelerde yer alan ileri düzeydeki çalışmalar; amacı öğretimsel liderliği daha derin anlamda irdelemek ve araştırma yapmaktır. Adayların seçimi üniversitelerce gerçekleştirilmekte olup okul müdürü olmak ve diğer programlardan birini tamamlamış olmak seçimde üstünlük sağlamaktadır. Doktora programlarına kabul şartları ise farklıdır (Celep ve Keleş:2005).

Eğitim örgütlerinde liderlik programının içeriğini örgütsel öğrenme ve öğrenme sistemleri, eğitim yönetiminin değerlendirmesi ve yenilenmesi, kişiler arası iletişim, okullarda örgütsel kültür ve değerler, oluşmaktadır (Balyer;2011).

4. Sonuç ve Değerlendirme

Milli Eğitim Bakanlığımızda okul ve kurum yöneticiliği (müdür, müdür başyardımcılığı ve müdür yardımcılığı öğretmenlere verilen ikinci bir görev olarak almış ve ayrı bir meslek alanı olamamıştır. Lisansüstü eğitim yapan öğretmenlerin izin yönergesindeki öğrenim izni ile ilgili hükümlerin amirin insiyatifine bırakılması uygulamada farklılıklara yol açmaktadır. Bu durumda lisansüstü öğrenim izni konusunda mağduriyetler oluşmaktadır. Lisansüstü eğitim yapmış olanlara ödenen fazla ek ders uygulaması 2006 yılı öncesindeki (master %25-doktora %40 fazla ödeme) teşvik etme gücünü yitirmiştir.

Bugüne kadar toplanan Milli Eğitim Şuralarında eğitim yöneticiliği konusunda görüşülen konuların uygulamaya istenilen düzeyde yansımamıştır.

İlki 1998 yılında çıkarılan MEB Yönetici Atama ve Yer Değiştirme Yönetmelilerinde bir standart yakalanamamış olsa da yönetici atama konusunda genel ve özel şartlar getirilmiştir. Yönetici atamalarında kullanılan Ek-2 değerlendirme formunda eğitim, kıdem, ödül vb. puanlamalarda lisansüstü eğitimin de değerlendirildiği görülmüş ancak master ve doktora düzeyinde yapılan eğitime verilen puanların diğer alanlardaki puanlara göre istenilen düzeyde olmadığı görülmüştür. Bunun yanında yüksek lisans ve doktora alanlarında yapılan eğitimlere puan verilirken eğitim yönetimi alanında lisans düzeyinde yapılan eğitime puan verilmemesi de bir eksiklik olarak değerlendirilebilir.

Gelişmiş ülkelerdeki eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi, seçilmesi ve atanmasında lisansüstü eğitimin önemli bir yeri olmasına rağmen ülkemizde henüz lisansüstü eğitimin değerinin ve öneminin istenilen düzeyde olmadığı söylenebilir.

5.Öneriler

- Okul yöneticiliğinin öğretmenlere verilen ikinci bir görev olmaktan çıkarılması için eğitim öğretim hizmetleri sınıfından çıkarılarak genel idare hizmetleri sınıfına alınmalıdır.

- Lisansüstü eğitim yapan yönetici ve öğretmenlerin öğrenim izinleri amirin insiyatifine bırakılmamalı ve izin yönergesinde açık-somut hükümlere yer verilmelidir.

- Yönetici atama yönetmelikleri sık sık değişmemeli ve yönetici atama konusundaki genel ve özel şartlar bir standarda bağlanmalı.

- Lisansüstü eğitimi özendirmek için öğretmenlerin mali haklarında özendirici uygulamalar yapılmalı.

- Yönetici Atama Ek-2 Değerlendirme Formunda lisansüstü eğitime verilen puanın diğer kriterlere göre anlamlı olacak şekilde arttırılması,

- Yönetim alanındaki lisans eğitimi için puan verilmesi,

KAYNAKLAR

Açıkalın, A. (1996). **Çagdaş Örgütlerde İnsan Kaynağının Yönetimi**. Pegem A Yayıncılık. Ankara.

Açıkalın, A. (1998). **Okul Yöneticiligi**. Öncü Basımevi. Ankara.

Başaran, I. E. (1985). **Örgütlerde İşgören Hizmetlerinin Yönetimi**. A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, sayı:139. Ankara.

Balyer, A. ve Gündüz, Y. (2011) "***Değişik Ülkelerde Okul Müdürlerinin Yetiştirilmesi: Türk Eğitim Sistemi için Bir Model Önerisi***" Kuramsal Eğitim Bilim, Sayı; 4, Sayfa;182-197, 2011 www.keg.aku.edu.tr

Bulut, Y. ve Bakan, I. (2002). "Yöneticilerin Eğitimi". **Amme Idaresi Dergisi** (Cilt:35, sayı:2, s.93-116). Ankara: TODAIE Yayınları. Ankara

Bozkurt, N.(2005) ***"Türkiye ile Bazı Avrupa Birliği Ülkelerindeki Okul Yöneticilerinin Yetiştirilme ve Atanma Süreçlerinin Karşılaştırılması"*** İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Malatya

Bursalıoglu, Z. (2002). **Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış**. Pegem A Yayıncılık. Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 24 : 206-211, Ankara

Celep, C. ve Keleş, F.(2005) "***Türkiye, Finlandiya ve Kanada'daki Lisansüstü Düzeyde Eğitim Yöneticisi Yetiştiren Kurumların Karşılaştırılması"*** Kocaeli Üniversitesi, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi, Kocaeli

Işık, H. (2003) "***Okul Müdürlerinin Yetiştirilmelerinde Yeni Bir Model Önerisi"*** Hacettepe Ün. Ankara

657 Sayılı Devlet Memurları Kanunu http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.657.pdf

M.E.B. (1993) XIV. Millî Eğitim Şûrası (Raporlar, Görüşler, Kararlar), Ankara,

17. Millî Eğitim Şûrası Ön Komisyon Raporları, Ankara, 2006.

17. Millî Eğitim Şûrası İL Komisyon Raporları, Ankara, 2006.

17. Millî Eğitim Şûrası Kararları, Ankara, 2006.

11.1.2004 Tarihli ve 25343 Sayılı Resmi Gazete

16.12.2006 Tarihli ve 26378 Sayılı Resmî Gazete

1 Haziran 2012 Tarihli ve 28310 Sayılı Resmî Gazete

Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama ve Yer Değiştirmelerine İlişkin

Yönetmelik". **Tebliğler Dergisi** (Sayı:2494, 30.11.1998).

11.1.2004 tarihli ve **25343** sayılı Resmî Gazete'de yayımlanan Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama ve Yer Değiştirmelerine İlişkin Yönetmelik

13.04.2007 tarihli ve **26492** sayılı Resmî Gazete'de yayımlanan Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama ve Yer Değiştirmelerine İlişkin Yönetmelik

13.8.2009 tarihli ve **27318** sayılı Resmî Gazete'de yayımlanan Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama ve Yer Değiştirmelerine İlişkin Yönetmelik

9 /08/ 2011 tarihli ve **28020** sayılı Resmî Gazete'de yayımlanan Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama ve Yer Değiştirmelerine İlişkin Yönetmelik

4 /08/ 2013 tarihli ve 28728 sayılı Resmî Gazete'de yayımlanan Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama ve Yer Değiştirmelerine İlişkin Yönetmelik

MİLLİ EĞİTİM ŞÛRALARI'NA TEMATİK BAKIŞ

Celal GÜLŞEN (a), Erkan ÖZKAN (b)
Fatih Üniversitesi, Eğitim Yönetimi, Denetimi, Planlaması ve Ekonomisi
Anabilim Dalı Başkanı, İSTANBUL
celalgulsen@gmail.com
(b) Fatih Üniversitesi, Eğitim Yönetimi, Denetimi, Planlaması ve Ekonomisi
Yüksek Lisans Öğrencisi, İSTANBUL
materkanozkan@gmail.com

ÖZET

Ülkemizde eğitim politikaları, yasa ve yönetmeliklere bağlı olarak Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yürütülmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı'nın toplumun eğitim-öğretimle ilgili çeşitli kesimleriyle en çok ortak akıl ile hareket edebildiği çalışmalarından biri de Milli Eğitim Şûraları'dır. En son 2010 yılında 18.si düzenlenen eğitim şûrası ile birlikte artık daha yenilikçi, daha demokratik ve daha ulaşılabilir söylemlerde bulunulması gerekli görülmektir. Şûralarda alınan kararlara ve sonuçlara bakılarak eğitim sisteminde istenilen politikaların hala uygulanamadığının görülmesi ise bu konunun ayrıntılı olarak araştırılmasını gerekli kılmaktadır. Bu gereklilikten yola çıkılarak yapılan bu araştırma, Milli Eğitim Şûraları'nı tematik olarak yönetsel açıdan belirli kriterlere göre incelemek ve elde edilen bulgular ışığında önerilerde bulunmak amacıyla yapılmıştır. Araştırma alan taraması yöntemiyle yürütülmüştür. Araştırma kapsamında geçmişten günümüze kadar gerçekleşen şûra kararları, yasa ve yönetmelik ve ilgili yayınlar incelenmiştir. Millî Eğitim Sistemi'nin yönetimi ve organizasyonu ile ilgili öngörülerde bulunabilmek, amaç ve yöntemler belirleyebilmek, Türk eğitim sistemiyle ilgili yeni bir perspektif oluşturmak amacıyla Mustafa Kemal'in başkanlığında 1921 yılında Ankara'da toplanan "Maarif Kongresi"nden günümüze kadar yapılan şûralar öncesi hazırlık toplantıları sayılan çalışmalardan, 2010 yılında yapılan son toplantıya kadar, Milli Eğitim Şûralarında, eğitimle ilgili çeşitli konular gündeme alınmış ve farklı kararlara varılmıştır. 1.Milli Eğitim Şûrası ile 18.Milli Eğitim Şûrası arasında gündem ve alınan kararlar arasında farklılıklar olduğu kadar, benzerlikler olduğu da görülmektedir. Ancak şûralarda alınan kararların birçoğu uygulanamamıştır. Türk eğitim sisteminin yönetilmesinde ve vizyonunun belirlenmesinde önemli bir misyon üstlenmesi beklenen şûraların beklenen etkiyi gösteremediği, kararların siyasetçilerce yeterince benimsenmediği ve toplumun geniş kesimlerince yeterince paylaşılamadığı görülmüştür. Bu sonuçlara bakılarak şûra kararlarının daha fazla dikkate alınmasını sağlayıcı yasal düzenlemelerin yapılması gerektiği önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Milli Eğitim Şûraları, Şûra Gündemleri, Eğitim Politikaları, Milli Eğitim Bakanlığı.

ABSTRACT

Educational Policies in Turkey are directed by Ministry of National Education according to laws and legislations. One of the most important works about education is National Education Councils which are decided with society. The last 18th National Education Councils was done in 2010 and with this council more democratic, more reformer and more practicable education programs are hoped. According to those Councils it has not been concluded in a good education system, so the councils has to be discussed in deep to provide a beneficial education policy. This research's aim is to analyze the National Education Councils in subject and with findings providing some proposes. The research is done with document analyzing and all the related councils, laws and legislations are analyzed deeply. According to this research all the councils from 1921 (The date of Maarif Congress) till today are analyzed to comprise a good perspective to reform the education system.

In all the councils there were a lot of themes were discussed and concluded with different results. There are not only difficulties but also some similarities between the first National Education Council and the last National Education Council. But most of the decisions which were taken in councils were not applied in to the education system. The hope to directing the education system and to determine the vision from the councils did not work smoothly. According to these results it has suggested to remake the laws and legislations in councils decisions.

Key Words: The National Education Council, The Council Agendas, Educatioanal Policies

1.GİRİŞ

1.1.Problem Durumu

Millî Eğitim Şûrası, Bakanlığın en yüksek danışma kuruludur. Eğitim ve öğretim ile ilgili gerekli görülen konuları tetkik etmek ve tavsiye niteliğinde kararlar almakla görevlidir. Şûranın oluşumu ile çalışma usûl ve esasları yönetmelikle belirlenir (Gülşen ve Gökyer, 2014: 129-135).

Millî Eğitim Bakanlığı'nda, eğitimle ilgili tüm çevreleri bir araya getirerek eğitim sisteminin geliştirilmesi, niteliğinin arttırılması ve eğitimle ilgili sorunlara çözüm üretilmesi amacıyla Millî Eğitim Şûraları yapılmaktadır. Şûralar, 1921 yılında Ankara'da yapılan Birinci Maarif Kongresi, 1923, 1924 ve 1925'de peş peşe toplanan Birinci, İkinci ve Üçüncü Heyet-i İlmiye çalışmalarından esinlenilerek Millî Eğitim Şûrası'nın kurulmasına karar verilmiş ve 1926 yılında da Millî Eğitim Şûraları Yönetmeliği hazırlanmıştır (Bozan, 2002: 110; Gülcan ve diğerleri, 2003: 69-80).

Bugüne kadar toplam 18 Milli Eğitim Şûrası toplanmıştır. 1939 yılında toplanan ilk şûradan günümüze kadar bakanlık onayıyla toplanan şûraların hepsinde eğitimle ilgili pek çok tavsiye kararı almıştır. Yönetmelik gereği Şûralarda alınan kararlar Millî Eğitim Bakanı'nın onayı ile kesinleşerek uygulamaya konulduğu için, alınan tavsiye kararlarının ancak bir kısmı uygulanma fırsatı bulmuştur. Millî Eğitim Şûraları'nda ele alınan karaların çok önemli bir kısmı ise ekonomik ve siyasi nedenler başta olmak üzere çeşitli nedenlerle tavsiye düzeyinde kalmıştır. Şûralarda alınan kararlar, eğitim politikasını belirlemekle yükümlü birimlerin ve akademisyenlerin zaman zaman açıp incelediği değerli belgeler olarak ta eğitim arşivindeki yerini almıştır (Akyüz, 2009: 446-450).

1921 yılında Ankara'da yapılan Birinci Maarif Kongresinden günümüze kadar yapılan Milli Eğitim Şûralarında Türk eğitim sistemiyle ilgili bazen belirli özel konular, bazen de eğitim sistemiyle ilgili konuların tamamı ele alınarak tartışılmış, değerlendirmiş ve bir takım tavsiye kararları alınmıştır. Ancak bu kararların bir çoğu yukarıda da belirtilen gerekçelerle uygulamaya konulamamıştır. Bu kararların uygulama alanına aktarılma oranının düşük olması aslında eğitim sisteminin çok önemli bir karar organı olan Millî Eğitim Şûralarının fonksiyonel bir yapıya kavuşturulmasının gerekliliğini ortaya koymaktadır (Bozan, 2002: 110-115; Gülcan ve diğerleri, 2003: 97-100; Gülşen, 2005: 70-75).

Bu gereklilik şûraların tematik açıdan yeniden irdelenmesi açısından büyük önem arz etmektedir. Bu önemle yapılan araştırma, şûraların fonksiyonel özelliklerini de dikkate alarak tematik bir bakış açısıyla irdelemek, alınan kararların uygulanabilirliğinin/uygulanamazlığının nedenleri üzerinde durmak amacıyla yapılmaktadır. Bu amaç çerçevesinde yapılan incelemeler sonrasında şûralarla ilgili genel öneriler sunulması da önemli görülerek böyle bir araştırma yapılmasına ihtiyaç duyulmuştur.

1.2.Kuramsal Temel

Türk Dil Kurumu sözlüğünde şûra kelimesi, Arapça bir isim olarak ifade edilmekte, bir alanla ilgili olarak oluşturulan danışma kurulu şeklinde tanımı yapılıp, örnek olarak ise Millî Eğitim Şûrası verilmektedir (TDK, 2014).

Milli Eğitim Şûrası, Milli Eğitim'in planlanması, program, müfredat ve periyodik hedeflerin belirlendiği siyasi otoritenin dışında eğitimcilerin katıldığı, fikir ve düşüncelerinin ifade edildiğini Milli Eğitim Bakanlığı'nın danışma organıdır. 22 Haziran 1933 tarih ve 2287 sayılı kanunla hukuki statüsüne kavuşan ve Milli Eğitim Merkez Teşkilatı'nın daimi bir kurumu haline gelen Milli Eğitim Şûrası eğitim tarihimizde önemli gelişmelere imza atmıştır (Dinç,1999: 2).

1.3.Araştırma Yöntemi

Araştırmanın yürütülmesinde belgesel tarama yöntemi kullanılmıştır. Gerekli verileri toplamak amacıyla konuyla ilgili literatür incelenmiştir. Temel kaynak olarak Milli Eğitim Şûra kararları alınmış, konuyla ilgili araştırma, yasa ve yönetmelikler vb. kaynaklardan da yararlanılmıştır.

2.BULGULAR

Ankara'da 1921 yılında yapılan Birinci Maarif Kongresi, 1923, 1924 ve 1925'de peş peşe toplanan Birinci, İkinci ve Üçüncü Heyet-i İlmiye çalışmaları ile 1939 yılından itibaren belirli aralıklarla toplanan Milli Eğitim Şûralarında alınan kararlar kısaca gözden geçirilecek ve şûralar sonrasında alınan kararların eğitime bakışı nasıl etkilediği ortaya konulmaya çalışılmıştır (Gülşen ve Gökyer, 2014: 129-135).

Milli Eğitim Şûraları ile ilgili ilk çalışmalara Kurtuluş Savaşı devam ederken başlanmıştır. Ülkenin eğitimle ilgili geleceği konusunda öngörülerde bulunmak, eğitim sisteminin amaç ve işleyişine ilişkin yöntemleri belirlemek amacıyla yapılan çalışmalar sonucu, 16 Temmuz 1921'de Mustafa Kemal'in başkanlığında Ankara'da "Maarif Kongresi" düzenlendi. Bu kongre ve sonrasında yapılan Heyet-i İlmiye çalışmaları, Milli Eğitim Şûraları'nın ön çalışmaları olarak kabul edilmektedir (Bozan, 2002: 110-113; Gülşen ve Gökyer, 2014: 129-135).

Millî Eğitim Şûraları'nın yasal dayanağı için 1933 yılını, ilk toplantısı için de 1939 yılını beklemesi gerekiyordu. TBMM'nin açılışından yaklaşık bir yıl sonra 25 Mart 1921 tarihinde toplanan Maarif Kongresi, Millî Eğitim Şûraları ve Türkiye eğitimi için olduğu kadar, yeni devletin kurumsallaşması açısından da anlamlıdır. Eğitim konusundaki bu çabalar, aynı zamanda yeni bir devletin, Türkiye Cumhuriyeti'nin doğuşunu da haber veriyordu. Anadolu'da bir yandan bir ölüm-kalım savaşı, var olma savaşı sürdürülürken, bir yandan da –savaşın bütün yıkımlarına karşın- Türkiye'nin eğitim sistemine yön verecek çalışmalar da sürdürülüyordu. Kongrede Mustafa Kemal eğitimle ilgili düşüncelerini, eğitim ve eğitimcilerden neler beklediğini ortaya koymuştur. Kongrede, ilköğretim ve ortaöğretimdeki okul ve öğrencilerle ilgili sayısal veriler, öğretim programları, eğitim sisteminin ihtiyaçları, üretimin artırılması için eğitimin katkısı gibi konular üzerinde durulmuştur. Aynı zamanda; dört yıl olan ilkokulların öğretim sürelerinin beş yıla çıkarılması, köylü ile şehirlilerin ihtiyaçlarının farklı olduğu gerekçe gösterilerek ilkokul programlarının da buna göre farklılıklar içermesi gerektiği de ortaya konmuştur (Bozan, 2002: 110-113; Gülşen ve Gökyer, 2014: 129-135).

Heyet-i İlmiyeler ise, 1923, 1924 ve 1925 yıllarında üç kere toplanmıştır. Heyet-i İlmiyeler, Talim Terbiye Dairesi ile Millî Eğitim Şûraları'nın görevlerini üstlenmişti. Millî Eğitim Şûraları; Heyet-i İlmiyelerin kurumsallaşmış, düzenli aralıklarla çalışan devamı olarak da değerlendirilebilir. Heyet-i İlmiyeler, eğitim yöneticisinden üniversite hocalarına kadar bütünüyle eğitimcilerden oluşuyordu (Akyüz, 2009: 446-450; Gülcan ve diğerleri, 2003: 69-80).

Heyet-i İlmiyelerin toplanış amaçları, yeni devletin eğitim yapısını, biçimini, programlarını, hedeflerini ortaya koymaktı. İlk Heyet-i İlmiye toplantısı, ulusal kimlik, dil, sözlük gibi kavramların yerleştirilmesini sağlamaya dönük gündemle 15 Temmuz 1923'te Ankara'da toplanmıştır (MEB, 1995: 8-12).

İkinci Heyet-i İlmiye 1924'te yine Ankara'da, ilk ve orta öğretim öğrenim süreleri ve ders kitapları konusunu görüşmek üzere toplanmıştır (MEB, 1995: 8).

Üçüncü Heyet-i İlmiye çalışmaları ise, 27 Aralık 1925 tarihinde Milli eğitime ayrılan kaynaklar, ortaokullarda karma eğitim ve Talim Terbiye Dairesinin kurulmasıyla gündemiyle Ankara'da toplanmıştı (MEB, 1995: 8-12).

Şûralar öncesi yapılan bu ilk çalışmalarda aşağıdaki kararlar alınmıştır:

Birinci Maarif Kongresi, Milli Eğitim Şûraları'nın başlangıcı olması nedeniyle eğitim tarihimizde çok önemli bir yer tutmaktadır. Bu önemine binaen Milli Eğitim Şûralarının esin kaynağı olarak ta görülmektedir. Atatürk'ün açış konuşmasını yaptığı Birinci Maarif Kongresi, Cumhuriyetin kuruluş yıllarında eğitimin nicel ve nitel özellikleri ile eğitim ilkelerini ortaya koyan önemli bir çalışmadır (Bozan, 2002: 110-113).

Birinci Maarif Kongresi'nden sonra genellikle Türk eğitim sistemini yapılandırmaya yönelik gündemler üzerinde yoğunlaşan Heyet-İlmiye çalışmaları yapılmıştır. 1923, 1924 ve 1925 yıllarında peş peşe toplanan Birinci, İkinci ve Üçüncü Heyet-i İlmiye toplantılarında Milli Eğitim Bakanlığı'nın çalışmalarıyla ilgili çok önemli kararlar alınmıştır (Akyüz, 2009: 446-450; Gülcan ve diğerleri, 2003: 69-80).

1923 yılındaki Birinci Heyeti İlmiye Toplantısı'nda ilköğretimin 6 yıla çıkarılması, küçük köyler için yatılı okulların açılması, sınıf mevcutlarının 30-40'ı aşmaması, zorunlu eğitim yaşındaki çocukların yabancı okullara gönderilmemesi, sultani adının liseye dönüştürülmesi kararlar alınmıştır (Akyüz,1989. 448; Gülşen ve Gökyer, 2014: 129-135).

1924 yılındaki İkinci Heyeti İlmiye Toplantısı'nda ilköğretimin 5 yıla indirilmesi, liselerin 6 yıl olması, öğretmen okullarının 5 yıla çıkarılması ve ders kitaplarıyla ilgili çeşitli kararlar alınmıştır (Akyüz, 2009: 448; Gülşen ve Gökyer, 2014: 129-135).

1925 yılı Aralık ayında başlayıp 1926 Ocak ayında sonuçlanan Üçüncü Heyeti İlmiye Toplantısı'nda ise öğretmenlerin özlük hakları, liselerin belirli merkezlerde toplanması ve Talim Terbiye Kurulu'nun kurulmasına yönelik kararlar alınmıştır (Akyüz, 2009: 448; Gülşen ve Gökyer, 2014: 129-135).

Heyeti İlmiye çalışmaları sonucunda Milli Eğitim Bakanlığı'nın Teşkilat Kanun Tasarısı hazırlanmış ve Üçüncü Heyeti İlmiye Toplantısı'nda alınan karar gereği Milli Eğitim Şûraları'nın sekreterya görevini yürütecek olan Tâlim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTKB) kurulmuştur. 22 Mart 1926 tarihinde yayımlanan 789 sayılı "Millî Eğitim Teşkilâtına Dair Kanun" ile kurulan TTKB, kuruluşundan sonra toplanan bütün şûraların sekreterya görevini üstlenmiştir (Akyüz, 2009: 446-450; Gülcan ve diğerleri, 2003: 69-80).

Talim Terbiye Kurulu'nun kurulmasından sonra Milli Eğitim Şûraları'nın toplanması için çalışmalar başlatılmış ve ilk şûra 1939 yılında toplanmıştır. 1939 yılında toplanan 1. Milli Eğitim Şûrası'nda köy okullarının eğitim sürelerinin uzatılması, mesleki ve teknik okulların açılması, ders programları, ders kitapları ve ilkokuldan üniversiteye kadar eğitim bütünlüğü gibi konular üzerinde yoğunlaşan kararlar alınmıştır (Akyüz, 2009: 448; Bozan, 2002-110-113).

1943 yılında toplanan 2. Milli Eğitim Şûrası'nda ile 1946 yılında toplanan 3. Milli Eğitim Şûrası'nda Türk ahlakının ilkeleri, eğitim sisteminin yapı ve işleyiş sorunları ile tarih şuuru gündemdeyken, 1949 yılındaki 4. Milli Eğitim Şûrası'nda programların incelenmesi, liselerin süresinin uzatılması ve demokrasi fikrinin geliştirilmesine ağırlık vermiştir. 1953 yılındaki 5. Milli Eğitim Şûrası'nda ise okul öncesi eğitim, ilköğretim ve özel eğitim konularına ağırlık verilmiştir. 1957 yılındaki 6. Milli Eğitim Şûrası'nda da eğitimin yapı ve işleyiş sorunları ön plana çıkarak mesleki ve teknik eğitim ile halk eğitimi üzerinde durulmuştur. 1962 yılındaki 7. Milli Eğitim Şûrası'nda ise eğitim sistemini çok daha

kapsamlı bir şekilde incelemiş ve okullar arasındaki ilişkileri ve programları ele alarak değerlendirmiştir. 1970 yılında yapılan 8. Milli Eğitim Şûrası ve bundan sonraki şûralarda özel gündemler belirlenerek eğitim sisteminin genelinden ziyade, önceliği olan bir veya iki konu üzerinde çalışılması uygun bulunmuştur. 8. Milli Eğitim Şûrası'nda eğitim sistemi ilköğretim, orta öğretim ve yüksek öğretim olarak kademelendirilmiş ve bu eğitim kurumları arasındaki geçişleri düzenleyen kararlar alınmıştır. 1974 yılındaki 9. Milli Eğitim Şûrası'nda özel gündemle toplanmış ve özellikle orta öğretimin sorunlarını incelerken eğitim programları ve öğrenci akışına odaklanmıştır. 1981 yılındaki 10. Milli Eğitim Şûrası'nda eğitim sisteminin bütünleştirilmesinden, temel eğitime; eğitim kademeleri arasında geçişten, öğretmen yetiştirmeye ve Türk dili kullanmadan eğitim programlarına kadar birçok konuda Türk Millî Eğitim Sistemi tartışmaya açılmış ve 40 adet tavsiye kararı alınmıştır. Bu şûra sonunda Milli Eğitim Sistemi merkez ve taşra teşkilatının yeniden yapılandırılması, kendi alt sistemleri ve ilişkili olduğu çevre sistemlerle bütünleştirilmesi kararına varılmıştır (Akyüz, 2009: 446-450; Bozan, 2002: 110-113; Gülcan ve diğerleri, 2003: 69-80; Gülşen ve Gökyer, 2014: 129-135; MEB, 1998: 131).

İlk defa öğretmen sorunlarına ilişkin ayrıntılı bir anket çalışması sonuçlarının gündeme alındığı 1982 yılında toplanan 11. Milli Eğitim Şûrası, eğitim sitemi açısından son derece yararlı geçen şûralardan birisi olmuştur. Öğretmen ve eğitim uzmanlarını konu alan şûrada öğretmenlerin sorunları kapsamlı bir şekilde görüşülmüş, öğretmenlerin uzmanlık eğitimleri de ele alınmıştır. Şûra sonrasında öğretmen evleri ve öğretmen hastanelerinin kurulmasına yönelik çok önemli kararlar da alınmıştır (Akyüz, 2009: 446-450; Bozan, 2002: 110-113; MEB, 1998: 131).

Türk Milli Eğitim Sistemi'ni hemen hemen her alanda ele alan 1988 yılındaki 12. Milli Eğitim Şûrası'nda şûra gündemi çok çeşitli olmuştur. Türk Eğitim Sistemi'nin genel yapısı yanında yüksek öğretim, eğitimin finansmanı, programlar ve yabancı dil öğretimi konusunda önemli kararlar alınmıştır. Şûra sonrası yabancı dil öğretimi ile ilgili olarak kısa bir süre uygulanıp, vazgeçilen kademeli kur sistemi ile ilgili kararlar bu şûranın en çok hatırlanan kararları olmuştur (Akyüz, 2009: 446-450; Bozan, 2002: 110-113; MEB, 1998: 131).

Gündemine yaygın eğitimi alan ve 1990 yılında toplanan 13. Milli Eğitim Şûrası'nda ise lise ve üniversite arasında unutulan ara insan gücünü yetiştirme ile meslekî eğitime ağırlık vermeye vurgu yapmış, Lise Mezunlarına Meslek Edindirme (LİMME) projesi ile hafızalarda kalmıştır (Bozan, 2002: 110-113; Gülcan ve diğerleri, 2003: 69-80).

Eğitim yönetimi konusunu gündemine alması sebebiyle araştırma konumuz ile yakından ilişkili olan ve 1993 yılında toplanan 14. Milli Eğitim Şûrası'nda eğitim yönetimi ve eğitim yöneticiliği ile okul öncesi eğitimi konuları gündeme alınmıştır. Şûrada Milli Eğitim Bakanlığı'nın merkez, taşra ve yurtdışı teşkilâtlarının yeniden yapılandırılması konusu ele alınırken, merkezîyetçi yapının eğitim

sitemine etkileri sadece tartışma düzeyinde kalmış, tavsiye kararlarına yansıtılamamıştır. 14. Milli Eğitim Şûrası'nda Türk Millî Eğitim Sisteminin merkezîyetçi olduğu üzerinde durulurken eğitim sisteminin merkeziyetçi olması sebebiyle eğitim yönetiminde merkez teşkilâtında yetki yığılmasının mevcut olduğu, yetki ve sorumluluk dağılımında çatışmalar, birimler arasında haberleşme ve koordinasyon problemleri bulunduğu vurgulanmıştır. Ayrıca bakanlıkta fonksiyonel bir örgütlenme yapısı olmadığı, bu sebeple örgüt düzeninin yapısal, fonksiyonel ve birimler arası işbölümü ve haberleşme açısından incelenerek örgüt yapısına işlerlik, verimlilik, sürat ve tasarruf sağlayıcı bir düzenleme yapılması gerektiği belirtilmiştir (Bozan, 2002: 110-113; MEB, 1993: 211).

Gündemi çeşitli konulara ayrılmış olan 1996 yılındaki 15. Milli Eğitim Şûrası'nda ilköğretim ve orta öğretimde yeniden yapılanma ve yönlendirme ile yüksek öğretime geçiş, toplumun eğitim ihtiyacının karşılanması ile eğitimin finansmanı üzerinde durulmuştur. Şûranın en önemli gündem maddesini uzun bir süreden beri tartışma konusu olan Türkiye'deki zorunlu eğitim süresinin belirlemesi oluşturmuştur. Şûra sonunda Türkiye'de olan zorunlu eğitimin kesintisiz olarak sekiz yıla çıkarılması yönünde karar alınmış ve bu karar kısa süre zarfında uygulamaya geçirilmiştir (Bozan, 2002: 110-115; Gülcan ve diğerleri, 2003: 69-80; Gülşen, 2005: 70-75).

1999 yılında toplanan 16. Milli Eğitim Şûrası'nda mesleki ve teknik öğretimin ortaöğretim sistemi bütünlüğü içinde ağırlıklı olarak yeniden yapılandırılması, okul ve işletmelerde meslek eğitimi ve istihdam, mesleki ve teknik eğitim alanına öğretmen ve yönetici yetiştirme, mesleki ve teknik eğitimde sınavsız yükseköğretime geçiş, mesleki ve teknik eğitimde finansman konuları ele alınmıştır.

2006 yılında toplanan 17.Milli Eğitim Şûrası'nda Türk Millî Eğitim Sistemi'nde kademeler arasında geçişler, yönlendirme ve sınav sistemi ile küreselleşme ve AB sürecinde Türk Eğitim Sistemi konuları üzerinde durulmuştur.

Son olarak 2010 yılında yapılan 18. Milli Eğitim Şûrası'nda 2023 yılı vizyonu üzerinde duruldu. Öğretmenin yetiştirilmesi, istihdamı ve mesleki gelişimi, eğitim ortamları, kurum kültürü ve okul liderliği, ilköğretim ve ortaöğretimin güçlendirilmesi, ortaöğretime erişimin sağlanması, spor, sanat, beceri ve değerler eğitimi, psikolojik danışma, rehberlik ve yönlendirme konuları ele alınmıştır (Gülcan ve diğerleri, 2003: 68-80; Gülşen, 2005: 70-75).

Türk eğitim sisteminde uygulamaya konulan birçok düzenlemeye zemin oluşturan şûralar değişik tarihlerde yapılmaya devam ederken, diğer yandan da şûralarla ilgili yasal çalışmalar da devam etmiştir. Son olarak 08 Eylül 1995 tarihinde 22398 sayılı Resmî Gazete'de yayınlanan Milli Eğitim Şûrası Yönetmeliği'nde Milli Eğitim Şûrası'nın; Bakanlığın en yüksek danışma kurulu olduğu belirtilmiştir. Milli Eğitim Bakanı, Türk Millî Eğitim Sistemi'ni geliştirmek, niteliğini yükseltmek için eğitim ve öğretimle ilgili konuları incelemek ve bu konularda gerekli kararları almak üzere toplanacak

şûraların tabiî üyesi ve başkanıdır. Şûra; tabiî üyeler, seçimle gelen üyeler, davetli üyeler ve müşahitlerden teşekkül ettirilmektedir (Resmi Gazete, 1995: 4-7).

Tabiî üyeler arasında; Türkiye Büyük Millet Meclisi, Millî Eğitim Komisyonu Başkanı ve Üyeleri, Bakanlıktan; Müsteşar, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanı, Müsteşar Yardımcıları, Teftiş Kurulu Başkanı, Strateji Geliştirme Başkanı, Birinci Hukuk Müşaviri, Genel Müdürler ve Bağlı kuruluşların birim amirleri, Talim ve Terbiye Kurulu Üyeleri, Bağımsız Daire Başkanları, Yükseköğretim Kurulu'ndan; Kurul Başkanı, Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi Başkanı, Radyo ve Televizyon Üst Kurulu Başkanı, Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Başkanı, Atatürk Araştırma Merkezi Başkanı, Türk Dil Kurumu Başkanı, Türk Tarih Kurumu Başkanı, Atatürk Kültür Merkezi Başkanı, Türkiye Radyo ve Televizyon Kurumu Genel Müdürü, Devlet Planlama Teşkilatı Müsteşarı ve Sosyal Sektörler ve Koordinasyon Genel Müdürü, Başbakanlık Mevzuatı Geliştirme ve Yayın Genel Müdürü, Millî Eğitim Vakfı Merkez Yönetim Kurulu Başkanı ve Genel Müdürü de bulunmaktadır (Resmi Gazete, 1995: 4-7).

Bakanlık ve diğer birimlerce belirlenen üyeler arasında Bakanlık teşkilatından; Bakanlıkça belirlenen her coğrafi bölgeden altışar il, birer ilçe millî eğitim müdürü, konu/konuların özelliğine göre her coğrafi bölgeden İlköğretim Genel Müdürlüğünce belirlenen üçer ilköğretim müfettişi, yönetici, alan öğretmeni ve sınıf öğretmeni; Ortaöğretim Genel Müdürlüğünce belirlenen ikişer yönetici ve öğretmen; Erkek Teknik Öğretim, Kız Teknik Öğretim, Din Öğretimi, Ticaret ve Turizm Öğretimi ile Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüklerince belirlenen birer yönetici ve öğretmen, okulu bulunan diğer genel müdürlükler ile daire başkanlıklarınca belirlenen ikişer yönetici ve öğretmen, özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğünce belirlenen özel okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarının her birinden üçer yönetici ve öğretmen, Bilim Sanat Merkezi (BİLSEM) ve Rehberlik Araştırma Merkezlerinden (RAM), Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğünce belirlenen ikişer yönetici ve öğretmen, konuların özelliğine göre yükseköğretim kurum ve kuruluşlarından Yükseköğretim Kurulunca belirlenen; beşi vakıf üniversitelerinden olmak üzere on beş üniversite rektörü, eğitim, eğitim bilimleri, sanat ve tasarım fakültelerinin ilgili bölümlerinden on dekan, on beş öğretim üyesi, eğitim fakülteleri dışındaki fakültelerden on öğretim üyesi de bulunmaktadır (Resmi Gazete, 1995: 4-7).

Şûralara ayrıca Türkiye Bilimler Akademisi, Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu, Türkiye İstatistik Kurumu, Türk Standartları Enstitüsü, Türkiye ve Ortadoğu Amme İdaresi Enstitüsü, Aile ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü, Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü, Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu Genel Müdürlüğü, Özürlüler İdaresi Başkanlığı, Milli Prodüktivite Merkezi, Türk Patent Enstitüsü, Türk İşbirliği ve Kalkınma İdaresi Başkanlığı, Mesleki Yeterlilik Kurumu ve Avrupa Birliği Genel Sekreterliğinden alanla ilgili birer temsilci, Basın Konseyi Başkanı, Ankara, İstanbul, İzmir Gazeteciler Cemiyeti Başkanları ve Anadolu Basın Birliği Genel Başkanı veya

temsilcisi, Din İşleri Yüksek Kurulu Başkanlığından iki üye, Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu (UNICEF) Türkiye temsilcisi de yer almaktadır (Resmi Gazete, 1995: 4-7).

Şûraya Bakan tarafından davet edilecek üyeler; Millî Eğitim eski Bakanları, Türkiye Büyük Millet Meclisi Millî Eğitim, Kültür, Gençlik ve Spor Komisyonu üyeleri, Diyanet İşleri Başkanı, Şûra konularıyla ilgili resmî ve özel kurum ve kuruluşlar, meslek kuruluşları ve sendikalardan en fazla on beş kişi, Konfederasyona bağlı olan veya üye sayısı en fazla olan eğitim sendikaları başkanlarından en fazla beş kişi, ilgili sivil toplum kuruluşlarından en fazla 3 temsilci, gündemdeki konularla ilgili alan uzmanları ve akademisyenlerden en fazla on beş kişi, şûranın konusuna göre ilgili kuruluşlar dışındaki kamu kurum ve kuruluşlarından en fazla on kişi olarak belirtilmektedir. Ayrıca her coğrafi bölgeden belirlenecek illerden birer Okul Aile Birliği Başkanı, şûra konularına göre her coğrafi bölgedeki ilköğretim ve ortaöğretim kademelerinden birer Okul Meclisi Başkanı ile yükseköğretim kademelerinden birer öğrenci, emekli olmuş öğretmenlerden en fazla beş kişi de davet edilmektedir. Şûraya yurt içinden, yurt dışından müşahitler davet edilebilir. Davet edilecek müşahit sayısı davetli üye sayısını geçemez. Müşahitler komisyonlarda görev alabilirler, görüş bildirebilirler; ancak oy kullanamazlar (Resmi Gazete, 1995: 4-7).

Şûranın, Bakanın daveti üzerine 4 yılda bir toplanması esastır. Bakan, gerektiğinde şûrayı olağanüstü toplantıya çağırabilir. Şûra, üye tam sayısının salt çoğunluğuyla toplanır. Şûranın gündemi Bakanın önerisi veya doğrudan Kurulca tespit edilir. Gerek görülmesi hâlinde gündemin belirlenmesinde merkez ve taşra birimleriyle diğer kurum ve kuruluşların görüşleri de alınır. Şûra Genel Sekreterliğince ön komisyon çalışmaları yaptırılarak belirlenen tespit ve görüşler doküman hâline getirilir. Uygun görülecek merkezlerde veya illerde şûra hazırlık çalışmaları düzenlenebilir. Bu çalışmaların esas ve usulleri Genel Sekreterlikçe belirlenir (Resmi Gazete, 1995: 4-7).

Genel Sekreterlik, Şûra gündemiyle ilgili olarak; gerektiğinde diğer Bakanlık, üniversite, şahıslar ile kurum ve kuruluşların da görüşlerini alarak ön hazırlık çalışmalarının boyutlarını genişletebilir. Şûra gündemiyle ilgili ön komisyon raporları ve gerekli diğer dokümanlar toplantıdan en az 30 gün önce üyelere elektronik ortamda veya CD ile gönderilir (Resmi Gazete, 1995: 4-7).

Şûralarda kararlar, toplantıya katılan üyelerin oy çokluğu ile alınır. Oyların eşit olması halinde Başkanın uygun bulduğu görüş kabul edilir. Şûra Genel Kurulu'nda alınan kararlar 4 ay içinde Tebliğler Dergisi'nde yayımlanır. Şûra kararları tavsiye niteliğindedir. Bakanlık, şûra kararlarına önemi ve önceliğine göre Şûra Kararlarını Uygulama Programı'nda yer verir. Kararlar, Bakan onayı ile yürürlüğe girer (Resmi Gazete, 1995: 4-7).

Maarif kongresi ve sonrasında yapılan Heyet-i İlmiye çalışmalarından, 17-29 Temmuz 1939 tarihleri arasında toplanan 1. Millî Eğitim Şûrası'na ve son olarak Eğitimde 2023 Vizyonu başlığıyla 01-05 Kasım 2010 tarihinde toplanan 18 Milli Eğitim Şûrasına kadar ele alınan şûralar, ele alınan konuları,

toplantı sonlarındaki kararları ile Türk Eğitim Sistemi'nin vizyonunun belirlenmesinde zaman zaman çok etkili olmuştur.

Maarif kongresi ve Heyet-i İlmiye çalışmaları sonrasında 17-29 Temmuz 1939 tarihleri arasında toplanan 1. Millî Eğitim Şûrası'nda, Cumhuriyet Maarifi'nin plan ve esasları ile her derece ve türdeki eğitim kurumlarının yönetmelik ve programlarının incelenmesi konuları gündeme gelmiş, dönemin Millî Eğitim Bakanı Hasan Ali Yücel, "Bütün Maarif Teşkilatı'nın tam ve mükemmel bir uzviyet alabilmek için her uzvunun birbiriyle alakalı, birbiriyle münasebetli bir surette işlemesi gerektiğini, ortaokul öğretmenlerinin, ilkokuldan gelen çocukların zayıf olduklarını söylediklerini, lise muallimlerinin aynı şikâyetleri, ortaokula yüklediklerini, üniversite ve yüksek mekteplerin ise liseden gelen çocuklarımızın bazı kuvvetsizliğinde ısrar ettiklerini belirtirken, mevcut öğretim bünyesinin her parçasının birbirinden haberli olarak işleyebilecek şekilde kurulmasına" işaret etmiştir (MEB, 2013: 1).

En son 01-05 Kasım 2010 tarihlerinde toplanan 18 Milli Eğitim Şûrası'nda, Eğitimde 2023 Vizyonu başlığıyla alınan kararlarından bazıları şunlardır:

- 2023 Vizyonu esas alınarak Millî Eğitim Bakanlığı ve Yüksek Öğretim Kurulu arasındaki koordinasyon geliştirilmeli, orta ve uzun vadede öğretmen ihtiyacı planlanmalı ve ihtiyaç doğrultusunda öğretmen yetiştirilmelidir.
- Eğitim ortamları öğrencinin gelişim dönemi göz önünde bulundurularak öğrenme kuramları, güncel ve etkinliği bilimsel verilerle desteklenen yaklaşımlara göre hazırlanan programlar baz alınarak paydaşların iş birliği içinde çalışabilecekleri şekilde düzenlenmelidir.
- Eğitim ortamlarının etkili olarak düzenlenmesinde psikoloji, biyoloji, ekoloji, mühendislik, mimarlık, teknoloji ve ekonomi gibi bilimlerden de yararlanılmalıdır.
- Etkili öğrenmenin sağlanması için formal öğrenme alanları informal öğrenmeyi destekleyecek şekilde düzenlenmelidir.
- İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarında büyüklüklerine ve öğrenci sayılarına göre kurumsal bütçe oluşturulmalı, okulun fiziki durumu ve ihtiyaçları dikkate alınarak her okul için genel bütçeden ödenek tahsisi yapılmalı, bu bütçenin harcanması ve harcamaların denetlenmesi için okulda oluşturulacak kurullar etkili olacak şekilde mevzuatta düzenleme yapılmalıdır.
- Zorunlu eğitim öğrencilerin yaş grupları ve bireysel farklılıkları göz önünde bulundurularak; 1 yıl okul öncesi eğitim, 4 yıl temel eğitim, 4 yıl yönlendirme ve ortaöğretime hazırlık eğitimi ve 4 yıl ortaöğretim olmak üzere öğrencilere farklı ortamlarda eğitim almaya fırsat verecek şekilde 13 yıl olarak düzenlenmelidir.

- Müfredat değişiklikleri ve eğitimde gelişmelerin uygulamaya yansıtılmasının sağlanması için öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimlerinde okul temelli modeller uygulanmalı ve mesleki gelişim etkinliklerine katılma her öğretmen için bir hak ve sorumluluk olarak görülmeli, müfredat değişiklikleri ve eğitimde gelişmeler hakkında velilerin sürekli bilgilendirilmesine yönelik hazırlanacak eylem planı hayata geçirilmelidir.
- Millî Eğitim Bakanlığı, Başbakanlık Gençlik ve Spor Genel Müdürlüğü, belediyeler, üniversiteler, federasyonlar ile resmî ve özel kurum-kuruluşlar arasında iş birliği yapılarak toplumun her kademesinde spor kültürünü geliştirmek üzere yaşam boyu sporu yaygınlaştıracak spor alanları düzenlenmeli, tesislerin ortak kullanımı sağlanmalı ve aktivitelerin planlanması konusunda çalışmalar yapılmalıdır.
- Üst düzeyde sportif başarıya ulaşmak için yetenekli öğrenciler erken yaşta tespit edilerek bu öğrencilere ait bilgiler oluşturulacak merkezî bilgi sistemine işlenip takip edilmeli, il/ilçelerde bu sporcularla ilgili ortak eğitim planları hazırlanmalıdır.
- Merkez ve taşra teşkilatında, beden eğitimi ve sporla ilgili birimlerde uzman istihdamına yönelik düzenlemeler yapılmalıdır.
- Spor tesisleri; okulların birbirine yakınlığı göz önünde bulundurularak ortak kullanıma ve engelli öğrencilerin faydalanmasına imkân verecek şekilde standartlara uygun, planlanmalı, mevcut tesisler iyileştirilmeli ve özel sektör spor tesisi yapması konusunda teşvik edilmelidir.
- Toplumda hayat boyu öğrenme kapsamında; sanat eğitimi ile sportif nitelikli bilgi ve becerileri kazandırmak amacıyla halk eğitim merkezlerinde daha fazla kurs açılmalıdır. Halk eğitim merkezleri altyapı ve öğretmen açısından güçlendirilerek bu kurslara kaynak ayrılmalıdır.
- Eğitim sistemimizde yönlendirme hizmetleri, okul öncesinden yüksek öğretime kadar tüm eğitim kademelerinde etkin olarak yaygınlaştırılmalı, mevcut Yöneltme Yönergesi revize edilmelidir.
- Yönlendirme hizmetlerinin sağlıklı bir şekilde yürütülebilmesi için öğrenciler ve ailelerine; yetenek, ilgi ve mesleki doyum arasındaki ilişki konusunda farkındalık kazandırılmalı, ailelerin ve tüm öğretmenlerin yöneltme sürecine aktif katılımları sağlanmalıdır (MEB, 2013: 1-15).

Maarif kongresinden günümüze kadar yapılan çalışmaların neredeyse hepsinde, çağdaş eğitim sistemlerinin belirlenmesi gereği üzerinde durulmuştur. Toplantılarda temel eğitim sonrası eğitim kurumlarından vatandaşların ilgi, istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde yararlanmaları ve eğitimleri süresince, bireylerin çeşitli programlara veya okullara yöneltilerek yetiştirilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Eğitim ve öğretimde değerlendirmenin sadece "sonuç odaklı" değil, aynı zamanda

"süreç odaklı" hale getirilmesinin taşıdığı önem nedeniyle özellikle eğitim kademelerinde kazanılan yeterliklerin kademeler arası yönlendirme ve geçişte nasıl değerlendirileceğinin belirlenmesi de şûralarda ısrarla vurgulanan konular arasında yer almıştır *(*MEB, 2007 : 27-30).

3.TARTIŞMA VE SONUÇLAR

18.Milli Eğitim Şûrası'nın toplanmasından sadece altı ay önce, mayıs ayında oluşturulan yeni bir yönetmelikle 4 Mayıs 2010 tarihli 27571 sayılı Resmi Gazete'de yayınlanan Milli Eğitim Şûrası Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmeliğinin ilk 4 maddesi ile değişiklik yapılarak, şûra üye sayısı 500'den 750'ye çıkarılmıştır. Bunun yanında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen üyelerin oranı % 60'tan % 75'e çıkarılırken, Milli Eğitim Bakanlığı'nın seçimine ihtiyaç duymadan, doğrudan şûra üyesi olan "tabii üyeler"in oranı da % 28'den % 18'e düşürülmüştür. Şûra üyelerini içlerinden seçildikleri kurumlar/toplumsal gruplar temelinde incelendiğinde, akademisyenlerin oranının % 12'den % 9'a, sivil toplumdan gelen üyelerin % 7'den % 5,5'a düştüğü görülmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı mensuplarının oranı ise % 47'den % 49'a yükseltilmiştir. En önemli değişikliklerden biri de, şûra gündemine göre çağrılabilecek, grubu/kurumu önceden belirlenmemiş "belirsiz" üyelerin oranının % 4'ten % 11'e çıkarılması olmuştur (Eğitimreformu, 2013: 1; Resmi Gazete, 2010: 1)

Millî Eğitim Şûraları'nda Türkiye'nin eğitim sorunlarını çözebilecek, Türk Eğitim Sistemi'ni geliştirecek ve iyileştirecek kararlar almıştır. Ancak, uygulamaya aktarma konusunda gerekli adımlar atılmadığı/atılamadığı için eğitim sorunları çözülememiştir. Şûra kararlarının önemli bölümü, ya hiç uygulanmamış, ya alınan kararın uygulamaya aktarılması 20-30 yıl gibi gecikmeli olmuş, ya da bir iki yıllık uygulamadan sonra uygulama terkedilmiş, bazen da alınan kararın tersi yönde uygulamalar olmuştur (Gülşen ve Gökyer, 2014: 129-135).

Şûraları hazırlayan etkenler, yeni devletin ve toplumun yapılandırılmasında eğitime önemli görevler yüklenmesi, eğitimle ilgili politikalar üretecek bir kuruma olan ihtiyaç, üniversitelerin eğitim sistemi oluşturma sürecinde yetersizliği, en kısa zamanda, en az maliyetle ve kendi öz kaynakları ile kalkınma zorunluluğu, yabancı uzman ve kurulların çalışmalarından beklenen düzeyde verim alınamaması, ülkenin eğitimcilerini ve eğitimle ilgili kesimlerin temsilcilerini buluşturulmasıyla oluşacak yapıdan yararlanma isteği olarak ele alınabilir (Deniz, 2001: 14-19).

Milli Şef Dönemi olarak da bilinen dönemde yapılan I. Milli Eğitim Şûrasına önemli oranda Cumhuriyet Halk Partisi'nin parti programları ve hedefleri de yansıtılmıştır. Şûra yükseköğretim için bir takım yenilikler getirmiştir. İstanbul Üniversitesi ile Ankara'daki fakülte ve yüksekokulların eğitim, öğretim, sınav, öğrenci işleri, doktora çalışmaları yönetmelikleri incelenmiş ve onaylanmıştır. Ders kitaplarının yayın ve basılması, teknik öğretim programları ve yönetmelikleri, mesleki öğretimin geliştirilmesi, en az 200 ilkokul mezun veren yerleşim yerinde mesleğe dönük değişik programlar

uygulayan kurs veya okulların açılması, ticaret ortaokul ve liselerin çoğaltılması, öğretmen yetiştirme, okullaşma, verimlilik ve kapasite öğretmenin refahı ve çalışma şartları, aynı düzeydeki okullar arasındaki eşitlik sağlanması gibi eğitim öğretime ilişkin konular karara bağlanarak Bakanlığa tavsiye edilmiş ve Milli Eğitim Şûraları içinde uygulama oranı diğerlerinden daha fazla olmuştur (Dinç,1999: 30).

Ülkemizde Türk eğitim sisteminde toplumsal katılımın daha fazla sağlanması ve yerel imkanların daha etkin bir biçimde kullanılması son yıllarda yoğun bir biçimde tartışılmaktadır. Birçok bilimsel araştırma yapılmış ve Milli Eğitim Şûraları'nda ve Kalkınma Planları'nda eğitimde toplumsal katılımın artırılması ve yerelleşmenin sağlanması konusunda birçok karar alınmıştır. Hatta son yıllarda bu yönde mevzuat değişiklikleri de yapılmıştır. Buna rağmen yerelleşme çabalarının eyleme geçirilmesinde istenen seviyeye ulaşılamamıştır. Milli Eğitim Şûraları'nın uygulama deneyimlerinden yola çıkılarak artık eğitimde yerelleşme konusunda farklı toplumsal kesimlerin tereddütlerinin giderilmesi ve yerel kurumsal kapasitenin artırılmasını sağlayacak bir geçiş uygulaması olarak Yerel Eğitim Şûraları modeli önerilmektedir (Karataş, 2012: 1).

4.ÖNERİLER

Araştırmada varılan genel sonuçlara dayalı olarak aşağıdaki öneriler yapılmıştır.

1. Milli Eğitim Şûraları'nda alınan kararlar icra organları tarafından daha fazla önemsenmeli ve uygulamaya geçirilmesi için gerekli gayretler gösterilmelidir. Bu konuda gerekiyorsa yasal düzenlemelere gidilmede gecikilmemelidir.
2. Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı web sitesinde yer alan geçmişten günümüze kadar gerçekleşen Milli Eğitim Şûraları paylaşımları çok yetersiz olduğu dikkate alınarak, şûralarla ilgili verilerin yer aldığı dokümanlara web sayfası üzerinden daha fazla yer verilmeli, online erişim yolları çoğaltılmalıdır.
3. Şûralara, Türkiye Büyük Millet Meclisi en üst düzeyde katılmalı, ülke içerisinden ve uluslar arası düzeyde farklı ülkelerden eğitime yön verebilecek, faydası olabilecek kişi ve kuruluşlar da davet edilmelidir.
4. Şûraların tutanaklarının kayıt altına alınıp sonrasında kitaplaştırıldığı düşünüldüğünde, gelecek eğitim politikalarının şekillendiği ve açıklandığı şûraların açılış ve kapanış bölümlerinin ulusal TV kanallarında ve online yollarla canlı yayınlanmasını sağlayıcı düzenlemeler yapılmalıdır.
5. Yasal metinlerde yer alan Şûra katılımcıları ile ilgili maddeler her üniversiteden birer temsilci gibi daha fazla kesime hitap edecek şekilde düzenlenebilir. Şûralarda bir önceki şûradan itibaren hayata geçen eğitim faaliyetleri paylaşılmalı, uygulamaya geçmeyen kararların nedenleri sorgulanmalıdır.

6. Her geçen gün değişen, gelişen teknoloji ve dünya düzeni dikkate alınarak, sıradan hale gelen Milli Eğitim Şûraları'nın daha yenilikçi, daha demokratik ve daha katılımcı bir model haline getirilmesi sağlanmalıdır.

KAYNAKÇA

AKYÜZ, Yahya. (2009). *Türk Eğitim Tarihi*. PegemA Yayını. Ankara

BOZAN, Mahmut. (2002). "*Merkeziyetçi Yönetimden Yerinden Yönetime Geçişte Alternatif Yaklaşımlar MEB. Örneği*", Malatya: İnönü Üniversitesi (Yayımlanmamış Doktora Tezi).

DENİZ, Muzaffer. (2001). Milli Eğitim Şûralarının Tarihçesi ve Eğitim Politikalarına Etkileri. Yüksek Lisans Tezi. Isparta.

DİNÇ, Sait. (1999). Cumhuriyet Döneminde Yapılan Milli Eğitim Şûraları ve Alınan Kararların Uygulamaları (1923 – 1960.) Basılmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara.

EĞİTİMREFORMU (2013). "*Yürütmenin Etkisinin Artışına Bir Başka Örnek: Milli Eğitim Şûrası Kompozisyonundaki Değişiklikler"*. http://erg.sabanciuniv.edu/node/672. (Erişim Tarihi: 25. 11.2013).

GÜLCAN, Murat G. ve diğerleri. (2003). Türkiye'de İlköğretim: Dünü, Bugünü Yarını. MEB. Yayını. İstanbul.

GÜLŞEN, Celal ve Necmi GÖKYER. (2014). Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi (3.Baskı). Anı Yayıncılık. Ankara.

GÜLŞEN, Celal. (2005). *Türkiye'de Eğitim Hizmetlerinin Yerinden Yönetimi"* Ankara: Gazi Üniversitesi (Yayımlanmamış Doktora Tezi).

KARATAŞ, İbrahim. (2012). "Türk Eğitim Sisteminde Toplumsal Katılımı Sağlamak İçin Bir Model Önerisi: Yerel Eğitim Şûrâları". Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 1(2), 151-166.

MEB (Milli Eğitim Bakanlığı) (1988). 12.Eğitim Şûrası Hazırlık Dokumanı. Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı. Ankara

MEB (1990). 13.Eğitim Şûrası Raporlar, Görüşmeler ve Kararlar. Milli Eğitim Bakanlığı. Ankara.

MEB (1991). Birinci Maarif Şûrası. Milli Eğitim Yayınları. İstanbul.

MEB (1993). *14. Millî Eğitim Şûrası*. Millî Eğitim Basımevi. İstanbul.

MEB (1995). Milli Eğitim Şûraları (1939-1993). Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları. Ankara.

MEB (1995a).*"MEB Şûra Yönetmeliği"* http://mevzuat.meb.gov.tr/ html/ 22398_0.html (Erişim Tarihi: 23.11.2013).

MEB (1995b). 15.Eğitim Şûrası Hazırlık Dokumanı İl Çalışmaları 2000'li Yıllarda Türk Milli Eğitim Sistemi. Milli Eğitim Bakanlığı Yayını. Ankara.

MEB (1998). *Hükümet Programlarında Eğitim*. Millî Eğitim Basımevi. Ankara.

MEB (1999). 16.Eğitim Şûrası Raporlar, Görüşmeler ve Kararlar. Milli Eğitim Bakanlığı. Ankara.

MEB (2007). 17.Eğitim Şûrası Raporlar, Görüşmeler ve Kararlar. Milli Eğitim Bakanlığı. Ankara.

MEB (2013). *"Milli Eğitim 1.Şûra Raporu"* http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar /2012_06/06021927_1_sura.pdf (Erişim Tarihi:24.11.2013).

MEB (2013a). *"Milli Eğitim 13.Şûra Raporu"* http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar /2012_06/06021504_13_sura.pdf (Erişim Tarihi:25.11.2013).

MEB (2014). *"Milli Eğitim 18.Şûra Raporu"* http://ttkb.meb.gov.tr/www/18-milli-egitim- surasi/icerik/20 (Erişim Tarihi:25.02.2014).

RESMİ GAZETE. (1995). Milli Eğitim Şûrası Yönetmeliği. http://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/22398.pdf (Erişim Tarihi: 25.02.2014).

RESMİ GAZETE. (2010). Milli Eğitim Şûrası Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik. http://www.resmigazete.gov.tr/default.aspx# (Erişim Tarihi: 25.11.2013).

TDK *(Türk Dil Kurumu)* (2014). *"Büyük Türkçe Sözlük"* http://www.tdk.org.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.538ad89425d874.17918772 (Erişim Tarihi: 24.04.2014).

ORTAOKUL MÜDÜRLERİNİN MİZAH DAVRANIŞLARI İLE ÖĞRETMENLERİ ETKİLEME DÜZEYLERİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

(Muş İli Örneği)

Fethullah ÇELİK
Bursa Milli Eğitim Müdürlüğü - Eğitim Yöneticisi (fethullah49@gmail.com)
Yrd. Doç. Dr. Mustafa ERDEM
YYÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü (merdem50@gmail.com)

ÖZET

Bu araştırmanın temel amacı, 2012-2013 Eğitim Öğretim yılında Muş il merkezi ve tüm ilçelerinde (5 ilçe) son bir yılda okul müdürü değişmemiş tüm ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin mizah davranışları ve öğretmenleri etkileme düzeylerini belirlemek, aralarında ilişki olup olmadığını ortaya koymaktır. Ayrıca araştırmada öğretmen görüşlerine göre, okul müdürlerinin mizah davranışları ve etkileme düzeyleri, öğretmenlerin kişisel özelliklerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı da incelenmiştir. Okul müdürlerinin mizahi olmayan, reddedici ve alaycı mizah davranışlarının çok düşük seviyede; üretici sosyal mizah ve onaylayıcı mizah davranışlarının ise yüksek seviyede gerçekleştiği görülmüştür. Yine okul müdürlerinin öğretmenleri etkileme davranışlarından uzmanlık gücü ve kişilikleriyle etkilemeleri yüksek düzeyde gerçekleşirken, yetki yoluyla etkilemeleri düşük düzeyde gerçekleştiği görülmüştür.

Okul müdürlerinin mizahi davranışları alt boyutlarından olan onaylayıcı ve üretici-sosyal mizah davranışları; müdürlerin öğretmenleri etkileme alt boyutlarından olan uzmanlık gücü ile etkileme ve kişilik ile etkileme ile pozitif yönlü düşük bir ilişki görülmüştür. Ancak okul müdürlerinin mizahi olmayan ve olumsuz mizahi davranışlarından olan reddedici ve alaycı mizah davranışları; müdürlerin öğretmenleri etkileme boyutlarından olan uzmanlık gücü ile etkileme ve kişilik ile etkileme ile negatif yönlü düşük düzeyde bir ilişki görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Mizah Davranışları, Etkileme Becerileri, Okul Müdürleri, Öğretmenler

ABSTRACT

This study aims to determine to what extent school principals' sense of humor influences the teachers regarding the opinions of teachers working in middle schools in Muş province and to discuss whether there is a correlation between them. In order to achieve this goal, school principals' sense of humor and the level of their influence on teachers, whether there is a correlation between them and whether teachers' opinions differ with respect to the characteristics of school principles are also examined. The school principals have a low level of non-humorous behaviors such as being negatory and mocker whereas they have high level of humorous behaviors such as having a productive social sense of humor and being approving. Also school principals can highly influence teachers with their expertise and characteristics but they have less influence on teachers through their authority.

There has been observed a low positive correlation among the school principals' humorous behavior such as having a productive - social sense of humor and being approving; the school principals' influencing teachers with their expertise, with their characteristics and the school principals' influencing teachers in general. However, there has been observed a low negative correlation among the school principals' non-humorous behaviors such as being negatory and mocker, the school principals' influencing teachers with their expertise and with their characteristics.

Key Words: Sense of Humor, Effecting Skills, School Principals, Teachers

GİRİŞ

Mizahla insanların üzerlerindeki yorgunluk ve stres atılabildiği gibi, bireyler mizahla olayların komik, çelişkili ve alışılmadık yanlarını yansıtıp, karşıdakileri güldürerek düşündürebilir. Olaylara mizahi bir bakış ile yaklaşmanın ve gülmenin, kişinin zihni, ruhu, bedeni ve beyni için çok önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca mizah kavramı doğrudan veya dolaylı olarak güldürmeyi ve düşündürmeyi amaçlarken diğer yandan eleştiriyi ve aşağılamayı da içerdiği bilinmektedir.

Bireyler üzerinde çeşitli şekilde etki oluşturduğu düşünülen mizahın yöneticilerde özellikle de okul müdürlerinde var olması müdürlerin öğretmenler üzerindeki etkileri bakımından önemli ve olumlu olduğu düşünülmektedir. Okul müdürleri makamlarından almış oldukları yasal yetki ile öğretmenleri etkileyebildikleri gibi, yöneticilikteki uzmanlıklarıyla ya da kişilikleriyle de etkileyebildikleri düşünülmektedir. Bunu destekler nitelikte Akçay (2000) öğretmenlerin okul müdürlerinin davranışlarından çok etkilendiklerini belirtmektedir.

Mizah ve Mizah Duygusu

Mizah, yüzyıllar boyunca felsefe, edebiyat, psikoloji, sosyoloji gibi farklı alanlardan birçok düşünür, yazar ve araştırmacının ilgisini çekmiş, üzerinde tartışmalar ve araştırmalar yapılmış hala da yapılmakta olan bir olgudur. Aristoteles, Platon, Bergson, Darwin, Descartes, Kant, Schopenhauer, Spencer, Hobbes, Piaget ve Freud gibi düşünürler ve bilim adamları mizah kavramını tanımlamaya ve açıklamaya çalışmışlardır (Yerlikaya, 2009). Literatür incelendiğinde mizah kavramı üzerinde çok sayıda çalışma yazılmış olmasına rağmen, mizahın (humor) ve mizah duygusunun (sense of humor) herkesçe kabul edilebilecek ortak bir tanımının yapılamadığı görülmektedir.

Bilişsel, duygusal, fizyolojik ve davranışsal yönleri olan mizah, bilişsel açıdan bir durumu mizahi olarak açıklama ve yapılan şakayı anlama olarak tanımlanabileceği gibi (Solomon, 1996), mizahi davranışlara nasıl bir anlamın yüklenildiğine de bağlı olduğu söylenebilir. Martin (2001), gülmenin ve mizahın bireyin mutlu olmasında büyük paya sahip olmasıyla birlikte bireyin fiziksel ve psikolojik sağlığı açısından da büyük etkileri olduğunu belirtmektedir. Mizah duygusunu Maslow (1954) ve Rogers (1961) kendini gerçekleştirmiş bireyin bir özelliği olarak tanımlarken Freud (1905) ise savunma mekanizmalarının en sağlıklı olanı ve bireyin gerçekçi bakışını kaybetmeden olumsuz duygularla baş etme stratejisi olarak gördüğünü belirtmektedir (akt. Yerlikaya, 2009).

Mizah Davranışları

Literatür taramasında okul müdürlerinin mizah davranışlarıyla ilgili, Cemaloğlu, Recepoğlu, Şahin, Daşçı ve Köktürk'ün (2012) yaptıkları çalışmayla geliştirdikleri "Okul Müdürlerinin Mizah Davranışları Ölçeği" güvenirlik ve geçerlilik çalışması dışında başka çalışmalara ulaşılamamıştır. Cemaloğlu ve arkadaşları (2012) yaptıkları bu çalışmayla, bu araştırmanın da boyutlarını oluşturan, mizah davranışlarını; mizahi olmayan, reddedici, onaylayıcı, üretici sosyal ve alaycı mizah davranışı olmak üzere beş boyutta ele almaktadırlar.

Mizahi olmayan davranış

Birçok araştırmacı, inceleyeceği gülme türlerini, mizahi olan ve mizahi olmayan gülme biçiminde gruplandırmaktadır. Morreal (1997); gıdıklanma, cee oyunu, havaya atılıp tutulma, sihir, tehlikeden güvenli ortama geçme, bulmaca çözme, oyun kazanma, bir dostla karşılaşma, piyango kazanma, zevkli bir işe girişme, utanç duyma, histeri, azot oksit soluma gibi durumların mizahi olmayan gülme durumlarına yol açtığını belirtmiştir.

Reddedici mizah davranışı

Reddedici mizah davranışı mizahı reddetme çerçevesinde mizahi tutum, söylem ve davranışları kabul etmemeyi ve geri çevirmeyi ifade ettiği söylenebilir. Reddedici mizah davranışına sahip kişiler, kendileriyle daha samimi bir iletişim kurulması amacıyla kendilerine yapılan esprileri veya şakaları sıcak karşılamadıkları gibi başkalarınca yapılan mizahi davranışları da ciddiyetsiz olarak görürler (Cemaloğlu ve ark., 2012).

Onaylayıcı mizah davranışı

Onaylayıcı mizah, temel olarak hoşgörülü, bireyin olumlu mizah davranışlarını onaylayan, böylelikle kişilerarası çekiciliği ve bağlılığı geliştirici bir rol üstlenmektedir (Cemaloğlu ve ark., 2012). Onaylayıcı mizah davranışının düşmanca olmayan, kendini ve başkalarını onaylayan, muhtemel kişilerarası dayanışmayı ve çekiciliği artıran ve bu mizah davranışının dışa dönüklük, neşe, benlik saygısı, samimiyet, ilişki doyumu ve ağırlıklı olarak olumlu ruh hali ve duygusu ile ilişkili olması beklenmektedir (Martin ve ark., 2003; akt. Yılmaz, 2011).

Üretici sosyal mizah davranışı

Mizah üzerine yapılan modern çalışmalar mizahın üretici ve sosyal bir olgu olduğuna vurgu yapmaktadır. Gülmek, sosyal ağlar yoluyla, diğer insanlarla ya da önceden deneyimlenmiş hatıralarla gelişen bir süreçtir. Üretici sosyal mizah, başkalarıyla ilişkileri geliştirmek için mizah üretmeyi ve üretilen mizahı başkalarıyla paylaşmayı sağlar (Cemaloğlu ve ark., 2012). Bu mizah türünde şakalar, espriler yapılır, başkalarına komik yaşantılar sağlanır.

Alaycı mizah davranışı

Mizaha genel olarak olumlu bir anlam yüklense de bir iletişim aracı olarak mizah olumsuz durumları da ifade edebilmektedir. Bireylerin bazen gülmek ve rahatlamak için başkasını küçük düşürücü davranışlarda bulunduğu görülmektedir. Alaycı mizah davranışının bireyler üzerinde olumsuz etki bıraktığı ve bireyler arası ilişkileri zedelediği düşünülmektedir. Cemaloğlu ve arkadaşları (2012) alaycı mizahın başkalarını aşağılamak, küçük düşürmek, incitmek, üzmek için kullanıldığını, ayrıca ilişkilere sınır koymak ve bireyin kendisini daha üstün göstermek için de bu tarz mizaha başvurduğunu ifade etmektedirler. Alaycı mizah anlayışı kişilerarası iğneleyici alay, sataşma, dalga geçme ve küçük düşürmeyi içermektedir.

Etkileme Becerileri

Etki sözlük tanımı olarak, başkalarını etkileme yeteneğidir (Duyar ve Meriwether, 1997). Kavram olarak etki; bir kimse, küme ya da örgütün başka bir kimse, küme ya da örgütün davranışları üzerindeki yaptırım gücü, bir kimse veya nesnenin başka bir kişi veya şey üzerindeki gücü (TDK, 2011) olarak tanımlanmıştır. Erçetin'e (1993) göre etki, başka bir insanın davranışlarını farklılaştıran herhangi bir eylemdir. Etkileme ise işgöreni istenilen nitelikte ve nicelikte iş yapması için dışarıdan güdülemektir (Başaran, 1996). Etkileme, yöneticinin astlarının etkinliklerine yön verme, onları çalışmaya sevk etme süreci; kişinin gücünü kullanırken yararlandığı süreç (Koçel, 1998); kişiler arası ilişkilerde gerçekleştirilen bir iletişim süreci (Erçetin, 1993) olarak da tanımlanmaktadır.

Okul Müdürünün Etkileme Becerilerine İlişkin Davranışları

Yöneticinin etkileme gücünü çözümleyen birçok çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmalardan birisi French ve Raven (1960) tarafından yapılan çalışmadır. Bu çalışmada French ve Raven'a (1960; akt. Sarıtaş, 1991) göre yöneticiler örgütün ödül, ceza, yasal, kişilik ve uzmanlık gücünden yararlanarak örgüt üyelerini etkilemektedirler. Aydın (2000) da yöneticilerin etkileme gücünü yasalardan, makamlarından, yeterliliklerinden ve yeteneklerinden aldıklarını belirtmektedir. Diğer yandan yönetimsel etkinin dayandığı kaynakları betimlemeye ve çözümlemeye yönelik çalışmalar incelendiğinde de söz konusu etkileme kaynaklarının yetki, uzmanlık ve kişilik ile etkileme çerçevesinde yoğunlaştığı görülmektedir (Sarıtaş, 1991).

Yetki yoluyla etkileme

Okulu etkili ve verimli kılmakla sorumlu görülen okul müdürünün başta öğretmenler olmak üzere tüm çalışanlar üzerinde etkili davranabilmesi için yetkiye sahip olması gerekli görülmektedir. Ödül, ceza ve emir gibi faktörler müdürlerin yetkisine işlevsellik kazandıran faktörlerdendir. Bu faktörlerin etkili olabilmesi için yerinde ve zamanında kullanılması son derece önemlidir. Emirlerin, astları

etkileyebilmesi her şeyden önce onların görevleriyle doğrudan ilgili olması ve emirde ifade edilenlerin, astlar tarafından yerine getirilebilir olmasına bağlıdır. Hiçbir şey yöneticilerin çalışanlarına yerine getirilmesi imkânsız emirler vermek kadar, kurumdaki ast üst ilişkilerine zarar vermemektedir (Homans, 1970). Diğer yandan yöneticilerce verilen emirler biçimsel olarak mükemmel olsalar bile, çok sık kullanılmaları yetkinin aşınmasına, etki gücünün azalmasına yol açmaktadır (Aydın, 1986).

Uzmanlık yoluyla etkileme

Yöneticilik, birtakım özel rollerin gerektirdiği sorumlulukları karşılayabilmeyi öngörür. Bu açıdan yöneticilik, herkesin yapabileceği sıradan bir iş olmanın ötesinde, bilimsel eğitim temellerine dayanan ve uzmanlık gerektiren bir alan olarak kabul edilmektedir (Özbaşar ve Aksan, 1980). Örgütün başarısı, yöneticilerinin yönetime ilişkin bilgi, beceri ve yetenekleri ile yakından ilgilidir. Yöneticiler yönetim alanında hangi düzeyde bilgi, beceri ve deneyim sahibi olurlarsa, yönetime ilişkin uygulamalarında da o derecede başarılı olabilmektedirler. Uzmanlık gücü astları etkilemede önemli davranış becerilerinden biri olarak kabul görmektedir. Astlar, uzman ve saygınlık sahibi olan kişilerin görüşlerini daha kolaylıkla kabul etmektedirler (Kağıtçıbaşı, 1977).

Kişilik yoluyla etkileme

Kişilik, bireyin başkaları ile etkileşimi sonucu gelişen, onu başkalarından farklı kılan davranışlar bütünü, davranış stili olarak tanımlanabilir. Bireyin dış görünümü, kendini iyi ifade etme biçimi, yetenekleri, dürtüleri, değerleri, inançları, duygusal ve davranışsal tepkileri birer kişilik özelliğidir (Erçetin, 1993). Kişilik, olumsuz etkilenmeye yol açacak biçimde kullanıldığında astların, yöneticiden, yönetimden, hatta örgütten uzaklaşmalarına yol açabilir. Kişiliğin en önemli özelliklerinden birisi olan tutarlılık, yöneticinin sergilediği davranışların birbiriyle ahenkli ve bütünlük içinde olmasını, paralellik ve uyum göstermesini, bütünleyici, tamlayıcı olmasını, çelişmemesini ifade eder.

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümü; araştırma yöntemini oluşturan araştırma modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanması, uygulanması ve analizi alt bölümlerinden oluşmaktadır.

Araştırma Modeli

Öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin mizah davranışları ile öğretmenleri etkileme düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemenin amaçlandığı bu araştırmada, konuya ve amaçlara uygunluğu nedeniyle tarama modelinin bir türü olan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

Verilerin Analizi ve Yorumu

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde kişisel bilgiler için frekans (f) ve yüzde (%) hesaplanmıştır. Okul müdürlerinin mizah davranışları ile öğretmenleri etkileme düzeylerine yönelik öğretmen görüşlerini belirlemek için ortalama ($\overline{x}$) ve standart sapma (S) hesaplanmıştır. Okul müdürlerinin mizah davranışları ile öğretmenleri etkileme düzeyleri, öğretmenlerin demografik değişkenlerine göre anlamlı farklılığı belirlemek için tek yönlü MANOVA yapılması kararlaştırılmıştır. Bu doğrultuda anlamlılık değeri p=.05 olarak alınmıştır. Anlamlı bulunan (F) değerinden sonra farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Tukey testi kullanılmıştır. Okul müdürlerinin mizah davranışları ölçeği alt boyutları ile öğretmenleri etkileme düzeyi ölçeği alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek için Pearson momentler çarpımı korelasyon analizi yapılmıştır.

Her iki derecelendirme ölçeğinde de minimum değer olan 1'e 0.80 eklenmiş ve "Hiç Katılmıyorum/Hiçbir Zaman" seçeneğinin alt sınırı 1, üst sınırı da 1.80 puan olarak belirlenmiştir. Bu puan, maksimum değer olan 5'e ulaşıncaya kadar eklenerek sürdürülmüştür (Sarıtaş, 1991). Bu yöntemle elde edilen puan sınırları Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Okul müdürlerinin mizah davranışları ve etkileme becerileri ölçeklerinde yer alan seçeneklerin yorumlanmasında kullanılan puan sınırları

Puan Aralığı	Verilen Puan	Seçenekler
1.00 – 1.80 arası görüşler	1	"Hiç Katılmıyorum" / "Hiçbir Zaman"
1.81 – 2.60 arası görüşler	2	"Az katılıyorum" / "Çok Nadir"
2.61 – 3.40. arası görüşler	3	"Orta düzeyde katılıyorum" / " Ara Sıra"
3.41 – 4.20. arası görüşler	4	"Çok katılıyorum" / "Çoğu Zaman"
4.21 – 5.00. arası görüşler	5	"Tamamen Katılıyorum" / "Her Zaman"

Tablo 2'ye göre okul müdürlerinin mizah davranışlarına ve öğretmenleri etkileme düzeylerine ilişkin öğretmen görüşlerinin ortalaması alındığında; ortalamanın 1.00 ile 1.80 arasında çıkanlar için öğretmen algılarının "Hiç Katılmıyorum" / "Hiçbir Zaman" şeklinde olduğu görülmektedir. Ortalamanın 1.81 ile 2.60 arasında çıkanlar için öğretmen algılarının "Az katılıyorum" / "Çok Nadir" şeklinde görülmektedir. Ortalamanın 2.61 ile 3.40 arasında çıkanlar için öğretmen algılarının "Orta düzeyde katılıyorum" / " Ara Sıra" şeklinde görülmektedir. Ortalamanın 3.41 ile 4.20 arasında çıkanlar için öğretmen algılarının "Çok katılıyorum" / "Çoğu Zaman" ve ortalamanın 4.21 ile 5.00 arasında çıkanlar için de öğretmen algılarının "Tamamen Katılıyorum" / "Her Zaman" şeklinde olduğu görülmektedir.

BULGULAR ve YORUMLAR

Bu bölümde verilerin analiz sonucu elde edilen bulgular, araştırmanın amacına göre sunularak yorumlanmıştır.

Mizah Davranışlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Burada mizah davranışlarına ilişkin sırasıyla betimsel istatistikler, cinsiyet, kıdem, okuldaki görev süresi ve branşlara göre bulgular ve yorumlara yer verilmiştir. Öğretmenlere göre müdürlerin mizahi davranışlarda bulunma sıklığına ilişkin bulgular Tablo3'te verilmiştir.

Tablo 3. Öğretmenlere göre okul müdürlerinin mizahi davranışlarda bulunma sıklığına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri

Mizahi olmayan davranışlar	n	$\bar{X}$	S
1. Okul müdürümüz çok fazla gülmez.	753	2,33	1,14
2. Okul müdürümüz başkalarıyla şakalaşmaz1<q1.	752	2,24	1,16
3. Okul müdürümüz nadiren mizah yapar.	748	2,40	1,17
Toplam		**2,32**	1,01
Reddedici Mizah	n	$\bar{X}$	S
4. Okul müdürümüz başkalarının yaptığı mizaha şüphe ile bakar.	746	1,84	1,08
5. Okul müdürümüz kendisine espri yapan kişiye karşı olumlu bir gözle bakmaz.	746	1,70	1,07
6. Okul müdürümüz mizah yapan kişileri uyarır.	747	1,44	0,90
7. Okul müdürümüz mizah yapan kişileri güvenilir bulmaz.	748	1,47	0,89
8. Okul müdürümüz mizahı mesleki değerlerle bağdaştırmaz.	745	1,84	1,16
Toplam		**1,66**	0.79
Onaylayıcı Mizah			
9. Okul müdürümüz mizahı takdir eder.	742	3,25	1,15
10. Okul müdürümüz espri yapıldığı zaman güler.	748	3,90	1,08
11. Okul müdürümüz olaylara mizahi açıdan bakanlara sempati duyar.	745	3,42	1,04
12. Okul müdürümüz kendisine espri yapılmasından mutlu olur.	744	3,20	1,09
13. Okul müdürümüz şaka yapmaktan hoşlanır.	745	3,33	1,15
Toplam		**3,42**	0,87
Üretici Sosyal Mizah			
14. Okul müdürümüz mizah üretir.	748	3,20	1,21
15. Okul müdürümüz fıkraları (olay, zaman ve kişileri) değiştirerek anlatır.	742	2,71	1,27
16. Okul müdürümüz yaşanmış olayları mizahi bir dille anlatır.	750	3,18	1,22
17. Okul müdürümüz insanları güldürmekten hoşlanır.	743	3,16	1,21
18. Okul müdürümüz anılarımızı komik bir dille anlatır.	744	3,14	1,20
19. Okul müdürümüz çok sayıda fıkra bilir.	739	2,67	1,15
20. Okul müdürümüz başkalarının yaşadığı komik olayları sıklıkla anlatır.	743	2,84	1,18
21. Okul müdürümüz olaylara fıkralarla tepkide bulunur.	745	2,58	1,23
22. Okul müdürümüz okuduğu komik hikâyeleri ve haberleri bizimle paylaşır.	741	2,95	1,27
Toplam		**2,94**	0,94
Alaycı Mizah			
23. Okul müdürümüz birisi hata yaptığında, çoğunlukla onunla dalga geçer.	750	1,70	1,11
24. Okul müdürümüz mizahı başkalarını eleştirmek ya da aşağılamak için kullanmaktan hoşlanır.	749	1,51	1,01
25. Okul müdürümüz birinden hoşlanmazsa onu küçük düşürmek için hakkında espri yapar.	751	1,44	0,94
26. Okul müdürümüz aklına gelen komik şeyleri, insanları incitecek olsa da söyler.	752	1,59	1,08
27. Okul müdürümüz espri yaparken genellikle karşısındakinin bunu nasıl kaldıracağını önemsemez.	739	1,67	1,15
28. Okul müdürümüz mizahta başarılı olan kişileri küçük düşürmeye çalışır.	739	1,34	0,82

29. Okul müdürümüz mizahı, ilişkileri geliştirmek yerine, ilişkilere sınır koymak için kullanır.	737	1,49	0,93
30. Okul müdürümüz mizah tarzıyla bizi üzer.	739	1,41	0,91
Toplam		**1,52**	0,78

Tablo 3'e göre öğretmenler, okul müdürlerinin mizahi olmayan davranışlarının düşük düzeyde gerçekleştiğini belirtmişlerdir ($\overline{X}$=2,32). Öğretmenler, okul müdürlerinin hiç reddedici mizah davranışlar sergilemedikleri yönünde görüş belirtmişlerdir ($\overline{X}$=1,66). Bu durum okul müdürleri açısından oldukça önemli ve olumlu bir davranıştır. Öğretmenler, okul müdürlerinin çok kez onaylayıcı mizah davranışlar sergilediklerini belirtmişlerdir ($\overline{X}$=3,42). Onaylayıcı mizah alt boyutunu ölçen maddeler ve öğretmenlerin bu alt boyuta ilişkin algıları birlikte değerlendirildiğinde okul müdürlerinin; mizahı takdir ettikleri, espritüel anlayışa sahip oldukları, olaylara mizahi açıdan bakanlara sempati duydukları ve şaka yapmaktan hoşlandıkları görülmektedir. Öğretmenler, okul müdürlerinin orta düzeyde üretici sosyal mizah davranışlar sergiledikleri görüşündeler ($\overline{X}$=2,94). Okul müdürlerinin üretici sosyal mizah davranışlarını orta düzeyde göstermeleri onların; çok fazla fıkra bilmedikleri, çok fazla espri ve şaka yapmadıkları ve genellikle olayları komik bir dille anlatmayı tercih etmedikleri şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenler, okul müdürlerinin hiç alaycı mizah davranışlar sergilemedikleri görüşündeler ($\overline{X}$=1,53). Bu durum hem okul müdürleri için hem de öğretmenler için son derece önemli ve olumlu bir durumdur. Öğretmenlerin görüşlerine göre, Okul müdürleri en yüksek davranışı onaylayıcı mizah davranışlarından olan "Okul müdürümüz espri yapıldığı zaman güler" maddesinde gerçekleştiği ($\overline{X}$=3,90), en düşük davranışı ise alaycı mizah davranışlarından olan "Okul müdürümüz mizahta başarılı olan kişileri küçük düşürmeye çalışır" maddesinde gerçekleştiği görülmektedir ($\overline{X}$=1,34). Bu durum okul müdürlerinin yüksek düzeyde başkalarınca yapılan esprilere güldüklerini ve hiçbir zaman mizahta başarılı olanları küçük düşürmeye çalışmadıklarını göstermektedir.

Değişkenlere Göre Okul Müdürlerinin Mizah Davranışlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Öğretmenlerin, okul müdürlerinin mizah davranışlarına ilişkin algıları, cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini anlamak için yapılan t testi bulguları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre, okul müdürlerinin mizah davranışlarına ilişkin t testi

Değişkenler	Cinsiyet	n	$\overline{\mathbf{X}}$	S	sd	t	p
Mizahi Olmayan Davranışlar	Kadın	368	2,26	,95	751	-1,68	,094
	Erkek	383	2,38	1,08			
Reddedici Mizah	Kadın	368	1,61	,73	751	-1,96	,051
	Erkek	383	1,72	,85			
Onaylayıcı Mizah	Kadın	368	3,38	,83	751	-1,18	,237
	Erkek	383	3,45	,92			

Üretici Sosyal Mizah	Kadın	368	2,83	,91	751	-3,00	,003**
	Erkek	383	3,04	,96			
Alaycı Mizah	Kadın	368	1,47	,73	751	-2,08	,038*
	Erkek	383	1,59	,82			

* p< 0,05 **p< 0,01

Tablo 4'e göre, erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre okul müdürlerinin hem Üretici Sosyal Mizah davranışlarına (p< 0,01) hem de Alaycı Mizah davranışlarına (p< 0,05) ilişkin algılarının daha yüksek bir ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Bu farklılığın kaynağı, araştırmanın yapıldığı okullardan sadece 4'ünün kadın müdürler tarafından yönetiliyor olması, dolayısıyla erkek müdürlerin erkek öğretmenlerle daha samimi ilişkiler içerisinde olmasından kaynaklanmış olduğu düşünülmektedir.

Öğretmenlerin, okul müdürlerinin mizah davranışlarına ilişkin algılarının, kıdem, bulundukları okuldaki görev süresi ve branş değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini anlamak için yapılan tek yönlü MANOVA sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Öğretmenlerin okul müdürlerinin mizah davranışları alt boyutlarına ilişkin algılarının kıdem, bulundukları okuldaki görev süresi ve branş değişkenlerine göre tek yönlü MANOVA değerleri

Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	Kareler toplamı	Sd	Ortalamalar karesi	F	P	η^2 (Kısmi Eta Kare)
Kıdem	Mizahi Olmayan	,72	3	,24	,23	,876	,001
	Reddedici Mizah	,96	3	,32	,52	,668	,002
	Onaylayıcı Mizah	3,91	3	1,30	1,79	,168	,007
	Üretici Sosyal Mizah	2,99	3	1,00	1,09	,354	,004
	Alaycı Mizah	6,15	3	2,05	3,43	,017*	,014
Bulunulan Okuldaki Görev Süresi	Mizahi Olmayan	0,96	3	0,32	0,31	,821	,001
	Reddedici Mizah	0,69	3	0,23	0,36	,779	,001
	Onaylayıcı Mizah	3,37	3	1,23	1,6	,226	,006
	Üretici Sosyal Mizah	0,46	3	0,19	0,21	,919	,001
	Alaycı Mizah	6,79	3	2,26	3,72	,011*	,015
Branş	Mizahi Olmayan	4,21	3	1,40	1,36	,255	,005
	Reddedici Mizah	1,24	3	,41	,65	,581	,003
	Onaylayıcı Mizah	1,08	3	,36	,47	,707	,002
	Üretici Sosyal Mizah	2,96	3	,99	1,08	,355	,004
	Alaycı Mizah	2,07	3	,69	1,12	,342	,004

* p< 0,05 **p< 0,01

Tablo 5'e göre, okul müdürlerinin mizah davranışları alt boyutlarından olan alaycı mizah ile öğretmenlerin, hem kıdemleri hem de bulundukları okuldaki görev süreleri arasında anlamlı bir ilişki görülmüştür. Alaycı Mizah boyutunda kıdeme göre anlamlı farklılığın hangi kıdemler arasında olduğunu anlamak için yapılan Tukey testi sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Alaycı Mizah boyutunda kıdeme göre farkın kaynağına ilişkin Tukey testi sonuçları

(I) Kıdem	(J) Kıdem	Ortalama Farkı (I-J)	sh	p
1 yıl	2 yıl	,12	,08	,142
	3 yıl	,05	,09	,622
	4 yıl ve üzeri	-,12	,07	,106
2 yıl	1 yıl	-,12	,08	,142
	3 yıl	-,07	,09	,457
	4 yıl ve üzeri	-,23	,08	,002**
3 yıl	1 yıl	-,05	,09	,622
	2 yıl	,07	,09	,457
	4 yıl ve üzeri	-,16	,09	,072
4 yıl ve üzeri	1 yıl	,12	,07	,106
	2 yıl	,23	,08	,002**
	3 yıl	,16	,09	,072

* p< 0,05 **p< 0,01

Tablo 6'da görüldüğü gibi meslekte 4 yıl ve üzeri süredir görev yapan öğretmenler, iki yıl süredir görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde okul müdürlerinin alaycı mizah davranışlarında bulunduklarını belirtmişlerdir (Ort. Farkı = .23, p < .01). Alaycı Mizah boyutunda Bulunulan Okuldaki Görev Süresine göre anlamlı farklılığın hangi görev süreleri arasında olduğunu anlamak için yapılan Tukey testi sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Alaycı Mizah boyutunda Bulunulan Okuldaki Görev Süresine göre farkın kaynağına ilişkin Tukey testi sonuçları

(I) Okuldaki Görev	(J) Okuldaki Görev	Ortalama Farkı (I-J)	sh	p
1 yıl	2 yıl	0,09	0,07	0,57
	3 yıl	-0,11	0,08	0,53
	4 yıl ve üzeri	-0,20	0,09	0,10
2 yıl	1 yıl	-0,09	0,07	0,57
	3 yıl	-0,20	0,09	0,12
	4 yıl ve üzeri	-0,29	0,10	0,01**
3 yıl	1 yıl	0,11	0,08	0,53
	2 yıl	0,20	0,09	0,11
	4 yıl ve üzeri	-0,09	0,10	0,83
4 yıl ve üzeri	1 yıl	0,20	0,09	0,10
	2 yıl	0,29	0,10	0,01**
	3 yıl	0,09	0,10	0,83

* p< 0,05 **p< 0,01

Tablo 7'de görüldüğü 4 yıl ve üzeri süredir aynı okulda görev yapan öğretmenlerin, 2 yıldır aynı okulda görev yapan öğretmenlere göre, okul müdürlerinin alaycı mizah davranışlarını daha yüksek

algıladıkları görülmüştür (Ort. Farkı = .29, $p < .01$). Bu durumun kıdeme göre yapılan karşılaştırmalarla örtüşmesi öğretmenlerin büyük bir kısmının hem kıdemlerinin hem de bulundukları okuldaki görev sürelerinin aynı olması başka bir değişle bulundukları okul aynı zamanda mesleğe de başladıkları okul olmasından kaynaklanmıştır.

Etkileme Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Burada müdürlerin öğretmenleri etkileme düzeyinin maddelerine ilişkin betimsel istatistikler ve etkileme düzeyinin alt boyutlarında sırasıyla; cinsiyet, kıdem, okuldaki hizmet süresi ve branşlara göre bulgu ve yorumlara yer verilmiştir. Okul müdürlerinin öğretmenleri etkileme düzeylerine yönelik öğretmen görüşlerine ilişkin bulgular Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. Okul müdürlerinin öğretmenleri etkileme düzeylerine yönelik öğretmen görüşlerine ilişkin bulgular

Yetki Yoluyla Etkileme	n	$\overline{X}$	S
Öğretmenlerle, amir-memur ilişkileri çerçevesinde görüşür.	750	3,47	1,02
Öğretmenleri kararlı bir disiplin anlayışıyla, sıkı denetim altında tutar.	748	3,16	1,14
Görevini gereği gibi yerine getirmeyen öğretmenler hakkında önce yetkisini kullanır.	746	2,65	1,23
Okulun işlerini mevzuat dışına çıkmadan yürütür.	748	3,82	1,09
Yetkisi içinde öğretmenlere, mesleki yeteneklerini kullanma imkânı sağlar.	728	3,95	0,98
Görev yaptığı okulda yetkisini kullanarak öğretmenlik yapmayı çekici kılar.	748	3,50	1,15
Başarılı öğretmenleri ödüllendirmeleri için üst makamlara bildirir.	734	2,83	1,37
Yeterli düzeyde verimli olmayan öğretmenleri uyarır.	742	3,25	1,06
Görevini aksatan öğretmenleri yasal yollarla cezalandırır.	731	2,20	1,09
Okulun isleyişine yön veren kurallara uymayan öğretmenleri yasal yetkilerine dayanarak cezalandırır.	741	2,17	1,13
Toplam		**3,10**	0,62
Uzmanlık Gücü ile Etkileme	n	$\overline{X}$	S
Eğitim ile ilgili gelişmeleri yakından izleyip, yenilikleri çalışmalarına yansıtır.	747	3,53	1,10
Öğretmenlerin eğitim ile ilgili çalışmalarına rehberlik eder.	749	3,61	1,13
Öğretmenlerin çözüm bulmakta zorluk çektiği sorunlara çözüm yolları bulur.	749	3,70	1,11
Yöneticilik görev ve sorumluluklarını eksiksiz yerine getirerek, öğretmenlere örnek olmaya çalışır.	751	3,79	1,09
Her öğretmenin yapacağı çalışmaları o öğretmenle birlikte planlar.	743	3,19	1,15
Öğretmenleri önemli gelişmeler hakkında bilgilendirir.	743	3,84	1,07
Öğretmenleri; meslekî bilgilerini geliştirici, eğitim çalışmaları (kurs, seminer, toplantı) yaparak veya hizmet içi eğitim çalışmalarına katılmalarını sağlayarak yetiştirir.	748	3,46	1,12
Öğretmenlerin mesleki bilgi, beceri ve tecrübelerini okulda verimin yükseltilmesi yönünde birleştirir.	748	3,63	1,09
Her öğretmenin çalışmalarının sonucunu o öğretmenle birlikte değerlendirir.	748	3,38	1,15
Öğretmenleri, kendilerini ilgilendiren ve yetenekli oldukları konularda karara katarak; onların görüş, öneri ve isteklerini dikkate alır.	750	3,62	1,11
Toplam		**3,57**	0,92
Kişilikleriyle Etkileme	n	$\overline{X}$	S

Öğretmenlere sevgi, anlayış ve hoşgörü içerisinde davranıp; içten, güvenilir, cana yakın ve dostça tutum ve davranışlar sergiler.	752	3,84	1,10
Öğretmenlerin, örgüt içinde yaratıcılıklarını en üst düzeye çıkarmalarına ve kendini gerçekleştirmelerine imkân sağlar.	748	3,62	1,08
Öğretmenlerin, eğitimin geliştirilmesine ilişkin görüş ve önerilerini saygıyla karsılar.	747	3,87	1,04
Başvurduğu davranışların, eğitimin gerçekleştirilebilmesi için gerekli olduğuna öğretmenleri inandırır.	749	3,67	1,04
Sergilediği davranışların; bir bütünlük içinde ölçülü ve tutarlı, uygulamada ise kararlı olmasına dikkat eder.	750	3,76	1,06
Öğretmenlerin başarılı yönlerini takdir ederek övme, özgüvenlerini pekiştirerek daha fazla başarı elde etmeleri için onları cesaretlendirir.	751	3,69	1,15
Her konuda öğretmenlere adil ve tarafsız davranır.	747	3,77	1,17
Öğretmenlere karsı kişisel tutumlarını açıkça ortaya koyup, üstünlük belirleyici tutum ve davranışlardan kaçınır.	749	3,76	1,14
Öğretmenleri dinleyip, fikir ve düşüncelerini kabul ve takdir ederek, uzmanlık konularında onlara danışır.	752	3,68	1,16
Geniş ölçüde etkili konuşabilme, ikna etme ve inandırma yeteneğini öğretmenler üzerinde kullanır.	751	3,65	1,09
Toplam		**3,73**	0,91

Tablo 8 incelendiğinde öğretmenler, okul müdürlerinin arasıra yetkilerine başvurdukları görüşünü belirtmişlerdir ($\overline{X}$=3,10). Öğretmenlerin okul müdürlerinin arasıra yetkilerine başvurdukları şeklinde görüş bildirmeleri, okul müdürlerinin görevlerini yaparken gerekli gördükleri ve mecbur kaldıkları zaman yasal yetkilerini kullanmalarından kaynaklanmış olduğu düşünülmektedir. Öğretmenler, okul müdürlerinin çoğu zaman uzmanlık güçleriyle öğretmenleri etkileme davranışları sergiledikleri görüşünü belirtmişlerdir ($\overline{X}$=3,57). Öğretmenler, okul müdürlerinin çoğu zaman kişilikleriyle kendilerini etkileme davranışları sergiledikleri görüşündeler ($\overline{X}$=3,73). Bu durum müdürlerin öğretmenlere sevgi, anlayış, hoşgörü içerinde davrandıklarını, güven duyduklarını ve öğretmenlerin görüş ve önerilerini saygıyla karşıladıklarını göstermektedir.

Tablo 8 müdürlerin öğretmenleri etkileme düzeyi alt boyutları bakımından incelendiğinde; öğretmenler en yüksek düzeyde ($\overline{X}$=3,95) yetki ile öğretmenleri etkileme maddelerinden olan "okul müdürümüz yetkisi içinde öğretmenlere, mesleki yeteneklerini kullanma imkânı sağlar" maddesinde görüş belirtmişlerdir. Öğretmenler en düşük düzeyde ($\overline{X}$=2,17) yine yetki ile öğretmenleri etkileme maddelerinden olan "Okul müdürümüz okulun isleyişine yön veren kurallara uymayan öğretmenleri yasal yetkilerine dayanarak cezalandırır" maddesinde görüş belirtmişlerdir. Bu da okul müdürlerinin aslında yasal yetkilerine dayanarak öğretmenleri cezalandırmadan yana olmadıkları şeklinde yorumlanabilir.

Değişkenlere Göre Okul Müdürlerinin Öğretmenleri Etkileme Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretmenleri etkileme düzeylerine ilişkin algılarının, cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini anlamak için yapılan t testi bulguları Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 1. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre, okul müdürlerinin öğretmenleri etkileme düzeylerine ilişkin t testi Tablosu

Kişisel Değişkenler	Kaynak	n	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Yetki ile Etkileme	Kadın	368	3,07	,63	751	-1,08	,280
	Erkek	383	3,12	,63			
Uzmanlık ile Etkileme	Kadın	368	3,52	,93	751	-1,35	,178
	Erkek	383	3,61	,93			
Kişilik ile Etkileme	Kadın	368	3,65	,92	751	-2,06	,040*
	Erkek	383	3,80	,91			

* p< 0,05 **p< 0,01

Tablo 9'a göre, erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre müdürlerinin kişilikleriyle etkileme düzeylerine ilişkin algılarının daha yüksek bir ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretmenleri etkileme düzeylerine ilişkin algılarının, kıdem, bulundukları okuldaki görev süresi ve branş değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini anlamak için yapılan tek yönlü MANOVA sonuçları tek bir tablo halinde Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. Öğretmenlerin, okul müdürlerinin öğretmenleri etkileme düzeylerine ilişkin algılarının kıdem, bulundukları okuldaki görev süresi ve branş değişkenlerine göre MANOVA değerleri

Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	Kareler toplamı	Sd	Ortalamalar karesi	F	P	η^2 (Kısmi Eta Kare)
Kıdem	Yetki ile Etkileme	5,107	3	1,702	3,63	,013*	,014
	Uzmanlık Gücü ile Etkileme	4,196	3	1,399	1,51	,210	,006
	Kişilik ile Etkileme	3,545	3	1,182	1,31	,270	,005
Bulunulan Okuldaki Görev Süresi	Yetki ile Etkileme	4,353	3	1,451	3,10	,026*	,012
	Uzmanlık Gücü ile Etkileme	8,786	3	2,929	3,18	,024*	,013
	Kişilik ile Etkileme	5,621	3	1,874	2,08	,101	,008
Branş	Yetki ile Etkileme	4,026	3	1,342	2,85	,037*	,011
	Uzmanlık Gücü ile Etkileme	5,163	3	1,721	1,85	,136	,007
	Kişilik ile Etkileme	2,491	3	,830	,91	,434	,004

* p< 0,05 **p< 0,01

Tablo 10'a göre öğretmenlerin algıları yetki ile etkileme alt boyutunda; kıdemlerine, bulundukları okuldaki görev sürelerine ve branşlarına göre, uzmanlık gücüyle etkileme alt boyutunda ise okuldaki görev sürelerine göre anlamlı farklılık göstermiştir. Yetki ile Etkileme boyutunda öğretmenlerin kıdemlerine göre anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için yapılan Tukey testi sonuçları Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11. Yetki ile Etkileme boyutunda öğretmenlerin kıdemlerine göre anlamlı farklılığın kaynağına ilişkin Tukey testi sonuçları

(I) Kıdem	(J) Kıdem	Ortalama Farkı (I-J)	sh	p
1 yıl	2 yıl	,14	,07	,055
	3 yıl	,24	,08	,004**
	4 yıl ve üzeri	,17	,06	,009**
2 yıl	1 yıl	-,14	,07	,055
	3 yıl	,11	,09	,222
	4 yıl ve üzeri	,03	,07	,665
3 yıl	1 yıl	-,24	,08	,004**
	2 yıl	-,11	,09	,222
	4 yıl ve üzeri	-,08	,08	,338
4 yıl ve üzeri	1 yıl	-,17	,06	,009**
	2 yıl	-,03	,07	,665
	3 yıl	,08	,08	,338

* p< 0,05 **p< 0,01

Tablo 11'e göre mesleklerinin ilk yılında bulunan öğretmenlerin, okul müdürünün yetki ile etkileme algıları, meslekte 3 yıl ve üzeri süredir görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek çıkmıştır. Yetki ile Etkileme boyutunda öğretmenlerin bulundukları okuldaki görev sürelerine göre anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için yapılan Tukey testi sonuçları Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12. Yetki ile Etkileme boyutunda öğretmenlerin bulundukları okuldaki görev sürelerine göre anlamlı farklılığın kaynağına ilişkin Tukey testi sonuçları

(I) Okuldaki Görev	(J) Okuldaki Görev	Ortalama Farkı (I-J)	sh	p
1 yıl	2 yıl	,14	,06	,030*
	3 yıl	,17	,07	,021*
	4 yıl ve üzeri	,16	,08	,036*
2 yıl	1 yıl	-,14	,06	,030*
	3 yıl	,03	,08	,697
	4 yıl ve üzeri	,03	,08	,754
3 yıl	1 yıl	-,17	,07	,021*
	2 yıl	-,03	,08	,697
	4 yıl ve üzeri	-,005	,09	,960
4 yıl ve üzeri	1 yıl	-,16	,08	,036*
	2 yıl	-,03	,08	,754
	3 yıl	,005	,09	,960

* p< 0,05 **p< 0,01

Tablo 12 incelendiğinde bulundukları okulda ilk yılını çalışan öğretmenlerin, okul müdürünün yetki ile etkileme algıları diğer öğretmenlere göre daha yüksek çıktığı görülmüştür. Yetki ile Etkileme boyutunda öğretmenlerin branşlarına göre anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için Tukey testi sonuçları Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13. Yetki ile Etkileme boyutunda öğretmenlerin branşlarına göre anlamlı farklılığın kaynağına ilişkin Tukey testi sonuçları

(I) Branş	(J) Branş	Ortalama Farkı (I-J)	sh	p
Sayısal	Sözel	-,13	,066	,050*
	Dil ve Özel Alan Becerileri	-,19	,069	,007**
	Genel Yetenek	-,05	,075	,539
Sözel	Sayısal	,13	,066	,050*
	Dil ve Özel Alan Becerileri	-,06	,070	,424
	Genel Yetenek	,08	,076	,272
Dil ve Özel Alan Becerileri	Sayısal	,19	,069	,007**
	Sözel	,06	,070	,424
	Genel Yetenek	,14	,079	,076
Genel Yetenek	Sayısal	,05	,075	,539
	Sözel	-,08	,076	,272
	Dil ve Özel Alan Becerileri	-,14	,079	,076

* p< 0,05 **p< 0,01

Tablo 13 incelendiğinde branşı sayısal olan öğretmenlerin okul müdürünün yetki ile etkileme algıları, branşı sözel ya da dil veya özel alan olan öğretmenlere göre daha düşük düzeyde gerçekleştiği görülmektedir. Okul müdürünün uzmanlık gücüyle etkileme alt boyutunda, öğretmenlerin bulundukları okuldaki görev sürelerine göre farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için yapılan Tukey testi sonuçları Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14. Uzmanlık Gücü ile Etkileme boyutunda öğretmenlerin bulundukları okuldaki görev sürelerine göre anlamlı farklılığın kaynağına ilişkin Tukey testi sonuçları

(I) Okuldaki Görev	(J) Okuldaki Görev	Ortalama Farkı (I-J)	sh	p
1 yıl	2 yıl	,13	,088	,137
	3 yıl	,28	,101	,006**
	4 yıl ve üzeri	,22	,108	,043*
2 yıl	1 yıl	-,13	,088	,137
	3 yıl	,15	,112	,191
	4 yıl ve üzeri	,09	,118	,452
3 yıl	1 yıl	-,28	,101	,006**
	2 yıl	-,15	,112	,191
	4 yıl ve üzeri	-,06	,128	,654
4 yıl ve üzeri	1 yıl	-,22	,108	,043*

	2 yıl	-,09	,118	,452
	3 yıl	,06	,128	,654

* p< 0,05 **p< 0,01

Tablo 14'e göre, bulundukları okulda ilk yılı olan öğretmenlerin okul müdürünün uzmanlık gücü ile etkileme algıları, 3 yıldır aynı okulda görev yapan öğretmenlere (p<0,01 düzeyinde) ve 4 yıldır aynı okulda görev yapan öğretmenlere (p<0,05 düzeyinde) göre daha yüksek çıktığı görülmektedir.

Okul Müdürlerinin Mizah Davranışları ile Öğretmenleri Etkileme Düzeyleri Arasındaki İlişki

Ortaokul öğretmenlerinin okul müdürlerinin mizah davranışlarına yönelik algıları ile öğretmenleri etkileme düzeylerine ilişkin algıları arasında herhangi bir ilişkinin olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan pearson momentler çarpımı korelasyon analizi Tablo 15'de verilmiştir.

Tablo 15. Ortaokul öğretmenlerinin okul müdürlerinin mizah davranışlarına yönelik algıları ile öğretmenleri etkileme düzeylerine ilişkin algıları arasındaki ilişkilere yönelik korelasyon analizi Tablosu

Boyutlar	Mizahi Olmayan Davranışlar	Reddedici Mizah	Onaylayıcı Mizah	Üretici ve Sosyal Mizah	Alaycı Mizah	Yetki ile Etkileme	Uzmanlık Gücü ile Etkileme	Kişilik ile Etkileme
Mizahi Olmayan Davranışlar	1	,49**	-,48**	-,53**	,31**	0,02	-,41**	-,46**
Reddedici Mizah	,49**	1	-,38**	-,27**	,55**	0,04	-,42**	-,50**
Onaylayıcı Mizah	-,48**	-,38**	1	,67**	-,24**	,09*	,47**	,53**
Üretici ve Sosyal Mizah	-,53**	-,27**	,67**	1	-,12**	0,07	,44**	,47**
Alaycı Mizah	,31**	,55**	-,24**	-,12**	1	0,01	-,43**	-,50**
Yetki ile Etkileme	0,02	0,04	,09*	0,07	0,01	1	,42**	,34**
Uzmanlık Gücü ile Etkileme	-,41**	-,42**	,47**	,44**	-,43**	,42**	1	,86**
Kişilik ile Etkileme	-,46**	-,50**	,53**	,47**	-,50**	,34**	,86**	1

* p< 0,05 **p< 0,01

Tablo 15'e göre, okul müdürlerinin mizahi olmayan davranışları; uzmanlık gücü ile etkileme (r=-.41, p< 0,01) ve kişilik ile etkileme (r=-.46, p< 0,01) ile negatif yönlü ancak zayıf bir ilişki görülmüştür. Okul müdürlerinin mizahı reddetme davranışları; uzmanlık gücü ile etkileme (r=-.42, p< 0,01) ile negatif yönlü zayıf bir ilişki görülürken, kişilik ile etkileme (r=-.50, p< 0,01) ile de negatif yönlü ancak orta düzeyde bir ilişki görülmüştür. Okul müdürlerinin onaylayıcı mizah davranışları alt boyutunun; müdürlerin öğretmenleri yetki yoluyla etkileme (r=.09, p< 0,05) ve uzmanlık gücü ile etkileme alt boyutları (r=.47, p< 0,01) ile pozitif yönlü zayıf, kişilik ile etkileme (r=.53, p< 0,01) alt boyutu ile pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişki içinde olduğu görülmüştür.

Okul müdürlerinin üretici ve sosyal mizah davranışları alt boyutu; uzmanlık gücü ile etkileme (r=.44, p< 0,01) ve kişilik ile etkileme (r=.47, p< 0,01) alt boyutları ile pozitif yönlü zayıf bir ilişki görülmüştür. Her ne kadar ilişki zayıf olarak çıksa da orta düzeye yakın bir ilişki olduğu görülmektedir. Okul müdürlerinin üretici ve sosyal mizah davranışları gösterme sıklığı arttıkça benzer şekilde müdürlerin öğretmenler üzerindeki etkilerinin de artacağı söylenebilir. Bu durum tersi için de doğrudur. Buradan hareketle okul müdürlerinin öğretmenler üzerinde uzmanlık gücü ve kişilikleriyle etkili olmaları, onların üretici sosyal mizah davranışlarına önem vererek bu davranışlara yoğunlaşmalarını gerektir.

Okul müdürlerinin alaycı mizah davranışları alt boyutu; uzmanlık gücü ile etkileme (r=-.43, p< 0,01) alt boyutu ile negatif yönlü zayıf bir ilişki görülürken kişilik ile etkileme (r=-.50, p< 0,01) alt boyutu ile negatif yönlü ancak orta düzeyde bir ilişki görülmüştür.

SONUÇ

Öğretmenler, okul müdürlerinin mizahi olmayan, reddedici ve alaycı mizah davranışlarında hemen hemen hiç bulunmadıklarını belirtirken, yüksek düzeyde onaylayıcı mizah ve orta düzeyde üretici sosyal mizah davranışlarında bulunduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler okul müdürlerinin yetki yoluyla öğretmenleri etkileme davranışlarını düşük düzeyde bulurken; uzmanlık güçleriyle ve kişilikleriyle öğretmenleri etkileme davranışlarını yüksek düzeyde gördüklerini belirtmişlerdir. Başka bir değişle öğretmenler, okul müdürlerinin kendilerini yetkilerinden ziyade uzmanlıkları ve kişilikleriyle etkileyebildiklerini belirtmişlerdir.

Erkek öğretmenler müdürlerinin hem üretici sosyal mizah hem de alaycı mizah davranışlarını kadın öğretmenlere göre daha yüksek bulmuşlardır. Öğretmenlikte 4 yıl ve üzeri süredir görev yapan öğretmenler, 2 yıldır görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde okul müdürlerinin alaycı mizah davranışlarında bulunduklarını belirtmişlerdir. Benzer şekilde bulundukları okuldaki görev süreleri 4 yıl ve üzeri olan öğretmenler, bulundukları okuldaki görev süreleri 2 yıl olan öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde okul müdürlerinin alaycı mizah davranışlarında bulunduklarını belirtmişlerdir.

Erkek öğretmenler okul müdürlerinin kişilikleriyle öğretmenleri etkileme düzeylerini kadın öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde algılamışlardır. Mesleklerinin ilk yılında (aday öğretmenler) bulunan öğretmenlerin, okul müdürünün yetki ile etkileme algıları, meslekte 3 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlere göre daha yüksek çıkmıştır. Benzer şekilde bulundukları okulda ilk yılını çalışan öğretmenlerin, okul müdürünün yetki ile etkileme algıları diğer öğretmenlere göre daha yüksek çıkmıştır.

Branşı sözel veya dil ve özel alanolan öğretmenlerin okul müdürünün yetki ile etkileme algıları, branşı sayısal olan öğretmenlere göre daha yüksek gerçekleşmiştir. Ayrıca bulundukları okulda ilk yılı olan öğretmenlerin okul müdürünün uzmanlık gücü ile etkileme algıları, 3 yıl ve daha fazla süredir aynı okulda çalışan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Okul müdürlerinin onaylayıcı ve üretici-sosyal mizah davranışları alt boyutları; müdürlerin öğretmenleri etkileme alt boyutlarından olan uzmanlık gücüyle etkileme ile pozitif yönlü zayıf, kişilik ile etkileme alt boyutu ile de pozitif yönlü ancak orta düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir. Bununla birlikte okul müdürlerinin mizahi olmayan, reddedici ve alaycı mizah davranışları alt boyutları; müdürlerin öğretmenleri etkileme alt boyutlarından olan uzmanlık gücü ile etkileme ve kişilik ile etkileme alt boyutları ile negatif yönlü zayıf bir ilişki içinde olduğu tespit edilmiştir.

KAYNAKÇA

Abel, M. H. (2002). Humor, Stress, and Coping Strategies. Humor: International Journal of Humor, 15(4), 365-381.

Akçay, A. (2000). Ortaöğretim Kurumu Müdürlerinin Gösterdikleri Etkileme Davranışlarına İlişkin Müdür ve Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi. (Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale 18 Mart Üniversitesi). http://tez2.yok.gov.tr/ adresinden edinilmiştir.

Aslan, H. (2006). Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öğrenilmiş Güçlülük Düzeyleri ve Cinsiyetlerine Göre Mizah Tarzlarının İncelenmesi, (Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana). http://tez2.yok.gov.tr/ adresinden edinilmiştir.

Aydın, M. (1986). Eğitim Yönetimi (Ders Notları). Ankara: İ.M. Eğitim Araştırma Yayın Danışmanlık A.Ş.

Aydın, M. (2000). Eğitim Yönetimi. Ankara, Hatipoğlu Yayıncılık.

Başaran, İ.E. (1996). Eğitim Yönetimi, Ankara: Yargıcı Matbaası

Cemaloğlu, N., Recepoğlu, E., Şahin, F., Daşçı, E. ve Köktürk, O. (2012). Mizah Davranışları Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. Gazi Üniversitesi Türk Eğitim Bilimleri Dergisi 10 (4), 694-716

Durmuş, Y. (2000). The Relationship Between Sense of Humor and Coping Strategies. (Yüksek Lisans Tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara). http://tez2.yok.gov.tr/ adresinden edinilmiştir.

Duyar, İ. ve C. Meriwether, (1997). Okul Yönetimi. Ankara: YÖK

Erçetin, Ş. (1993). Öğretmenlerin Okul Müdürlerini Etkileme Güçleri. H.Ü.Eğitim Fakültesi Dergisi. Ankara. Sayı:9, 183–192

Gürbüz, R. Erdem E. ve Yıldırım K. (2013). Başarılı Okul Müdürlerinin Özellikleri. Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı:20, 167-179

Homans, G. C. (1970). İnsan Grubu. (Çev. Onaran, O. vd). Ankara: TODAİE Yayını No: 121.

Kağıtçıbası, Ç. (1977). İnsan ve İnsanlar. Sosyal Psikolojiye Giriş, İstanbul: Duran Ofset Matbaacılık.

Koçel, T. (1998). İşletme Yöneticiliği (6.baskı.). İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım

Mangaltepe, E, (2012). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Yönetim Becerileri ile Öğretmenleri Etkileme Becerilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri (Yüksek Lisans Tezi, Abant izzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Bolu). http://tez2.yok.gov.tr/ adresinden edinilmiştir.

Martin, R. A. (2001). Humor, Laugh Terand Physical Health: Methodological İssuesand Research Findings. Psychological Bulletin, 127, 504-519.

Morreal, J. (1997). Gülmeyi Ciddiye Almak, İstanbul: İris Yayınları.

Özbaşar, S. ve Aksan, Z. (1980). Türkiye'de Profesyonel Yöneticiler. İstanbul: Yönetim Geliştirme A.Ş. Yayınları

Recepoğlu, E. (2011). Öğretmen Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Mizah Tarzları ile Öğretim Liderliği Davranışları ve Okulun Örgütsel Sağlığı Arasındaki İlişki. (Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara). http://tez2.yok.gov.tr/ adresinden edinilmiştir.

Sarıtaş, M. (1991). İlkokul Müdürlerinin Etki Sürecine İlişkin Yeterlilikleri. (Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara). http://tez2.yok.gov.tr/ adresinden edinilmiştir.

Sepetçi ,C, (2010). Okul Yöneticilerinin Mizah Tarzlarının Betimlenmesi. (Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat). http://tez2.yok.gov.tr/ adresinden edinilmiştir.

Solomon, J. (1996). Humor andagingwell. American Behavioral Scientist, 39(3), 249-272.

TDK. (2011). Türkçe Sözlük. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Uygun, H. (2006). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Algılarına Göre Okul Müdürleri ile İlköğretim Müfettişlerinin Öğretmenleri Etkileme Düzeyi. (Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir). http://tez2.yok.gov.tr/ adresinden edinilmiştir.

Yerlikaya, E. E. (2009). Üniversite Öğrencilerinin Mizah Tarzları İle Algılanan Stres, Kaygı ve Depresyon Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. (Doktora Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana). http://tez2.yok.gov.tr/ adresinden edinilmiştir.

Yılmaz, K. (2011). An Analysis of Humor Styles of School Administrators. Inonu University Journal of the Faculty of Education, 12

MESLEK LİSESİ OKUL YÖNETİCİLERİNİN DAĞITIMCI LİDERLİK ÖZELLİKLERİNİN İNCELENMESİNE YÖNELİK NİTEL BİR ARAŞTIRMA

Prof. Dr. Nezahat Güçlüa
Araş. Gör. Ayşe Kazancı Tınmazb
Eshabil Erdem Paksoyc
(a) Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, ANKARA
(b) Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, SAMSUN
(c) Tapu Kadastro Anadolu Meslek Lisesi, ANKARA
nguclum@gazi.edu.tr
ayse.kazanci@omü.edu.tr
tapukadastrobilisim@gmail.com

ÖZET

Bu araştırmanın amacı meslek liselerinde görev yapan alan şeflerinin okul yöneticilerinin dağıtımcı liderliğine ilişkin görüşlerini incelemektir. Çalışmada nitel araştırma yöntemi benimsenmiş, çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örneklemesi ile belirlenmiştir. Katılımcılar, Ankara ilinde 2013-2014 eğitim öğretim bahar yarıyılında meslek liselerinde görev yapan toplam 15 alan şefidir. Veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmış ve veriler, nitel veri çözümleme tekniklerinden betimsel analiz ile çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda; alan şeflerine verilen yetki ile yüklenen sorumluluk arasında bir dengesizlik olduğu, okulda alan şefleri ile öğretmenler arasındaki işbirliğinin yüksek düzeyde iken yönetimle alan şefleri arasındaki işbirliğinin orta düzeyde olduğu; okul müdürlerinin öğretmenlerin liderlik becerilerinin gelişimi için çaba göstermedikleri, okul müdürlerinin okulu geliştirmek için paydaşları dahil etme konusunda yeterince fırsat vermediği ve bu fırsatın da gelen fikirleri dinleme boyutunda kaldığı elde edilen bulgular arasındadır. Dolayısıyla meslek lisesi okul müdürlerinin, dağıtımcı liderlik davranışlarını sergilemede yetersiz kaldıkları söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Dağıtımcı liderlik, meslek lisesi, alan şefi

ABSTRACT

The purpose of the research is to investigate opinions of the chiefs of departments who are working in vocational high schools about school principals' distributive leadership. In this research qualitative research methods were used, work qroup were determined according to maximum diversity sample which is one of the purposful sample group methods. Participants are fifteen chiefs of departments who are working in vocational high schools in Ankara during the spring semester of 2013-2014 school year. Data were collected via semi structured interview form and data were analyzed by descriptive analyzing methods which is one of the qualitative data analyzing methods. As a result of the study, some of the findings are as follows; there is imbalancing between the responsibilty that the chief of the departments are expected and their given power, coorparetion between teachers and chief of department is in high level but the level of the coorperation between chiefs of departments and administration is in middle level, school principals do not effort for development of teachers' leadership abilities, school principals do not give enough opportunity for other shareholders for development of schools and these opportunities are just stands like listening to these ideas. Consequently, it can be said that principals of vocational high schools are insufficant to show their abilities about distributive leadership.

Key words: Distributed leadership, vocational high school, the chief

GİRİŞ

Okul yönetiminin nitelikli bir biçimde yürütülmesi için sadece okul yöneticisinden liderlik özellikleri göstermesini beklemek yönetime geleneksel yaklaşımların bir bakışıdır (Spillane, 2006). Bunun yanında işlemci, dönüşümcü, öğretimsel liderlik gibi bazı modern yaklaşımlarda da sadece okul yöneticisinin liderliğinin ön planda tutulduğu görülmektedir. Oysaki günümüz yönetim anlayışında yetkinin tek elde toplanmasından ziyade "yetkinin paylaşımı" önem taşımakta olup; bu şekilde astların kendilerini geliştirmeleri, bulundukları kuruma sahiplik duygularının gelişmesi ve kurumun etkili bir şekilde yönetilmesi hedeflenmektedir (Özdemir, 2013). Liderliğin, okuldaki paydaşlar tarafından paylaşılması gerektiğini savunan bu anlayış dağıtımcı liderlik kavramının ortaya çıkmasına neden olmuştur.

Liderlik işinin birçok kişiyi içine alarak okullarda uygulanıyor olmasını hedefleyen (Spillane, 2006) dağıtımcı liderlik anlayışı, örgütte değişimi gerçekleştirebilmek için tek bir lidere odaklanılması varsayımına karşı çıkan bir yaklaşımdır (Hoy ve Miskel, 2010). Bu liderlik türü, okullarda öğretmenlerin ve yöneticilerin okulun gelişimi için sürekli etkileşim içinde olmalarını hedeflemekte, böylece okul kapasitesini geliştirmeye ve örgütsel değişime yardımcı olacağı belirtilmektedir (Harris, 2005; Spillane ve Harris, 2008). Okulda formal ve informal liderler arasında liderliğin nasıl dağıtılacağına odaklanan dağıtımcı liderliğin öğretmen liderliğinin temel dayanağı olduğu belirtilmektedir (Harris, 2005). Ulusal Okul Liderliği Koleji (NCSL, 2004)'ne göre okullarda dağıtımcı liderliğin; tüm öğrencilerin öğrenme yetenekleri olduğuna inanma, onlara model olma, çalışanların birbiri ile dayanışması, güven ve destek sunma, deneyim kazandırma gibi işlevleri vardır.

Literatürde paylaşımcı, paylaştırılmış, işbirlikçi dağıtılmış, dağıtımcı liderlik gibi isimlerle yer alan kavram ilk olarak 1954 yılında Gibb (akt. Harris, 2005) tarafından belirtilmiş olup, literatürde yapılan çalışmaların 2000'li yıllarda arttığı görülmektedir. Bu konuda ilk çalışmaları yapanlardan Gronn (2000) dağıtımcı liderliği, örgütte çalışan bireylerin birbirleriyle etkileşim içinde oldukları ve birbirlerinin bilgi ve becerilerinden yararlandıkları bir süreç olarak görmektedir. Gronn (2002)'a göre dağıtımcı liderlikte dayanışma ve uyumluluk olmak üzere iki önemli özellik bulunmaktadır ve liderliğin dağıtılması, liderin yetkisinin, gücünün azaldığı anlamına gelmemektedir. Elmore'a (2000) göre dağıtımcı liderlik, hiçkimsenin örgütün genel performansı için sorumlu olmayacağı anlamına gelmez. Ona göre, bu liderlik türünde; örgütteki insanların istidatlarına, ilgi, bilgi ve becerilerine göre uzmanlaştığı dikkate alınarak örgüt liderinin temel görevinin çalışanların bilgi ve becerilerini geliştirmek ve bu bilgi becerilerin örgütte kullanılabileceği bir kültür oluşturma; örgütte çeşitli parçaların birbiriyle verimli bir ilişki içinde olmasını sağlama ve ortak sonuca katkıları için çalışanları

sorumlu tutma anlayışı vardır. Okullarda dağıtımcı liderlik seviyesi yükseldikçe, örgütsel öğrenmenin, çalışanların motivasyonunun ve güçlendirilmesinin de arttığını belirten (McGuinness, 2009) araştırmaların yanı sıra dağıtımcı liderliğin, eğitimin kalitesini ve okul kültürünü pozitif yönde etkilediği belirtilmektedir (Griffin,1995; akt. Harris, 2005).

Türkiye'de bu konuda yurtdışına göre çok fazla sayıda araştırmaya rastlanamamakla birlikte, kuramsal çalışmaların (Baloğlu; 2011a, 2011b), değer temelli liderlik davranışları ile dağıtımcı liderlik davranışları arasındaki ilişkinin incelendiği (Baloğlu, 2012) çalışmaların yanı sıra yabancı ölçeklerin Türkçe'ye uyarlanarak kullanıldığı nicel çalışmalara ve ölçek geliştirme çalışmalarına rastlanmaktadır (Korkmaz ve Gündüz, 2011; Özer ve Beycioğlu, 2013; Özdemir ve Demircioğlu, 2013; Özdemir, 2012; Şahin, Dinçel ve Uğur, 2013; Taşdan ve Oğuz, 2013). Bunun yanında ilkokul müdürlerinin dağıtımcı liderlik becerilerinin öğretmen algılarına göre incelendiği (Arıkan Çeper, 2013) nitel bir çalışmaya da rastlanmaktadır. Baloğlu (2011b) dağıtımcı liderlikte, liderliğin bir kişinin davranışlarında yoğunlaştırılması yerine, hiyerarşi ve pozisyona bağlı olmadan dağıtarak liderliğin etkisinin arttırılacağını ve dağıtımcı liderliğin örgütsel yapının her düzeyindeki bireylerin eylem ve etkilerini dikkate alan, örgütün toplam liderlik kapasitesini arttıran daha derin bir perspektif sunduğunu belirtmektedir. Yazar ayrıca, eğitim kurumlarında yetki devri, takım çalışması ve işbirliğinin sürekli desteklenmesi gerektiğini vurgulamaktadır (Cemaloğlu, 2013).

Ölçek geliştirme araştırmaları incelendiğinde; Hulpia, Devos ve Rosseel (2009) destek, denetim, uyumlu liderlik takımı, karara katılma, örgütsel bağlılık ve iş doyumu boyutları olan 39 maddeden oluşan "Dağıtımcı Liderlik Ölçeği"ni geliştirmişlerdir. Taşdan ve Oğuz (2013); yetki ve sorumluluk paylaşımı, liderlik becerileri, amaç ve misyon paylaşımı, meslektaş yardımlaşması ve iletişim olmak üzere beş boyut; Özer ve Beycioğlu (2013) ise tek faktörde toplanan on maddelik bir ölçek geliştirmişlerdir.

Dağıtımcı liderliğin, karmaşık yapılı örgütlerde birçok görevi tamamlamak ve yönlendirmek için çok uygun bir yaklaşım olduğu belirtilmektedir (Gronn, 2002). Mesleki eğitimin de programları, planları, çalışma ortamları, aynı fiziki ortamda farklı bölümlerin bulunması, öğretmen yetiştirme sisteminin farklılığı, çevreyle olan ilişkileri, öğrenimin bir bölümünün iş örgütlerinde uygulama şeklinde olması gibi faktörler nedeniyle diğer okul türlerinden daha farklı ve daha karmaşık bir işleyişe sahip olduğu görülmektedir (Sönmez, 2006). Mesleki eğitimde karmaşık bir niteliğe sahip bulunan yönetim hizmeti, nitelikli lider gerektirdiği gibi yönetim konusunda özellikle çözümlenmesi gereken konu yetki ve sorumluluk işi (Alkan, Doğan ve Sezgin,1998) olarak görülmektedir. Bu nedenle eğitim örgütlenmesinde meslek liselerinin diğer okul yapılarına göre daha karmaşık, farklı türde işlevleri olan, daha çok uzmanlık gerektiren bir yapısı olduğundan dağıtımcı liderlik davranışlarına daha çok ihtiyaç duyulduğu söylenebilir.

Meslek liselerinde alan/bölüm, atölye ve laboratuvar şefleri bulunmakta olup Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Mesleki ve Teknik Eğitim Okul ve Kurumları Alan/Bölüm, Atölye ve Laboratuvar Şefliklerine İlişkin Yönerge'de şef; "Bakanlığa bağlı örgün ve yaygın mesleki ve teknik eğitim kurumlarındaki alan/bölüm, atölye ve laboratuvarlarda ilgili mevzuatında belirtilen görevleri yürütmek üzere ilgili alandan görevlendirilen atölye, laboratuvar ve meslek dersleri öğretmenini" şeklinde tanımlanmıştır. Bu araştırmada meslek liselerinde görev yapan alan/bölüm şeflerinin okul yöneticilerinin dağıtımcı liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri incelenmiştir. Alan şeflerinin görüşlerinin incelenmek istenmesinin nedeni ise ilgili yönetmelikte çok sayıda görev ve sorumlulukları belirtilmesine rağmen yetki konusunda aynı şekilde bir eğilim olmamasıdır. Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliğine (2013) göre alan (bölüm) şefinin;

- Her öğretim yılı başında alanda görevli personel arasında işbölümü yapma ve onay için okul müdürlüğüne sunma;

- Alanın öğretim programına uygun olarak ders araç gereç ve donatım ihtiyacını belirleme ve temini için teklifte bulunma;

- Alanındaki bilimsel ve teknolojik gelişmelerle ilgili her türlü materyalin birime alınması için ilgililerle işbirliği yapma;

- Döner sermaye işletmesi mal ve hizmet üretim çalışmalarını ilgili mevzuat hükümleri doğrultusunda planlama ve yürütme;

- Zümre toplantıları düzenleme ve alınan kararları müdürün onayına sunma;

- Alanla ilgili kurumlarla işbirliği yapma, mezunların işyerlerindeki başarılarını izleme, gerektiğinde programların geliştirilmesi için önerilerde bulunma

- Sektörle işbirliği yapma, alanın öğretmen, öğrencilerinin mesleki gelişimi için teşvik etme gibi görev ve sorumlulukları olduğu belirtilmektedir.

Bu araştırmada, meslek liselerinde görev yapan alan şeflerinin, okul yöneticilerinin dağıtımcı liderlik davranışlarına yönelik görüşlerinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu genel amaç doğrultusunda alan şeflerinin; yetki ve sorumluluğun uygulanabilirliği, okulda işbirliğinin türü ve düzeyi, okul yöneticilerinin diğer paydaşları karar alma süreçlerine dahil etmeleri konusunda uygulamada nasıl davrandıkları, kendilerine okul yöneticileri tarafından ne derecede rehberlik yapıldığı, okul yöneticilerinin öğretmenlerin liderlik becerilerinin gelişimi konusunda nasıl davrandıkları ve son olarak okul yöneticilerinin okulu geliştirme konusunda paydaşları sürece dahil etmede nasıl davrandıklarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmaktadır.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırma deseni olarak, farkında olunan ancak derinlemesine bir görüşe yeterince sahip olunmayan bir olgunun daha iyi bir şekilde tanınmasına ve anlaşılmasına yardımcı olacak sonuçlar elde edilmesini sağlayan olgu bilim deseni (fenomenoloji) benimsenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunda, 2013-2014 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Ankara ilinde görev yapan toplam 15 meslek lisesi alan şefi yer almaktadır. Yedi ayrı okulda toplam 15 alan şefi ile yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitleme örneklemesi kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Maksimum çeşitleme için alan şeflerinin hizmet yılları ve branşları dikkate alınmıştır. Katılımcıların öğretmenlik mesleğinde hizmet yılları ortalaması 21,4; alan şefliği görevinde hizmet yılı ortalaması 5,1 yıldır. Katılımcıların branşları; matbaa, harita tapu kadastro, elektirik elektronik teknolojisi, ahşap teknolojisi, makina teknolojileri, inşaat teknolojileri, bilişim teknolojileri alanı olarak dağılmaktadır. Katılımcıların tamamının cinsiyeti erkektir. Katılımcılar, AŞ1, AŞ2, AŞ3…şeklinde isimlendirilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Görüşme formunun hazırlanma sürecinde öncelikle ilgili literatür taranmıştır. Dağıtımcı liderlikle ilgili yapılan kuramsal çalışmalar ve geliştirilen ölçeklerde yer alan alt boyutlar ve maddeler dikkate alınarak 13 sorunun yer aldığı taslak form oluşturulmuştur. Ardından Eğitim Yönetimi ve Denetimi uzmanı olan dört öğretim üyesinin görüşlerine başvurulmuş ve bu doğrultuda soru sayısı sekize düşürülmüştür. Bu haliyle yarı yapılandırılmış görüşme formunun, çalışma grubuna girmeyen iki alan şefinin görüşleri alınarak anlaşılırlığı test edilmiş ve herhangi bir değişikliğe ihtiyaç duyulmadığı görülmüştür.

Görüşmeler önceden randevu alınarak katılımcıların görev yaptıkları okullarda birebir gerçekleştirilmiştir. Görüşme süresi, 45-55 dakika arasında değişmektedir. Görüşme sırasında katılımcıların izniyle ses kaydı alınmıştır. Tüm katılımcılar ses kaydına izin vermişlerdir. Kaydedilen görüşmeler elektronik ortama kelimesi kelimesine aktarılarak çözümlenmiştir. Ardından her bir soruya özgü kodlar oluşturularak frekansları belirlenmiştir. Elde edilen veriler araştırmacılar tarafından ayrı ayrı kodlanmış, sonrasında karşılaştırılarak ortak sonuca varılmıştır. Araştırmanın iç geçerliği için,

verilerin anlamlılığına, bulguların kendi içinde tutarlı olup olmadığına bakılmış; güvenirliği artırmak içinse katılımcıların kendilerini rahat hissetmelerini sağlayacak kadar birlikte zaman geçirilmesine gayret edilmiş, bulgular kısmında doğrudan alıntılara yer verilmiş, araştırmacılar tarafından ayrı kodlamalar yapılarak karşılaştırılmıştır.

BULGULAR

Araştırmada öncelikle, dağıtımcı liderlikle ilgili literatür taraması yapılmıştır. Ardından alan uzmanlarının görüşü alınarak belirlenen bazı kavramlara ilişkin katılımcıların görüşleri incelenmek istenmiş, herhangi bir kavram yanılgısı olup olmadığı araştırılmıştır. Bu amaçla katılımcılara; "Yetki, sorumluluk ve işbölümü kavramlarını nasıl tanımlarsınız? Alan şefi olarak okulunuzda sahip olduğunuz yetki ve sorumlulukların uygulanabilirliği konusunda ne düşüyorsunuz?" sorusu sorulmuştur. Alınan cevaplar Tablo1'de gösterilmektedir.

Tablo 1 Alan Şeflerinin Yetki, Sorumluluk ve İşbirliği Kavramlarına İlişkin Görüşleri

	Kod	n
Yetki	Gücü kullanma	10
	Yasal çerçeve	6
	Sorumluluk	1
Sorumluluk	Üstlenme	9
	Yetkinin kullanımı	5
	Zorunluluk	1
	Sınırlar içinde hareket	1
	Hesap verebilme	1
İşbirliği	Ortak hareket etme	11
	Amaçlı bir araya gelme	2
	Görev paylaşımı	3
	Yardımlaşma	2
	Fikir alışverişi	1
	Ekip çalışması	1

Tablo 1'e göre meslek liselerinde görev yapan alan şefleri yetki kavramını "gücü kullanma" (n=10), verilen görevin yasal çerçeveye göre yapılması (n=6) şeklinde yorumlamışlardır. Ancak katılımcılardan birisinin yetki kavramını, "sorumluluk" (n=1) kavramıyla ilişkilendirmesi bu konuda bir yanılgısı olduğunu göstermektedir. Katılımcılardan AŞ6 yetkiyi: "*Yetki bir problem çözümünde kendi insiyatifini sonuna kadar kullanma*" olarak tanımlarken; AŞ10: "*…bulunduğumuz alan içerisinde bir daire düşünelim, bu daire içerisindeki bu sınırlar tabi yasal çerçevelerle belli, o yasal sınırlar içerisindeki bulunduğunuz dairede tüm sorumlulukları yetkiyi kullanabilme olarak ifade edebilirim.*" şeklinde görüş bildirmişdir.

Sorumluluk kavramı; en fazla verilen görevin üstlenilmesi (n=9) ile ilişkilendirilmiş, ayrıca yetkinin kullanımı (n=5), üstün verdiği sınırlarda serbest hareket etme (n=1), zorunluluk (n=1), hesap verme

(*n*=1) gibi kavramlarla da bağlantı kurulmuştur. Katılımcıların cevapları incelendiğinde; AŞ5: *"Sorumluluk o işin gereğini üstlenmektir";* AŞ8: *"Sorumluluk verilen yetkiyi bu konuda kullanmaktır";* AŞ2: "*Sorumluluk bir kişinin kendi yapmak zorunda olduğu işlerdir."* şeklinde tanımlandığı görülmektedir.

İşbirliği ise diğer kavramlara göre daha rahat tanımlanmıştır. Bu konuda; yapılması gereken bir işle ilgili ortak hareket etme (*n*=11), amaçlı bir araya gelme (*n*=2), görev paylaşımı (*n*=3), yardımlaşma (*n*=2), fikir alışverişi (*n*=1), ekip çalışması (*n*=1) kavramları ortaya çıkmıştır. Katılımcılardan AŞ5: "*…İşbirliği, çalışma yapan kişilerin arasındaki iş akışını belirlemek ve ortak bir şekilde hareket etmektir."* ve AŞ7: "*…İşbirliği ise; belirlenen hedefe gidebilmek için yardımlaşma, fikir alışverişi, bir araya gelmedir. İşin gereği neyse amaçlı bir araya gelme vardır işbirliğinde."* şeklinde düşüncelerini ifade etmiştir.

Katılımcılar, yetki, sorumluluk ve işbirliği kavramları konusunda yukarıdaki belirtilen şekilde görüş bildirmişlerdir. Bu sorunun devamı niteliğinde katılımcılara, "Alan şefi olarak okulunuzda sahip olduğunuz yetki ve sorumlulukların uygulanabilirliği konusunda ne düşüyorsunuz?" sorusu yöneltilmiştir. Verilen cevaplara göre; katılımcıların tamamı kendilerine verilen yetki ile yüklenen sorumluluğun arasında bir dengesizlik olduğunu, sorumluluklarının yetkilerinin çok üzerinde olduğunu ifade etmişlerdir. Bu konuda AŞ7:

"….yetki sorumluluktan az olmamalıdır. Hatta sorumluluk alanından fazla yetki olursa daha iyi olur. Çünkü daha rahat hareket edilebilir bu şekilde. Ama biz de uygulamada durum biraz farklı işlemekte. Yetkimiz çok sınırlı olmasına rağmen yüklenen sorumluluk çok fazla…bu da işlerin sağlıklıca yürümesinin önünde engeldir…"

Bir diğer katılımcı (AŞ4) ise okulda alan şefi olarak çok fazla sorumluluğu olmasına rağmen yetki sınırlarının çok dar olduğunu vurgulamaktadır.

"Alan şefi olarak fazla bir yetkimiz yok. Fakat sorumluluk olarak okuldaki bilişimle alakalı olarak her türlü organizasyonlarda, yazılarda, işlemlerde direk sorumluluk alan şeflerindedir... Dolayısıyla alan şefinin yetki olarak fazla bir yetkisi olmamasına rağmen sorumluluk olarak çok fazla sorumludur. Aynı zamanda öğrencilerden sorumludur. Disiplinsizlikten sorumludur. Başarıdan başarısızlıktan sorumludur. Zaten bir başarı varsa sorun yoktur. Ama başarısızlık varsa mutlaka bunun hesabı sorulur."

Katılımcılara "Okulunuzda işbirliğinin ne tür ve ne düzeyde yapıldığını gözlemliyorsunuz?" şeklinde sorulan ikinci soruya verilen yanıtlar Tablo 2'de gösterilmektedir.

Tablo 2 *Alan Şeflerinin Okulda İşbirliğinin Ne Tür ve Düzeyde Gerçekleştiği Konusunda Görüşleri*

İşbirliği		Kod	n
Alan şefleri ve öğretmenler arasında	İşbirliği düzeyi	Yüksek	9
		Orta	5
		Düşük	1
	İşbirliği türü	Resmi	2
		Sezgisel	6
		Kendiliğinden	8
Yönetimle alan şefleri arasında	İşbirliği düzeyi	Yüksek	4
		Orta	7
		Düşük	4
	İşbirliği türü	Resmi	13
		Sezgisel	2
		Kendiliğinden	2

Katılımcılar, okullarda işbirliği konusunda yönetimle öğretmenler arasında ve öğretmenlerin kendi aralarında olduğu iki türlü işbirliğinden bahsetmektedirler. Okulda alan şefleri ile öğretmenler arasındaki işbirliği yüksek düzeyde (n=9) iken yönetimle alan şefi arasındaki işbirliğinin daha çok orta düzeyde (n=7) olduğu belirtilmiştir. Tabloda görülmeyen ancak elde edilen önemli bir diğer bulgu yönetimle diğer öğretmenler arasındaki işbirliği düzeyinin çok daha düşük olduğunun belirtilmesidir. İşbirliği türü konusunda, yönetimle öğretmenler arasında en fazla görev amaçlı resmi işbirliği (n=13) söz konusu iken alan şefleri ile öğretmenler arasında daha çok kendiliğinden (n=8) ve sezgisel (n=6) işbirliği olduğu belirtilmektedir. Bu konuda AŞ9:

"Okulda bizim öğretmenler arasında diğer alanlar da dahil işbirliğimiz iyi düzeydedir. Ancak idare işbirliği yapalım demesine rağmen emri vaki gücünü gösteriyor. İşbirliğinde gönüllülük esası olması gerekir. Meslek lisesinde çoğu şeyler gönül esası olmak zorundadır. Çünkü çoğu işi vazifemiz olmamasına rağmen yapıyoruz. İdare her şeyi ben bilirim ile yaptığı zaman çoğu gönüllü yapılan işlerde sekteye uğramış oluyor maalesef. İdarenin bu davranışı işbirliğinin ruhuna aykırıdır." Katılımcılardan AŞ8:

"İşin yüzde yüz kısmında işbirliği yoktur. İşin yapılma kısmında işbirliği vardır. İşin başlangıç kısmında ve fikir aşamasındayken işbirliği yoktur. Bir grup ya da kişiler bunun yapılması konusunda karar bildiriyor. Daha sonrasında işbirliği oluşmuş oluyor. Dolayısıyla okulumuzda tepede karar alınıyor uygulamada işbirliği oluyor. Ani sorunlarda okulumuzda otomatikman kendiliğinden bir araya geliniyor. Ancak uzun vadeli kararlara veya okulun gelişimine dönük uygulamalarda bu gerçekleşmiyor…" şeklinde düşüncelerini belirtmektedir.

Araştırma kapsamında katılımcılara yöneltilen üçüncü soru okulun vizyonu ile ilgilidir. Katılımcılara okullarının vizyonunun ne olduğu ve bu vizyonun okulda oluşturulma sürecinin nasıl yürütüldüğü sorulmuştur.

Tablo3 Okul Vizyonunu Tanımlamaya İlişkin Bulgular

Kod	n
Topluma ara eleman yetiştirme ve Mühendislik Fakültelerine hazırlık	9
Mensubu olmakla övünç duyulan mesleki anlamda lider okul olmak	3
Öğrenmeyi öğrenen meslek elemanı yetiştirme	2
İyi bir meslek sahibi ve iyi vatandaş yetiştirme	1
Harita kadastro teknisyeni yetiştirme	1
Kendini en iyi şekilde temsil etmek	1
Bilmiyorum	1

Yukarıdaki tabloda görüldüğü üzere okulun vizyonu konusunda en fazla görüş, topluma ara eleman yetiştirme ve Mühendislik Fakültelerine hazırlık (*n*=9) olarak bildirilmiştir. Ancak bu ifade daha çok okulun misyonuna uygundur. Yine harita kadastro teknisyeni yetiştirme (*n*=1), kendini en iyi şekilde temsil etmek (*n*=1) kavramları da okulun vizyonu ile örtüşmemektedir.

Okul vizyonuna ilişkin ortaya çıkan diğer kavramlar, mensubu olmakla övünç duyulan mesleki anlamda lider okul olma (*n*=3), öğrenmeyi öğrenen meslek elemanı yetiştirme (*n*=2), iyi bir meslek sahibi ve iyi vatandaş yetiştirme (*n*=1) dir. Bu kavramların okulun vizyonuna daha uygun olduğu söylenebilir.

Okul vizyonunun oluşturulma süreci konusunda, katılımcıların çoğunluğu (*n*=11) katılımcı bir anlayış benimsenerek oluşturulduğunu; bunlardan yedisi öğretmenler tarafından ekip çalışması yapıldığını, dördü ise diğer paydaşların da sürece dahil edildiğini belirtmektedir. Bazı katılımcılar (*n=4*) ise okul vizyonunun okul idaresi tarafından işbirliği yapılmadan oluşturulduğunu belirtmektedir. Okul vizyonu ve oluşturulma sürecine yönelik bazı katılımcı görüşleri şu şekildedir: AŞ4;

"*Okulumuzun vizyonu mensubu olmaktan övünç duyulan vereceği teknik ve mesleki eğitimiyle ülkemizin çağdaş uygarlık düzeyinin üzerine çıkmasına katkıda bulunacak lider bir okul olmaktır. Bu vizyon oluşması için yanlış hatırlamıyorsam 2005-2006'lı yıllarda yoğun olarak çalıştığımız okul gelişimi ve yönetimi ekiplerimiz vardı. Toplam kalite yönetim ekibi çerçevesinde oluşturulan ekipler farklı kategorilerde bunları oluşturdular…*"; AŞ7: "*Okulumuzun vizyonu harita kadastro teknisyeni yetiştirmedir. Okulun yazılı bir vizyonu var. Ancak biraya gelinmeden hazırlanmış bir uzunca bir metin var. Okulumuzun vizyonu kasten planlanarak oluşturulmadı. Bu vizyon yazılsa bile kağıtta kalmaktadır."*

Katılımcılara yöneltilen bir diğer soru, "Okula ilişkin karar alma süreçlerine yöneticiniz diğer paydaşları (örneğin öğretmenleri, öğrencileri, velileri) dâhil etme konusunda uygulamada nasıl davranmaktadır?" şeklindedir. Bu konuda okul yöneticilerinin; öğretmenleri (*n*=7), öğrencileri (*n*=7), velileri (*n*=6) karar alma süreçlerine dahil ettiğini belirten katılımcı sayısı toplam katılımcı sayısının yarısından azdır. Okula yönelik karar alma süreçlerinde genel olarak benimsenen yaklaşım ise; alınan

kararı duyurma (*n*=8), ilgili konularda danışma (*n*=7), herkesi ilgilendiren konularda toplantılar düzenleme (*n*=7) ve göstermelik katılım (*n*=5) şeklindedir.

Tablo 4 Okula İlişkin Karar Alma Süreçlerinde Benimsenen Yaklaşım

Kod	n
Alınan kararı duyurma	8
İlgili konularda danışma	7
Herkesi ilgilendiren konularda toplantılar düzenleme	7
Göstermelik katılım	5

Katılımcı görüşlerine ise şu şekilde örnek verilebilir: AŞ2, "Genelde karar verme süreçlerinde pek öğrencilerin dâhil olduğunu göremiyoruz ama öğretmenlere genellikle danışılır. Bu da sadece görüş almak suretiyle olur. Onların genelde bir fikri var nasıl oluşturulacağını karar vermişlerdir ama bize de göstermelik danışılır."; AŞ7, "…müdürümüz, veli ve öğrencileri kendileri gelip katılmak istemezse zorla katmak için de uğraşmaz….Öğretmenler de örneğin kulüp rehber öğretmen, komisyonlara üye seçimi gibi zorunlu ama eğitimi doğrudan ilgilendirmeyen konularda katılır."

Katılımcılara yöneltilen "Okulda yöneticileriniz işbölümü yaptığı görevlerde ne derece rehberlikte bulunurlar? Sonda: Bulunuyorsa nasıl bir yol takip etmektedirler?" sorusuna katılımcıların bir kısmı (*n*=6) rehberlikte bulunulduğunu, bir kısmı (*n*=4) rehberliğin zayıf olduğunu, diğerleri (*n*=5) ise rehberlikte bulunulmadığını belirtmektedirler.

Tablo 5 Okul Yöneticilerinin Rehberliğine İlişkin Ortaya Çıkan Bulgular

Kod	n
Uzman kişilere güven	5
Bilgilendirme	5
İş akışı içinde kontrol	3
Şekilsel kontrol	3
Yönlendirme	3
İstekleri geri çevirmeme	1

Okul yöneticilerinin iş bölümü yaptığı görevlerdeki rehberliğine ilişkin ortaya çıkan kavramlar tablo 5'te görüldüğü üzere; uzman kişilere güven (*n*=5), bilgilendirme (*n*=5), iş akışı içinde kontrol (*n*=3), şekilsel kontrol (*n*=3), yönlendirme (*n*=3), istekleri geri çevirmeme (*n*=1) şeklindedir. Katılımcılardan AŞ1 ve AŞ3'ün bu konudaki ifadeleri şu şekildedir: AŞ1, "*…Verdiği göreve verdiği kişiye göre değişir. Eğer görevinde yetkin biriyse ona karışmıyor, arada bir gelip işin ortasında sonunda nasıl gidiyor şeklinde ilgileniyor….";* AŞ3, "*Yöneticimiz rehberlikte bulunur. Elinden geldiği kadar uğraşır. Başta bizi yönlendirir yönergesini verir ondan sonrada takip eder. Ayrıca o iş hakkında daha iyi bilen varsa ondan yardım almamızı sağlar.".*

Katımcılara yöneltilen "Size kurumunuz tarafından verilen görevler bilgi ve becerinize ne derece uygundur? Bu konuda ne düşünüyorsunuz?" sorusuna verilen cevaplar aşağıdaki tabloda görülmektedir. Buna göre alan şeflerinin çoğunluğu kendilerine verilen görevlerin alanlarıyla ilgili (*n*=10), becerileriyle uyumlu (*n*=9) olduğunu düşünürken bazı katılımcılar bilinçli zorlama (*n*=5) ve rastgele dağıtım (*n*=3) yapıldığı yönünde düşüncelerini açıklamaktadırlar.

Tablo 6 Verilen Görevlerin Bilgi ve Beceriye Uyumuna İlişkin Bulgular

Kod	n
Alanla ilgili	10
Beceriyle uyumlu	9
Bilinçli zorlama dağıtım	5
Rastgele dağıtım	3

Verilen görevlerin bilgi ve beceriye uyumu konusunda alan şeflerinden AŞ8: "Verilen görevler biraz fazla ama tamamen yapabileceğim ve bilgi ve donanımıma uygun görevler. Bu müdürümde alakasız bir görev verilmedi. Daha önceki müdürümde bu durumları sık yaşıyorduk. Örneğin şöyle bir şey olmuştu; Bakanlıktan ya bir mobilyacı ya da bir elektrikçi gelsin demişler. Bu arkadaş bilgisayarcıdır her şeyden anlar diye müdür beni gönderdi. Ben bakanlığa gittim dediler ki televizyon sehpası takılacak. Yani bu tür alakasız işler veriliyordu." AŞ14: " Okulda müdür yardımcısının yürütmesi gereken çoğu idari işi biz yapıyoruz. Staj takibi, ders takibi, ders programları yapıyoruz. Örneğin bilgisayar onarımını bile teknisyen gibi yapıyorum."

Alan şeflerine "Okul yöneticiniz öğretmenlerin liderlik becerilerinin gelişimi için çaba gösterir mi? Sonda: Bu konuda çaba gösterdiğini düşünüyorsanız bunu nasıl yaptığı konusunda bilgi verir misiniz?" soruları yöneltilmiştir. Verilen cevaplara göre katılımcıların çoğunluğu (*n*=9) liderlik becerilerinin gelişimi için okul müdürlerinin herhangi bir çaba göstermediğini dile getirmektedir. Okul müdürlerinin çaba gösterdiğini düşünen katılımcıların görüşleri ise aşağıdaki tabloda gösterilmektedir.

Tablo 7 Okul Müdürlerinin Öğretmenlerin Liderlik Becerilerinin Gelişimine Yönelik Çabalarına İlişkin Bulgular

Kod	n
Hizmet içi eğitime teşvik etme	6
Uygulamalarla deneyim kazandırma	4
Eğitim alınması konusunda önerilerde bulunma	4
Okula uzman davet etme	1

Tablo 7'de görüldüğü üzere alan şefleri, okul yöneticilerinin okulda görev yapan öğretmenlerin liderlik becerilerinin gelişime yönelik en fazla hizmet içi eğitime teşvik etme (*n*=6) yönünde bir girişim olduğunu ayrıca eğitim alınması konusunda önerilerde bulunma (*n*=4) ve uygulamalarla

deneyim kazandırma (*n*=4), okula uzman kişiler davet ederek öğretmenlerin bilgi edinmelerini sağlama (*n*=1) şeklinde de yapıldığı belirtilmektedir. Katılımcıların; "*Müdürümüz arkadaşların liderlik becerilerini geliştirmek için işleri dağıtır. Bunları yaparken iş odaklı yaklaşım sergiler.*" (AŞ13); "*…Bilgi düzeyinde olur. Öğretmenlerin hizmet içi eğitim almalarını sağlar. Ancak özel olarak liderliğini geliştirmek için bir iş vermez*." (AŞ6); "*Bize genelde tavsiye eder eğitimlere katılın diye. Ama illaki oraya gidin şeklinde olmuyor ama teşvik ve tavsiyelerde bulunur*." (AŞ2); "*Hayır bu konuda bir girişimde bulunmaz. Müdürümüz açısından liderlik becerileri çok önemli değildir*." (AŞ7) ifadeleri alan şeflerinin okul yöneticilerinin öğretmenlerin liderlik becerilerinin gelişimi için yaptıklarına yönelik düşünceleri arasındadır.

Son olarak alan şeflerine "Okul yöneticiniz okulu geliştirmek için okul paydaşlarının aktif rol almaları konusunda onlara ne derece fırsat verir? Bu konuda bilgi verir misiniz?" sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya verilen cevaplar "fırsat tanır ve tanımaz" olarak iki grupta incelenmiştir. Buna göre alan şeflerinin dokuzu okulu geliştirme çalışmalarında okul yöneticilerinin paydaşlara fırsat verdiğini belirtmektedir. Ancak tablo 8'de görüldüğü üzere bu fırsatın gelen fikirleri dinleme boyutunda kaldığı, aktif rol alma şeklinde olmadığı görülmektedir.

Tablo 8 Okul Müdürlerinin Okulu Geliştirme Çalışmalarında Paydaşlara Fırsat Vermesine İlişkin Bulgular

	Kod	*n*
Fırsat tanır	Öğretmenlerden gelen fikirleri dinler	6
	Öğretmenleri teşvik eder	3
	Gerektiğinde bilgi ve yardım ister	3
	Velileri aktif olarak katar	4
	Mezunlar derneğiyle işbirliği	3
	Yardımcı personeli dinler	2
	Öğrencileri dinler	2
	İşverenlerle işbirliği	1
	Kermesler yaptırır	1
Fırsat sağlamaz	İstekli ama paylaşıma açık değil	4
	Okulu geliştirmek için endişelenmez	2

Okul yöneticilerinin okulu geliştirme çalışmalarında paydaşlara fırsat sağlamadığını düşünen katılımcıların görüşlerine; "*Müdürümüzde okulu geliştirmek için bir endişe yok. Okul gittiği yere kadar bu şekilde devam etsin anlayışı vardır*." (AŞ7); "*Müdürümüz okulu geliştirmede daha çok kendisi planlayıp ilgililerle paylaşır.*" (AŞ13); "*Okulu geliştirmek için belki uğraşıyordur. Ancak bizim haberimiz yok. Paylaşımda bulunmamaktadır."* (AŞ14) ifadeleri örnek olarak verilebilir.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Meslek lisesi okul yöneticilerinin dağıtımcı liderlik özelliklerinin alan şeflerinin görüşlerine göre incelendiği bu araştırmada, katılımcıların dağıtımcı liderlikle ilgili yetki, sorumluluk, işbirliği kavramlarını nasıl algıladıklarını öğrenebilmek için öncelikle kavramlara yönelik görüşleri incelenmek istenmiştir. Elde edilen bulgulara göre alan şeflerinin yetki, sorumluluk ve işbirliği kavramlarına yönelik herhangi bir kavram yanılgısı olmadığı söylenebilir. Katılımcıların tamamı sorumluluk ve işbirliği konusunda literatüre göre doğru tanımlarda bulunmuşlardır. Yetki kavramı ile ilgili olarak ise bir katılımcı yetki kavramı ile sorumluluk kavramını eşanlamlı görmüştür. Yetki, iş yaptırma hakkı olup sorumluluk ise kullanılan yetkinin sonuçlarına katlanma biçiminde tanımlanabilir (Dawson, 1995; akt. Elma, 2012). Bunun dışında katılımcıların çoğunluğu tarafından verilen diğer cevapların literatürde yer alan yetki ve sorumluluk kavramlarıyla uyumlu olduğu söylenebilir.

Alan şeflerinin okulda sahip oldukları yetki ve sorumluk konusunda verdikleri cevaplarda, alan şeflerinin sorumluluklarının yetkilerinin çok üzerinde olduğu anlaşılmıştır. Karaman Kepenekçi (2004) tarafından yapılan araştırmada katılımcılar eğitim mevzuatında yöneticilerin yetkilerinden çok sorumluluklarının vurgulandığını, yetki azlığının da onları yaptırımları uygulamada zor duruma soktuğunu belirtmişlerdir. Benzer bir sonuç Ekinci (2010) tarafından yapılan araştırmada okul müdürleri için de mesleki sorunlarında "üstlenilen ağır sorumluluğa karşın yetki sahibi olmadıkları" şeklinde ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla meslek liselerinin idari yapılanmalarındaki yetki sorumluluk dengesinin gözden geçilmesi gerektiği söylenebilir. Yasal mevzuatta açık ve anlaşılır bir dil kullanılması (Karakaya, 2010) olumlu anlamda katkı sağlayacaktır.

Meslek liselerinde alan şefleri ile öğretmenler arasında yüksek düzeyde bir işbirliği varken; yönetimle alan şefleri arasında orta düzeyde bir işbirliği olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yönetimle alan şefleri arasında işbirliği türünün en fazla görev odaklı resmi; alan şefleri ile öğretmenler arasında ise daha çok kendiliğinden ve sezgisel bir işbirliği olduğu söylenebilir. Ekinci (2010)'ye göre de öğretmenler, okul müdürlerinin kendilerine yeterince destek sağlamadıkları, işbirliğine kapalı oldukları ve okulda alınan kararlarda kendilerine danışmadıklarını ifade etmişlerdir. Elmore (2000)'a göre okul örgütlerinde rehberlik ve yönlendirme rolleri başarılı oynandığı takdirde bireyler arası uzmanlık ve farklılıkların bütünleştirilmesi yoluyla okulun toplam liderlik kapasitesi de artacaktır. Dolayısıyla araştırma bulgularına göre orta seviyede ve resmi yürütülen yönetici öğretmen ilişkilerinin rehberlik ve yönlendirmeyle daha da iyileştirilebileceği söylenebilir. Bir başka durum ise liderliğin daha çok öğretmenlerin kendi aralarında paylaşıldığını göstermektedir. öğretmenler arasındaki ilişkilerin Daha çok informal yürüyen öğretmenler arası ilişkilerin, yönetici öğretmen ilişkilerininde de benzer şekilde uygulanabilmesi için bir takım yönetsel sorgulamaların yapılması beklenebilir.

Okulda vizyon oluşturma süreci ile ilgili olarak katılımcıların çoğunluğu işbirliği ile yapıldığını belirtmesine rağmen, 15 katılımcıdan sadece altısının okulun vizyonuna ilişkin yaptıkları tanımların vizyon kavramına uygun olduğu görülmektedir. Diğer cevapların okulun misyonuna daha yakın

olması dikkat çekicidir. Dolayısıyla kalite ekipleri tarafından ortaya çıkarılan bu çalışmaların yeterince tabana yayılmadığı ve çalışmaların derinlemesine yürütülmediği anlaşılmaktadır.

Yöneticilerin öğretmenleri, bütün kararlara katmaları genellikle teşvik edilir (Hoy ve Miskel, 2010). Okula ilişkin karar alma sürecinde yöneticilerin öğretmenleri, öğrencileri ve velileri dahil etmede önemli konularda isteksiz oldukları ve beklenen düzeyde karara katmadıkları gözlenmiştir. Ayrıca araştırmada, okula yönelik karar alma süreçlerinde genel olarak benimsenen yaklaşımın; alınan kararı duyurma, ilgili konularda danışma, herkesi ilgilendiren konularda toplantılar düzenleme ve göstermelik katılım şeklinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Görüldüğü üzere katılımcı anlayışa dayalı yaklaşımların sergilendiğini söylemek zordur. Aksay ve Ural (2008)'ın araştırmalarında öğretmenlerin okullarında alınan yönetimsel kararlara katılımları, 2,15 ortalama ile "biraz" düzeyinde bulunmuştur. Öğretmenler, "okulunuzdaki disiplin anlayışının oluşturulması ve uygulamaya konması" ve "zümreler arasında iletişimin nasıl sağlanacağının belirlenmesi" karar konularına "oldukça", "okulunuzun gelir ve harcamalarının planlanması" karar konusuna "hiç", diğer yönetimsel karar konularına ise "biraz" katılmaktadırlar. Sönmez (2006)'e göre meslek liselerinde görev yapmakta olan yönetici ve öğretmenlerin algılarına göre, meslek liselerindeki başat örgütsel kültür boyutunun rol kültürü olduğu anlaşılmaktadır. Elmore (2000)'a göre başarılı bir okul liderliği, romantik yaklaşımdan uzak, standart temelli ve hesap verebilir olmalıdır. Okul müdürlerinden şeffaf, hesap verebilir ve paylaşımcı rol model olması beklenir. Liderlik işinin birçok kişiyi içine alarak okullarda uygulanıyor olması gerekir.

Elmore (2000)'a göre okul örgütünde okul liderleri okulun tüm paydaşlarıyla iş birliği yapacak ve liderlik sorumluluğunu da dağıtacaklardır. Bu iş birliği sürecinde okul liderinin oynayacağı temel iki rol: rehberlik ve yönlendirme olacaktır. Yapılan araştırmada bulgulardan hareketle okul müdürlerinin sınırlı düzeyde rehberlikte bulundukları, bu rehberliğin de daha çok uzman kişilere güven odaklı pasif ve edilgen bir yaklaşım olduğu söylenebilir. Okul müdürlerinden yapılan işlerin teknik boyutunu ve ayrıntılarını bilmeleri elbette beklenemez ancak astlarının gelişimi için, yürütülen işleri takip etmeleri, destek vermeleri ve gereken eğitime yönlendirmeleri beklenmektedir.

Katılımcıların çoğunluğu, öğretmenlerin liderlik becerilerinin gelişimi için okul müdürlerinin herhangi bir çaba göstermediğini düşünmektedirler. Bu konuda olumlu fikir beyan edenlere göre bu çaba hizmet içi eğitimlere yönlendirme ve önerilerde bulunma ile sınırlı kalmıştır. Okul müdürlerinin astlarının liderlik gelişimlerini uygulamalarla pekiştirmesi, güçlendirmesi ve motive etmesi beklenir.

Araştırmada okul yöneticilerinin, okulu geliştirmek için öğretmen, öğrenci ve velilere fırsat tanıma konusunda gelen fikirleri dinleme boyutunda hareket ettikleri görülmektedir. Dört alan şefinin okul yöneticilerinin okulu geliştirmeye istekli ama paylaşıma açık olmaması yönünde görüş bildirmesi ve iki okul yöneticisinin ise okulu geliştirme konusunda endişe duymadığı şeklinde ortaya çıkan cevaplar,

eğitim yöneticilerinin seçimine ilişkin ölçütlerin yeniden gözden geçirilmesi gerektiğini göstermektedir.

Araştırma bulguları okullarda dağıtımcı liderliğin; örgütsel öğrenmeyi, çalışanların motivasyonunu ve çalışanların güçlendirilmesini (McGuinness, 2009); eğitimin kalitesini ve okul kültürünü pozitif yönde etkilediğini göstermektedir (Griffin,1995; akt. Harris, 2005). Bu nedenle okulların gelişimi için dağıtımcı liderlik uygulamalarının önemsenmesi gerekir. Ancak bu araştırmada elde edilen bulgulara göre meslek lisesi okul yöneticilerinin bu kapsamda hareket etmediği söylenebilir. Bu doğrultuda okul yöneticilerinin okulun gelişimi ve etkili bir yönetim için dağıtımcı liderliğin önemine ilişkin eğitim almaları sağlanabilir. Alan şeflerinin okulda yürütülen ekip çalışmalarına dâhil edilmesi ve bu çalışmaların daha derinlikli ve katılımcı bir şekilde yapılması uygulamacılara önerilebilir. Ayrıca teftiş sisteminde katılımcı yönetim anlayışının bir ölçüt olarak kullanılması okul yöneticilerini teşvik edebilir. Okullardaki yetki sorumluluk dengesinin, ilgili yönetmeliklerde yeniden gözden geçirilmesi, eğitim politikacıları tarafından yeniden oluşturulması sağlanabilir. Okul müdürlerinin öğretmenlere doğru bir biçimde rehberlikte bulunabilmesi için nasıl rehberlik yapılacağına ilişkin eğitim almaları sağlanabilir. Araştırmacılara dönük olarak ise; okul yöneticileri ve alan şefi olmayan öğretmenlere de uygulama yapılarak bulgular karşılaştırılabilir, farklı okul türlerinde dağıtımcı liderlikle ilgili benzer çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

Aksay, O.; Ural, A. (2008). Ortaöğretim öğretmenlerinin okulla ilgili kararlara katılımı, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *6* (3), 433-460.

Alkan, C., Doğan, H., ve Sezgin, İ. (1998). *Mesleki ve teknik eğitimin esasları.* İstanbul: Alkım.

Arıkan Çeper, B. (2013). *İlkokul müdürlerinin dağıtımcı liderlik becerilerinin öğretmen algılarına göre* incelenmesi [Bildiri]. 8. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi. İstanbul.

Baloğlu, N. (2012). Değerler temelli liderlik ile dağıtımcı liderlik arasındaki ilişkiler: Okul müdürünün davranışını değerlendirmeye dönük nedensel bir araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 12* (2), 1367-1378.

Baloğlu, N. (2011a). Dağıtımcı liderlik: Okullarda dikkate alınması gereken bir liderlik yaklaşımı. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12* (3), 127-148.

Baloğlu, N. (2011b). Dağıtımcı liderlik uygulamaları: Eklektik bir tasarım çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 12* (4),163-181.

Cemaloğlu, N. (2013). Liderlik. İçinde S. Özdemir (Ed.). *Eğitim Yönrtiminde Kuram ve Uygulama* (131-183). Ankara: Pegem.

Elma, C. (2012). Yönetsel etkinliliğin bir göstergesi olarak yetki devri. İçinde C. Elma, K. Demir (Ed.) *Yönetimde Çağdaş Yaklaşımlar uygulamalar ve sorunlar* (193-213). (3. Baskı). Ankara: Anı.

Elmore, R. F. 2000: Building a New Structure For School Leadership. The Albert Shanker Institute. http://shankerinstitute.org/Downloads/building.pdf Erişim Tarihi: 09.04.2014.

Ekinci, A. (2010). İlkoğretim okullarında çalışan müdür ve öğretmenlerin mesleki sorunlarına ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online, 9* (2), 734-748.

Gronn, P. (2000). Distributed properties: A new architecture for leadership. *Educational Management and Administration, 28* (3), 317–338.

Gronn, P. (2002). Distributed leadership as a unit of analysis. *The Leadership Quarterly.* 13, 423–45.

Harris, A. (2005). Leading or misleading? Distributed leadership and school improvement. *Journal of Curriculum Studies, 37* (3), 255–265.

Hoy, W. K. ve Miskel, C. (2010). *Eğitim Yönetimi: Teori, Araştırma ve Uygulama* (Çeviri Editörü: S. Turan). Ankara: Nobel.

Hulpia, H., Devos, G., ve Rosseel, Y. (2009). Development and validation of scores on the distributed leadership inventory. *Educational and Psychological Measurement, 69* (6), 1013-1034.

Karaman Kepenekçi, Y. (2004), İlköğretim okulu yöneticilerinin eğitim mevzuatına ilişkin görüşleri. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi, 3* (6), 159-174.

Karakaya, M. (2010) *Mesleki ortaöğretim kurumlarında yetki devri: Ankara ili örneği.* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). TODAİE, Ankara.

McGuinness, R. (2009).The practice of distributed leadership: A bridge from social deprivation to academic achievement? *The International Journal of Learning, 16* (5), 1447-9494.

Korkmaz, E.; Gündüz, H. B. (2011). İlköğretim okulu yöneticilerinin dağıtımcı liderlik davranışlarını gösterme düzeyleri. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi. 1* (1), 123 – 153.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2009). Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Mesleki ve Teknik Eğitim Okul ve Kurumları Alan/Bölüm, Atölye ve Laboratuvar Şefliklerine İlişkin Yönerge. Http://Mevzuat.Meb.Gov.Tr/Html/2617_0.Html Erişim tarihi: 19.05.2014.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2013). Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği Resmi Gazete Sayı : 28758. http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2013/09/20130907-4.htm Erişim tarihi: 19.05.2014.

National College for School Leadership (NCSL). (2004). Distributed Leadership in Action: Full report. http://www.nationalcollege.org.uk/distributed-leadership-in-action-report.pdf Erişim tarihi: 10.06.2014.

Özdemir, S. (2013). *Eğitimde örgütsel yenileşme.* 7. Baskı. Ankara: Pegem.

Özer, N, Beycioğlu, K. (2013). Paylaşılan liderlik ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Elementary Education Online. 12* (1), 77-86.

Özdemir, M. (2012). Dağıtımcı liderlik envanterinin Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi. 18* (4), 575-598.

Özdemir, M., Demircioğlu, E. (2013). *Dağıtımcı liderliğe ilişkin öğretmen görüşlerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi.* 8. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi. İstanbul.

Sönmez, M.A. (*2006*). Meslek liselerinde örgüt kültürü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi. 45,* 85-108.

Spillane, J. P. (2006). *Distributed leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.

Spillane, J. P. ve Harris, A. (2008). Distributed leadership through the looking glass. *Management in Educational, 22* (1), 31–34.

Şahin, M., Dincel, S., Uğur, C. (2013). Dağıtımcı Liderlik Ölçeği'ni Türkçe'ye uyarlama çalışması.[Bildiri]. 8. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi. İstanbul.

Taşdan, M.; Oğuz, E. (2013). İlköğretim öğretmenleri için dağıtımcı liderlik ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 11*, 103-124.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. Baskı). Ankara: Seçkin.

DÜNYADA EĞİTİMDE YERELLEŞME DENEYİMLERİ:

Başarı-Başarısızlık Neye Bağlı?

IMPLICATIONS OF EDUCATIONAL DECENTRALIZATION IN THE WORLD: WHAT DOES SUCCESS/FAILURE DEPEND ON?

Ayşen BAKİOĞLU[a], Gülşah TAŞÇI KAYA[b]

a Prof. Dr., Marmara Üniversitesi,

Atatürk Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, EYTPE Anabilim Dalı, Göztepe, İSTANBUL.

E-posta adresi abakioglu@marmara.edu.tr

b Marmara Üniversitesi,

Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Doktora Öğrencisi, Göztepe, İSTANBUL.

E-posta adresi gulsahtasci@yahoo.com

ÖZET

Eğitimde yerelleşme, küreselleşen dünyada eğitim politikalarının popüler temalarından biridir. Yerelleşme reformları; yetkilerin ulusal seviyeden bölgesel ya da yerel seviyeye indirgenmesi ya da bazı yetkilerin okul seviyesine (ODY) devredilmesi şeklinde yürütülmektedir (EQ Review, 2005). Dünya çapında yapılan yerelleşme reformlarının temelde eğitim kalitesini yükseltmek için yapılan rekabet odaklı reformlar olduğu görülmektedir. Yerelleşen eğitim sistemlerindeki politikalar genellikle; okulların otonomilerini artırarak daha rahat hareket edebilmelerini ve hesap verebilirliklerinin artırılmasını baz alan (Zajda, 2006); eğitim yönetimi, mali kaynak tahsisi, müfredat ve içerik düzenleme, kalite değerlendirme, öğretmen eğitimi, profesyonel hizmetler, ders kitabı, eğitim materyallerinin temini üzerinedir (Rado, 2010, s.50).

Eğitimdeki söz konusu reformlar toplam harcamaların gelişim döngüsü yaratacak baskın harcamalarıdır. Dolayısıyla, yerelleşmeyi yerelleşme uygulaması ve standartlar belirleme aracı olarak kullanmak suretiyle öğretmen ve okul idaresinin öz gelişimi sağlanmış olur.

Bu döngüde yerelleşme politikalarını başarıyla uygulayan ülkelerde olumlu eğitim çıktıları ortaya konurken, yerelleşme planlaması ile uygulama süreci arasında bir boşluk olduğu görülür. Eğitimde metalaşma adı altında gerçekleşen özelleştirme ve eğitim çıktılarına dair sorunlu ölçme konuları bu boşluğun nedenleri içinde yer alır. Bu nitel çalışma, doküman analizi kullanarak eğitimde yerelleşmenin tarihi arka planını, ortaya çıkış nedenlerini, yerelleşmenin güçlü ve zayıf yanlarını, yerelleşmenin var olduğu ülkelerdeki eğitim çıktılarını ve kendi stratejileri ile ulaştıkları sonuçları incelemektedir. Eğitimde politika yapıcılar için ulusal strateji ve deneyimlerin, olumlu ve olumsuz yönlerinin sentezlenmesine ihtiyaç olduğu ön plana çıkmaktadır. Tartışma, eğitimde yerelleşme reformlarının uygulamada başarılı olduğu ülkelerin eğitim çıktıları konusunu ve diğer yandan eşitsizlikleri yeniden yarattığı, eğitimin metalaştırıldığı ve sonunda hüsranla sonuçlanan eğitimde yerelleşme başarısızlığını dile getiren eleştirileri, eğitimde yerelleşmenin başarı ve başarısızlığının bağlı olduğu unsurlar incelenmiştir. Bildiride öne çıkan diğer noktalar şu şekildedir: Eğitimin yerelleşmesi ve eğitim çıktısı arasındaki ilişkinin ne şekilde olduğu konusu, ampirik bilginin eksikliği nedeniyle ya da uluslararası karşılaştırmalı bilgilerin eksikliği nedeniyle belirsiz kalmaktadır (Heredia-Ortiz, 2007). Dolayısıyla yerelleşme politikalarını planlamak, ayarlamak ve uyarlamak; yerel ihtiyaçları karşılayabilen, etkisini ölçebilen değerlendirme araçlarını gerektirmektedir (Anon, 2003; akt: Imbewu II Programme, 2004).

Reformların yerel düzeyde kapasite geliştirme eksikliği, bu ülkelerin kaynak ve hizmetleri daha fazla eşitsizliğine doğru yol almalarına neden olmaktadır (Carnoy 1995, s. 657; Akt: Sherbondy, 2012, s.5). Bu sıkıntıları göz önünde bulundurarak yerelleşme tartışmalarında ve uygulamalarında dikkat edilecek konular konusunda öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Yerelleşme, Eğitimde Yerelleşme Politikaları, Kendini Yöneten Okullar.

ABSTRACT

Decentralization in education is a rising issue among the education policies in the globalized world. Decentralization reforms are being carried out in the form of decentralization of authority from national level to the regional, local or school level (EQ Review, 2005).Decentralization reforms worldwide are competition-oriented at its core as the primary goal is to raise the quality of education. Decentralization policies in the education system are often implemented with the aim of increasing the autonomy of schools and thus ensure free action and accountability (Zajda, 2006), educational management, financial resource allocation, curriculum and content regulation, professional services, quality assessment, teacher training and procurement of educational materials and books, (Rado, 2010, p.50).

The aforementioned reforms in education are the dominant expenditures of the total expenditures which allows a cycle of improvement to be created. Thus, self-improvement in teachers and school administration is ensured by using decentralization as a means of setting the standards and implementation of decentralization.

While the countries which have successfully implemented decentralization policies in this cycle, have brought about positive educational outcomes, there appears to a gap between the decentralization planning and implementation process. The reasons of this gap include problematic measurement issues that pertain to educational outcomes and the privatization that occurs under the name of educational commoditization. This qualitative study uses document analysis and investigates the historical background of educational decentralization, reasons for its emergence, strengths and weaknesses of decentralization,educational outcomes in the countries where decentralization exists, and the results obtained by their own strategies. Educational policy makers need to consider both positive and negative aspects of national strategy and experiences. The discussion involves the following themes: educational outcomes in countries with successful decentralization and criticisms on the rising inequalities, commodification of education, crucial elements on which the success or failure of decentralization depends, dissatisfaction with the failures in educational decentralization.The paper indicates that the nature of the relationship between decentralization in education and educational outputs remains unclear due to the insufficient international data (Heredia-Ortiz, 2007). Therefore, It will require assessment tools, which can measure the impact of decentralization and meet local needs as well as the planning, adjustment and adaptation of decentralization policies. (Anon, 2003; Akt: Imbewu II Programme, 2004).

Lack of capacity development for the implementation of the reforms at the local level leads these countries to experience more inequality in resources and services. (Carnoy 1995, 657; Akt: Sherbondy,2012,p.5). Considering these difficulties, some recommendations regarding decentralization and its implementation are developed.

Key Words: Decentralization, Policies in Educational Decentralization, Autonomous Schools.

1. GİRİŞ

Son yıllarda tüm dünyanın hızlı değişim, dönüşüm ve farklılaşma çabası içinde olduğu görülmektedir. Dünyada yükselen demokratikleşme talepleriyle, yerel yönetimlerin güçlendirilmesi anlayışı ön plâna çıkmış, merkezdeki yetkilerin yerel yönetimlere devredilmesi düşüncesi tartışılmaya başlanmış ve bu

tartışmadaki temel unsurlardan biri *eğitim* olmuştur (Köksal, 1999; Bucak, 2000; Çınkır, 2002; Kurt, 2006; Akt: Turan vd., 2010, s.2). Dolayısıyla bu gelişmeler eğitimin yeniden yapılandırılması gerektiği konusunu gündeme getirmiş, toplumun ihtiyaçlarını karşılamak için yapılan *yerelleşme politikaları*, eğitim reformlarının 21. yüzyılın gündeminde olan konularının arasında yer almıştır.

Uluslararası finansal kuruluşlar, UNESCO, UNDP, ASAN özellikle de WB ve BM'lerin desteği, gelişmekte olan ülkelerdeki yerel idarelerde reform çabalarını kolaylaştırmıştır (Bjork, 2006; Heredia-Ortiz, 2007). Birçok ülkede bu sisteme iten gücün çoğu zaman kamu hizmetleri ve kamu finansı bağlamında, dış kaynaklı yani uluslararası kalkınma ajansları tarafından ve siyasi çıkarlar doğrultusunda gerçekleştiği görülürken (De Grauwe et al., 2005), bazı ülkelerde ise Weiler (1990, s. 141)' e göre problemlerle daha iyi başa çıkabilmek için yapılan yerelleşmeler olduğu görülmektedir. Yerelleşme eğilimi, ancak, bazı ülkelerde, İspanya gibi, demokrasiyi kurmak veya pekiştirmek arzusuyla ortaya çıkmıştır (UNESCO, 2005). Dolaysıyla küreselleşmenin yansımaları eğitimde yerelleşen sistemler yaratmakta, eğitim sistemleri "uluslararasılaşma" paradigması ile dünyanın modern parçası haline gelmektedir.

1980'den önce merkezileşmeyi destekleyen Dünya Bankasının, son yıllarda devletlerin yerelleşmesine yönelik politikalar geliştirdiği görülmektedir (Ayres,1999,s.84). Gurria, küreselleşmenin, bugünün eğitim reformlarının arkasındaki itici güç olması nedeniyle, ülkelerin yüksek kaliteli eğitim sağlamak için, tercih edilen bir stratejide eğitimde yerelleşmeyi vurgulayan reformları uyguladığını ifade etmektedir. Bunu yaparken de insan sermayesinin önemini (yani kişisel, sosyal ve ekonomik refahı ile ilgili olan kişilerde somutlaşan bilgi, beceri, yetkinlik ve diğer özellikleri olarak kabul edilir) vurgulamaktadır. Bunu elde etmenin yolunun ise etkili ve yenilikçi bir sistem olduğunu ileri sürmektedir (OECD, 2007a-b).

Yerelleşmenin tarihsel arka planına baktığımızda; ABD'de 17. Yüzyılın ortalarında ortaya çıkmasıyla İngiltere, İspanya gibi Batı ülkeleri; Latin Amerika ülkeleri ve güney Afrika'yı kapsayan reformlarla yer almış, bunlardan en yaygın ve kapsamlı eğitimde yerelleşme deneyimleri Latin Amerika'da meydana gelmiştir (Winkler & Gershberg, 2003). Sadece Batı ülkelerinde değil, aynı zamanda Pasifik Asya ülkelerinde Avustralya, Yeni Zelanda, Singapur, Malezya, Çin, Hong Kong, Tayland gibi ülkelerde de, 1990 sonrasında ve 21 yy. boyunca hızla değişen, eğitim hizmetinin etkililiğini ve okul gelişimini amaçlayan çok sayıda eğitim reformu uygulanmıştır (Cheng 2001). Yerelleşme, Avustralya ve İspanya'da demokratik hükümetler tarafından ve Arjantin'de bir otokratik askeri rejim tarafından teşvik edilmiştir. Bu uygulamalar Şili'de kupon uygulamaları, Kamboçya'da okul kümeleri arasında değişen formları almıştır (Fiske, 1996). Afrika'da uygulanan yerelleşme tipolojileri ile Doğu Avrupa'da ve Latin Amerika'da uygulanan yerelleşme tipolojileri farklılık göstermektedir. Küreselleşmenin paradigmaları ile yerelleşmeye doğru ilerleyen ülkelerin aksine, ABD'nin son zamanlarda merkezîleşmeye yönelmesi ise (DeBoer, 2012) düşündürücüdür.

Dünya çapında yapılan reformların ortaya çıkış nedenleri ülkeden ülkeye farklılık göstermesine rağmen, temelde eğitim kalitesini yükseltmek için yapılan rekabet odaklı reformlar olduğu görülmektedir. Zajda (2006: X)' ya göre eğitimde yerelleşmenin 4 amacı vardır: Okulların özerkliğini artırma, okulların gücünü artırma, etkililiği artırma ve öğrenme kalitesini geliştirmedir. Yerelleşen eğitim sistemlerindeki politikalar genellikle; eğitim yönetimi, mali kaynak tahsisi, müfredat ve içerik düzenleme, kalite değerlendirme, öğretmen eğitimi, profesyonel hizmetler, ders kitabı yayın ve eğitim materyallerinin temini ve bilgi sistemlerini araştırma ve geliştirme üzerinedir (Rado, 2010, s.50). Okullara daha fazla esneklik, hesap verebilirlik ve özerklik verilerek, öğrenme kalitesinin artırılması için yerelleşme politikalarına ivme kazandırılmıştır (Zajda, 2004). Bu reformlarda eğitime çok büyük harcamalar yapılmakta, bu harcamalar yapılırken aslında yerelleşmeyi bir araç olarak kullanarak kendini geliştiren yönetim, kendini geliştiren öğretmen, standartlar oluşturma ve yerelleşmeyi uygulamaya geçme şeklinde bir döngü oluşturulmaktadır. Bu döngüde yerelleşme politikalarını başarıyla tamamlayan ülkelerin eğitim çıktıları olumlu sonuçlanmaktadır. Diğer yandan yerelleşmenin eğitimsel çıktılarının tam anlamıyla ölçülememesi ve belirsizliği, öte yandan özelleştirme adı altında eğitimi metalaştırması ve eğitimde fırsat eşitsizliğine yol açması, yerelleşmenin planlanması ve uygulanması konusunun önemini vurgulamaktadır.

Eğitimde yerelleşme genellikle on-on beş yılı alan uzun vadeli bir süreçtir (Bernbaum, 2011,s.9). Yerelleşme hangi ülkede, hangi sistemde ne kadar gerekli olduğu aslında uzun bir süreç sonucunda verilen bir karardır. Acaba her yerelleşme eğitimde kaliteyi arttırır mı? Bu sorunun yanıtı yine o ülkenin sisteminin içinde saklıdır. Bu nedenle yapılan reformların toplum ihtiyacını karşılayan ve sistemine uygun olanın seçilmesi; (ekonomik, sosyal, tarihi, kültürel öğelerini dikkate alarak) faydalı sonuçların alınmasını sağlayacaktır. Dolayısıyla eğitim politikasının asıl sorunu Zajda (2004:8)'nın ifadesiyle merkezileşme ve yerelleşme arasındaki dengeyi bulmada yatmaktadır.

Tüm bu çıkarımlar doğrultusunda eğitimde yerelleşme ve performans göstergelerinin yükseltilmesi nasıl olacaktır? Bunlar da cevaplanması gereken önemli sorular olarak karşımızda durmakta, eğitimde politika yapıcılar için ulusal strateji ve deneyimlerin, olumlu ve olumsuz yönlerinin sentezlenmesine ihtiyaç olduğu ön plana çıkmaktadır. Dolayısıyla tartışma, eğitimde yerelleşme reformlarının uygulamada başarılı olduğu ülkelerin eğitim çıktıları ve diğer yandan eşitsizlikleri yeniden yarattığı, eğitimin metalaştırıldığı ve sonunda hüsranla sonuçlanan eğitimde yerelleşme başarısızlığını dile getiren eleştirilerle, eğitimde yerelleşmenin başarı ve başarısızlığının bağlı olduğu unsurlar incelenmiştir.

2. EĞİTİMDE YERELLEŞME KAVRAMI

Yerelleşme kavramı, tanımlamasıyla ilgili çeşitlilik göstermektedir. Türkçe alan yazında, "yerinden yönetim, yerel yönetim ve âdem-i merkeziyet" terimlerinin eşanlamlı olarak kullanıldığı görülmektedir (Duman, 1998, s.467). Bu bağlamda "Okula Dayalı Yönetim","Okulda Yerinden Yönetim, "Okul Merkezli Yönetim" (Şişman ve Turan, 2003) olarak tanımlanmasına ilaveten son yıllarda bu kavramın "yerelleşme" olarak adlandırıldığı da görülmektedir (Bozkurt, 1998, s.260).Eğitimde yerelleşme karar alma yetkisinin ve gücünün eğitim yönetiminde farklı düzeyler ve aktörler arasında dağıtımını içeren bir kavramdır (Rado, 2001; Akt: Yolcu, 2011, s.1230).

Yerelleşme, somut dört öğe ile açıklanabilir: Karar verme yetkisinin aşağıya doğru devri, alt düzeylerdeki liderliklerin işi iletmesiyle sağlanan güçlü liderlik kapasitesi, sorumluluk bölüşümü ve kuralların azaltılması sayesinde, basitleştirilmiş ve bürokrasiden arındırılmış yönetim yapıları ve son olarak daha çok demokrasi ve katılım ile daha az kontrolün, örgütsel yapı içinde özümsenmesidir (Türkoğlu, 2004, s.3).

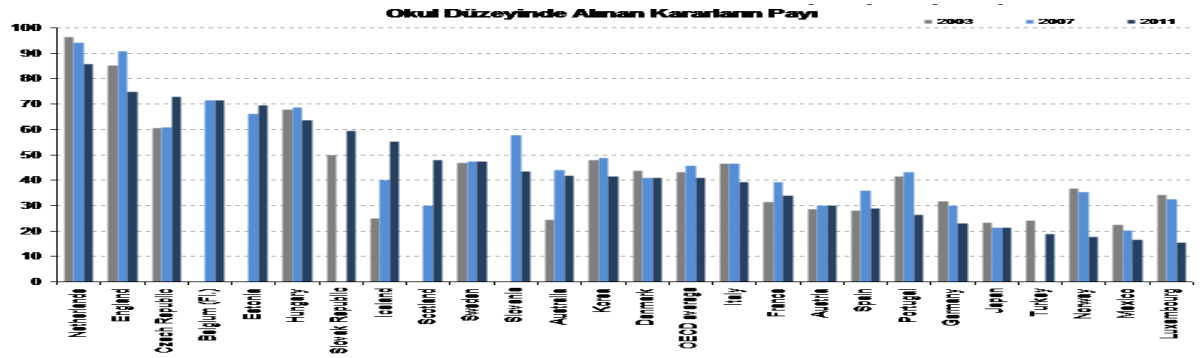
Yerelleşme biçimleri şu şekildedir (Göğübüyük 1978; Rondinelli 1981; Bray 1985; Conyers 1983; Stromquist 1986; Hanson 1989; Laugio 1990; akt. Usluel-Koçak, 1995, s.4; McGinn & Welsh, 1999):

- Merkeze karşı sorumluluğu devam etmek kaydıyla, daha düşük kademelerdeki karar verme organlarının fiziki olarak dağıtılması "yetki genişliği" (deconcentration);
- Belirli konularda karar verme yetkisinin devredilmesi "yerinden yönetim" (devolution);
- Belirli konularda karar verme yetkisinin hükümete bağlı olmayan bir örgüte (belediyeler, okul bölgeleri) devredilmesi "yetki devri "(delegation);
- Özelleştirme (privatisation)' dir.

Yerelleşme çabaları gelişen dünyanın her yerinde uygulanmaya başlanmıştır. İlgili politika reformunun dizaynı ülkeden ülkeye değişmektedir. Hizmet yetkilerinin ulusal seviyeden bölgesel ya da yerel seviyeye indirgenmesi, bazı hizmet yetkilerinin ve yükümlülüklerin okul seviyesine devredilmesi şeklinde görülmektedir. Bazı ülkeler her iki tip yerelleşmeyi aynı anda uygulamaktadır. Birincisinde ulusal seviyenin altındaki ülkelere yetkinin devredilmesinde, eğitim o ülkelerin hizmet götürme yetkilerine eklenir ve yerel hükümetler eğitimin bir kısmının ya da tamamının parasal fonunu üstlenmektedir. İkincisinde, okul özerkliğinde ise okul kurulu ve okul yönetimi komitesi genellikle gözlem görevini yürütmek için tasarlanmıştır ve öğretmenler ve okul müdürü ve seçilmiş komite temsilcileri tarafından desteklenmektedir. Genellikle okul müdürüne yeni yönetim güçleri ve sorumluluklar verilir ve yerelleşmeyi uygulayan hükümetler okul fonunun neredeyse tamamını üstlenirler (EQ Review, 2005). Grafik 1'de Okul düzeyinde alınan kararların payına baktığımızda okul düzeyinde alınan kararlarda en yüksek oranın Hollanda'ya ait olduğunu görmekteyiz. Fakat

Hollanda'daki bu oran yıllara göre yavaş yavaş azalmaktadır. Nitekim okul düzeyinde karar almada oranın en düşük olduğu iki ülke Meksika ve Türkiye'dir diyebiliriz (OECD, 2012).

Grafik 1: Okul Düzeyinde Alınan Kararların Payı: 2003.2007.2011



Kaynak: OECD, 2012.

Eğitimde yerelleşme deneyimleri sonucunda özellikle okula dayalı uygulamalara ilişkin olumlu ve olumsuz sonuçlar bulunmaktadır. Wholstetter & Odden (1992), okula dayalı yönetimin uygulandığı okulların, bütçe, personel ve program gibi konularında diğer okullara göre daha başarılı oldukları sonucuna ulaşırken, Pashiardis (1994) ise, okul düzeyinde karar verme sürecine öğretmenlerin katılımı ile okul çıktıları arasında doğrusal bir ilişkinin olduğu sonucuna varmışlardır. Başka bir araştırmada Chan vd., (1997), Hong-Kong okullarında öğretmen ve velilerin okul kararlarına katılım düzeyleri konusunda olumlu bir tutuma sahip oldukları ve bu tutum düzeyi ile okul hedeflerinin gerçekleşme düzeyi arasında olumlu bir ilişkinin olduğu; Codding (1997) ise, Amerika'da ODY temelinde okula yetki vermek, okulların mevcut parasal kaynaklarını en iyi şekilde kullanmasına katkı sağlamakta olduğu ve ODY yaklaşımının, öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak için etkili, esnek ve gelişmiş bir yönetim sağladığını; Cheng & Cheung (2002) ise, ODY yaklaşımını uygulayan "Hong Kong Okulları" üzerine değerlendirme yaptığı çalışmasında öğretmenlerin sorumluluk alma ve aldığı sorumluluğu yerine getirme, okul kararlarına etkin katılma gibi tutumlarının okul çıktılarında kalite artışını sağladığı ve bu okullarda uygulanan ODY yaklaşımının önemli bir değişimi beraberinde getirdiğini ve hatta öğretmenleri okula daha çok bağlandığını; Rodriquez & Slate (2005) ise, ODY yaklaşımının ABD'deki olumlu sonuçlar verdiğini ve bu yaklaşımın giderek yaygınlık kazandığını; Cheng & Mok (2007) da, ODY uygulamaları ile eğitimdeki paradigmatik değişim ve öğretmenlerin algı düzeyleri arasında doğrusal bir ilişkinin olduğu sonucuna varmışlardır.

Diğer yandan, ODY uygulamaların olumsuz sonuca ulaşanlar da vardır: Fullan & Watson (1999) ODY uygulamalarının okullarda verilen eğitim ve öğretimin niteliği üzerinde bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Öte yandan farklı görüşler, okul müdürlerinin okulları yönetmesi konusunda zayıf ve gelişme ihtiyacı içinde olduklarını, bununla birlikte yeni yerelleşmiş yönetimlere sistem

desteğinin olamaması ya da yerel hükümetlerin, okul kurulları ve ailelerin okullarının akademik ve ya da diğer yetki alanı ile ilgili finansal durumlarla ilgili çok az bilgiye sahip olmalarını (EQ Review, 2005), merkezdeki var olan sorunların yerel birimlere aktarılmasıyla, yerel birimde çalışanların bu sorunlarla başa çıkacak bilgi, beceri ve deneyime sahip olmaması da, bu sorunların daha katmerleşmesine ve yeğinleşmesine neden olacağını belirtmektedirler. (Çınkır, 2002, s.101). Bir başka çalışmada ise, birçok ülkeden elde edilen deneyimler *mali yerelleşme* ile ilişkili endişeleri içermektedir. Çin, Endonezya ve Filipinler'de, yerelleşmenin (eğitim alt-ulusal fon) eşitsizlikleri daha da artırdığı vurgulanmaktadır (UNESCO; 2009; Akt: Patel &Popoic, 2011, s.32). Zira, yerelleştirme ve okul özerkliği eğitimde iyileşmeyi sağlarken, yerelleşme reformları ülkelerdeki "yoksul ve zengin olanlar " arasındaki eğitim performansında, eşitsizliğin artma eğilimine neden olduğu savunulmaktadır (Carnoy 1999, s. 55-56).

3. DÜNYADA YERELLEŞME DENEYİMLERİ

Dünyada eğitimde yaşanan ekonomik ve teknolojik gelişmeler, bununla birlikte eğitim sistemlerinin kalabalıklaşması, eğitim hizmetlerinin yerelleşmesine, eğitimin finansmanının ve insan kaynaklarının yerelleşmesine yol açmıştır. 1960 ve 1970'li yıllarda yeni programlar ve yeni öğretim yaklaşımlarında yoğunlaşılmış ancak, program ve öğretim yaklaşımlarına ilişkin değişimler ve uygulamalar yeterli sonuçlar vermemiştir (Cheng, 1996). 1970'lerde başlayarak, eğitimin yerelleşmesine yönelik bir ilgi ortaya çıkmıştır (McGinn & Welsh 1999, s.27). 1980'li yıllarda eğitimde niteliğin arttırılmasının, sınıf düzeyindeki öğretimin arttırılmasından çok, okul örgütlenmelerindeki yönetim ve yapısal değişikliklerde aranmış, dolayısıyla yetki kullanımı, karar verme, bütçeleme, kaynak yaratma, insan kaynağını yetiştirme ve öğrenci rehberliği gibi kavramlar tartışılmaya başlanmıştır. Bu tartışmalar, özellikle okul hizmetlerinden yararlananların kararlara katılmaları gerektiği sonucunu ortaya koyarken (Caldwell, 1990; Cheng, 1996; Aytaç, 2000; Yalçınkaya, 2004), eğitim reformlarının bir parçası olarak yerelleşme hareketlerinin; karar alma sürecinde hesap verebilirlik, toplum ve veli katılımının artırılması amacı ile ODY'ye girmiş olduklarını göstermektedir (Barrera-Osorio et al., 2009). Diğer yandan fakir topluluklar arasında okullaşmayı artırmak, eğitime toplumun katılımını sağlamak, okulların kalitesini ve yönetimin kalitesini artırmak da, eğitimde yerelleşmede rol oynayan etmenlerdendir.

Dünyadaki eğitimde yerelleşme eğilimlerinin bazı ülkelerde tamamen yerel yönetim kurumlarına bırakıldığı, bazılarında ise görev paylaşımına gidildiği görülmektedir. Afrika'da yerelleşme, ulus devletlerin ve 1980 ve 1990'larda yapısal düzenleme ile devam eden kurumsallaşma çabalarının demokratikleşmesinde yaygın bir eğilim olmuştur. Eğitim sektöründe, yerelleşme programları sıklıkla personel eksikliği ve yerel seviyede finansal yönetim becerilerinin eksikliğini hesaba katma konusunda başarısız olmuştur (Imbewu II Programme, 2004).

Şili'deki yerelleşme süreci, Dünya Bankası tarafından bölgedeki diğer ülkeler için izlenmesi gereken bir model olarak sunulmaktadır (Kubal, 2003). 1980 ve 1990'lı yıllarda test sonuçları üzerinde yoğun veri tekniği kullanılarak yapılan araştırmalar, özel okulların belediyelerce yönetilen kamu okullarından, özellikle de anadil ve matematik öğretimi konusunda daha verimsiz oldukları sonucunu ortaya çıkarmıştır. Şili'de ailelerin büyük bir bölümü özelleştirmeyi desteklemesine rağmen, özel okullar başarılı olamamıştır. Şili'de yerelleşme uygulamaları ve eğitimin piyasalaştırılması ailelerin küçük bir bölümü için okul seçeneğini artırmıştır. Ancak nüfusun geniş kesimlerine eğitim hizmetlerinin ulaştırılması açısından herhangi bir gelişme sağlamamıştır. Eğitimde kupon uygulamasına rağmen düşük gelirli ailelerin çocukları hala yeterli eğitimi alamamaktadırlar (Keskin, 2004, s.144). Şili'de eğitimin yerelleşmesine rağmen, yerel halkın eğitim hizmetlerine ve maliyetlerine katılımını arttırmaması, yönetimin yerel kurumlara yeterince destek olmaması gibi nedenlerle, bölgesel eşitsizlikler giderilememiş ve özellikle fakir bölgelerde sağlıklı işleyen bir eğitim hizmeti yerleştirilememiştir. Eğitimin yerelleştirilmesi sosyal bölünmüşlüğü artmıştır (Der Wal, 2007).

Arjantin'de 1980'lerin başlarındaki ilkokulların yerelleşmesinin ardından, 1990'larda yerelleşmenin ikinci safhası ortaokul eğitimini illerin yetki alanına transfer etmiştir. Arjantin okullarının zayıf başarı düzeyleri, çok sayıdaki part-time çalışan eğitimcilere, az saat ve az maaşla çalışan çoğu eğitimcinin işe alınmasına bağlanmıştır. Yönetim, zayıf ve hedefsiz öğretmen eğitimini diğer bir büyük faktör olarak tanımlamıştır. Dolayısıyla eğitimciler modern teknikleri kullanmak üzere eğitilmeli, becerileri periyodik olarak yenilenmeli ve maaşları performanslarına göre ayarlanmalıdır (Anon, 1995; Akt: Imbewu II Programme, 2004, s.33-34). Dünya Bankası'nın yerelleşme reformları, Arjantin'de okullara kitap ve diğer araç gereçlerin dağıtımını sağlayan ve daha önce devlet tarafından desteklenen programları sona erdirmiştir. Öğretmenlerin maaşları ciddi oranlarda düşmüştür. Hatta Arjantin'in yaşadığı son ekonomik kriz döneminde pek çok öğrenci okuldan ayrılmıştır (Puiggros, 2002). Arjantin'de yerelleşmenin öğrenci performansı üzerinde olumlu ve önemli bir etkiye sahip olduğu gösterilmiştir. Gertler & Schargrodsky'ın da aynı sonuçlara ulaştığı görülmüştür (Galiani et al., 2004). 2006'da EDUCO tarafından El Salvador'da yapılan araştırmada reformların okullaşmayı düzenli olarak artırdığını ortaya çıkarmıştır (di Gropello 2006; Akt: Barrera-Osorio et al., 2009, s.44). Zira test skorlarına bakıldığında da EDUCO programına dahil edilen okulların öğrencilerinin, bu programda katılmayan öğrencilerden farklı bir sonuç elde etmedikleri görülmüştür (Jimenez & Sawada, 1999; Akt: Barrera-Osorio et al., 2009, s.44).

Brezilya'da eğitimin yerelleşmesi için bütün yolların denenmesine rağmen bölgesel farklılıklar nedeni ile eğitimde kalite artırılamamış ve kaynak kullanımı sağlanamamıştır (Litvack, 2003, s.1). 1982'den başlayarak Brezilya'daki birçok eyalet yerelleşmenin değişik formlarını denemiştir. Brezilya'nın deneyiminde üç önemli yenileşme; Okullara mali özerklik verilmesi, Müdürlerin, okulun katılımcıları tarafından-veli, öğrenci gibi- demokratik yolla seçilmesi ya da yerel hükümet tarafından sınavla

atanması, Okulun pedagojik, yönetimsel ve mali işlerini koordine edebilmek için okul konseyinin kurulması ön plana çıkmıştır (Litvack, 2003; Barrera-Osorio et al., 2009, s.41-42). İlk reformlarla ilgili olarak yapılan bir çalışmada okullara mali özerklik verilmesinin öğrenci başarısı üzerinde herhangi bir etkisi olmadığı görülmüştür. 1998 yılında, okullarda yeni bir reform hareketi ortaya çıkmıştır. Bunun amacı okulları öğrencilere ve okul toplumunu ihtiyaçlarına karşı daha fazla cevap verebilir hale getirmektir (Litvack, 2003). Carnoy et al. (2008) tarafından yapılan çalışmada reformların öğrencilerin başarısını yüzde 10 oranında arttırdığını ortaya koymuştur (Barrera-Osorio et al., 2009, s.43).

Meksika'da ilköğretim ve ortaöğretim okullarının merkezi yönetimden eyaletlere devredilmesi 1992'den sonra başlamıştır. Müfredatın belirlenmesi, öğretmenlerin yetiştirilmesi ve değerlendirme merkezi yönetime bırakılmıştır. Meksika'daki reform sahiplerine göre merkezi sistem pahalı ve verimsizdir, bu nedenle yerelleşme kaçınılmazdır (Kubal, 2003, s.9-11). CONAFE olarak adlandırılan kırsal kesim okul sistemi ile yerli halkın çocuklarına öğrenim fırsatı sağlamayı amaçlamaktadır (Winkler ve Gershberg, 2000, s. 8). 2006'da Meksika'da uygulanan PEC programının okuldan ayrılma oranlarında ciddi düşüşler sağladığı görülmüştür (Murnane, Willet, and Cardenas 2006; akt Barrera-Osorio et al., 2009, s.50-51). Lopez-Calva & Espinosa (2006)'da Meksika'da uygulanan AGEs programının 4. ve 6. Sınıfta İspanyolca ve Matematik test puanları üzerinde olumlu etkisi olduğunu ortaya koymuştur (Akt: Barrera-Osorio et al., 2009, s.52).

Astiz et al., (2002)' ne göre, ABD'deki federal hükümetin eğitim yönetimi ve politikası üzerine çok az resmi bir kontrolü vardır. Eğitimin bugün dünyadaki en yerelleşmiş sistemlerden bir tanesidir. Yönetim kontrolü ve politika üretimi konusunda ABD eğitim dönüşümün de iki çatışan güçler olmuştur: 1) Müfredat hedefleri dâhil olmak üzere ulusal hedeflerin merkezileştirilmesi, 2) Müfredat uygulamasının yerelleşmesi. Özellikle ABD eğitiminde uluslararası rekabet nedeniyle merkezileşme eğilimi dikkat çekicidir (Imbewu II Programme, 2004). ABD'de çoğunlukla seçimle oluşturulan Bölge Eğitim Kurulları, finansman ve programlarla ilgili olarak yetkilendirilmişlerdir. ABD eğitim sisteminde, merkezi yönetimin kontrolünün az olduğu yetki ve sorumlulukların yerel birimlerde olduğu bir yönetim etkilidir. Son yıllarda, Okula Dayalı Yönetimin yaygınlaştırılması çalışmaları hız kazanmaktadır.

1991 yılında Hong Kong; Avustralya, ABD ve İngiltere'deki çalışmaların ışığında ODY projesi başlatmıştır (Dimmock and Walker 1998b; Wong 2003; Akt: Barrera-Osorio et al., 2009, s.9; Gamage 2002; Gamage & Sooksomchıtra, 2004). Bu projenin amacı okulla ilgili bütün paydaşlar arasında yeni ilişkiler kurarak okulun etkililiğini artırmaktır. Yapılan değişikliklerin etkileri ölçmeyi amaçlayan çalışmalar, okul merkezli yönetimin velilerin katılımını artırmadığını fakat öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin kendileri mesleki olarak daha da güçlendirilmiş hissettiklerini ortaya çıkarmıştır. Hong-Kong, 1991 yılında eğitimdeki yasal düzenlemeler okulların çoğunluğunu yerelleştirerek, okul yönetimlerine büyük oranda yetki ve sorumluluk aktararak, okulların, katılımlı yönetimi baz alarak

yeniden yapılandırılmaları zorunlu hale getirilmiştir (Yu, 2005). 2004 yılında, Hong Kong Eğitim ve İşgücü Bürosu ODY ile ilgili amaçlarını şu şekilde açıklamıştır: Öğretme ve öğrenme kalitesini sağlamak, okul yönetiminde şeffaflık ve hesap verilebilirlik ve kaliteli eğitime teşvik olarak belirlemiştir (Bandur, 2008, s.66). Cheng ve Cheung (2003), ODY ve okul performansı arasındaki ilişkiyi araştırmak için büyük çaplı bir kesitsel çalışma yapmıştır. ODY uygulanmasının organizasyonel etkinlik, kültür ve öğretmenlerin karar vermeye katılım açısından okul performansı ile ilişkili olduğu belirtilmiştir.

19. yüzyılın sonlarında Japonya, endüstrileşmiş Batı uluslarını yakalamak, ekonomik küreselleşmede, 20 yüzyılın sonlarında eğitim sistemlerini yerelleştirmek ve yeniden düzenlemek için, bir dizi reformu yürürlüğe koyarak eğitim kurumlarını yerelleştirmiştir (Muta 2000: Nakatome 2003; Akt: Gamage & Sooksomchıtra, 2004).

Çin ise, merkez hükümetinin temel eğitim rotalarından biri olarak yerelleşmeyi kabul ettiği 1980 ortalarından bu yana tüm eğitim sistemi birkaç açıdan sürekli değişim içerisinde olmuştur. Çin'in günümüzdeki eğitim gelişiminin temel nedeni budur. Çünkü özel eğitim, performansa dayalı ücret, öğretmen istihdam sistemi ve öğrenci sponsorluğu gibi eğitimsel meselelerin hepsi bu koşullar altında ortaya çıkmıştır. Çin'in günümüzdeki yerelleşme politikasının başlıca özellikleri şu şekildedir (Lai-ngok, 2004, s.60):

- *Çeşitli eğitim finansman kaynakları.* Yerel yönetimler, topluluklar ve okullardan gelen çeşitli finansman kaynakları merkezi hükümetin düşük miktarda eğitim ödeneği göndermesi sonucunda ortaya çıkmıştır. Dört ana eğitim finansman kaynağı bulunmaktadır: a) merkezi hükümet 2) yerel veya bölge yönetimlerinden finansal destek (iş sektöründen eğitim ücreti veya vergisi gibi) 3) topluluk finansmanı (örn., yerel fabrika veya girişimcilerden gelen finans desteği veya bağışlar) ve 4) okullardan 'gelir yaratma' (örn.,okul fabrikaları, okul mallarının kiralanması veya harç ücretleri kaynaklı gelir).
- *Güç ve sorumluluk konusunda yerel özerklik.* Yerel liderler ve eğitimciler eğitim sistemlerini sürdürmek için gerekli ilave fon kaynaklarını araştırmak üzere kendi stratejilerini bulmaya teşvik edilmektedirler. Yerel yönetimler merkezi otoritenin önerdiği gelişim planı içinde yerel olarak eğitimsel gelişme sağlamakla sorumludur ve insanlara eğitim hizmetleri sunmaktadırlar. Çalışmalara göre, zorunlu hizmet düzeyinde bireysel okullar ve bölgeler daha fazla otonomiye sahiptirler (Mak ve Lo, 1996).
- *Vilayetler Yerelleşme politikasını uygulamada kilit taşlardır.* Merkezi yönetim planı sağlarken, vilayetler eğitimde yerelleşme politikasını yönlendirme ve uygulamada kilit olarak görülmektedir. Şehir yönetimlerinin öğrenci alımı, öğretim planları, öğretim materyalleri ve okul yönetim yapısı gibi eğitimsel meselelere karar verme yetkisi de vardır (Kararlar, 1985; Taslaklar, 1993).

Özetle, eğitimde yerelleşme süreci hem devletin hem de özel eğitimin okul meselelerine karar vermede farklı otonomi düzeyine sahip olmalarına olanak tanır (Lai-ngok, 2004, s.60).Ülke deneyimlerinden elde edilen veriler mali yerelleşme ile ilişkili riskleri vurgulamaktadır. Çin, Endonezya ve Filipinler'de, yerelleşmenin (eğitim alt-ulusal fon) eşitsizlikleri daha da artırdığı belirtilmektedir (UNESCO; 2009; Akt: Patel &Popic, 2011, s.32). Nabeshima, (2003), TIMSS verilerini kullanarak, Doğu Asya' nın Çin, Hong Kong, Endonezya, Japonya, Kore, Malezya, Filipinler, Singapur ve Tayland'da yapılan çalışmasında, öğretmenin ders kitabını seçebilmesi ve ders içeriğini serbestçe belirleyebilmesi ile öğrenci başarısı arasında bir ilişki bulamamıştır. Hong Kong, Japonya ve Kore'de eğitim sisteminin tamamı PISA ortalamasıyla kıyaslandığında bütçe, öğrenci işleri ve müfredat konusunda yüksek derecede yerelleşmeye işaret etmiştir. Buna karşın, maaş düzenlemesi alanında düşük seviyede yerelleşme görülmüştür. Hong Kong, personel alımı konusunda yüksek seviyede özerkliğe sahipken, Kore, müfredat ve yönerge konusunda en yüksek yerelleşme düzeyinde bulunmaktadır. Üç eğitim sisteminde de temel karar mekanizmaları yöneticilerdir. Özellikle Hong Kong'un okul düzeyinde en yerel sisteme sahip olduğu görülmüştür. Şöyle ki, Hong Kong'da bütçe, müfredat ve yönerge ve öğrenci işleri gibi alanların öğretmenleri ve bölüm başkanlarına danışmak suretiyle yöneticiler veya seçilmiş meclislere karar alma yetkisi verilmiştir. Bu tür bir yerelleşme en iyi "idari" veya "yöneticiye dayalı" modelle uyum göstermektedir (Murphy and Beck, 1995; Akt: Ho, 2006, s. 600-601).

Avustralya okulları 1970'li yıllardan bu yana çok sayıda yeni reformlar olmuştur (Kenway, 2008; Akt: Haug, 2009, s.35). Federal Eğitim Bakanı, 2004 yılında yayınladığı on maddelik Ulusal Çerçeve planının temel özelliklerinden birinin, Avustralya'daki okulların özerkliğinin yükseltilerek, tüm okulların kendi performanslarından sorumlu tutulması ve planda belirtilen yerel eğitim sonucunun güçlendirilmesi gerektiğinin önemi vurgulanmıştır (DEST 2004; Akt: Haug, 2009, s.36). Gurr, Drysdale & Mulford (2006) tarafından yapılan araştırmada da müdürlerin, öğrencilerin eğitim kalitesini artırmak için, okullarda destekleyici öğretme ve öğrenme ortamları oluşturduğunu belirtmektedir (Gamage, Sipple & Partridge, 1996, s. 10; Akt: Bandur, 2008, s.7).

Yeni Zelanda'da ODY, 1988 yılında yayınlanan "Geleceğin Okulları" adlı raporla hayata geçirilmiştir. Yeni Zelanda yerelleşme çalışmalarının dikkat çekici yanı, ebeveynlerin okul kararlarında oynadıkları rolün oldukça yüksek olmasıdır (Wyllie, 1994; Akt: Bakioğlu &Pekince, 2013, s.206). Eğitim sisteminde yerelleşme reformları, eğitiminde kaliteyi ve okul bazında özerkliği arttırarak, hesap verilebilirlik ve aileyi karara ve sorumluluklara dahil eden bir yapı olarak örgütlenmiştir. Diğer yandan uluslararası sınavları göz önüne alarak kendini sürekli güncelleyen bir politika izlemektedir. Özellikle de öğretmen performanslarına yönelik politikaları ile bunu yapmaktadır. PISA sonuçları dolaylı bir şekilde okula dayalı yönetim uygulamalarını çıktı olarak ortaya koymaktadır. Ayrıca okula dayalı

yönetim uygulamaları sonucunda Yeni Zelanda yerli halkı ile, diğer öğrenciler arasındaki oluşan başarı farkı dile getirilen konular arasında yer almaktadır (Bakioğlu &Pekince, 2013).

Avrupa ülkeleri kendi eğitim sistemlerini 1980'ler ve 90'ların başında yerelleşmiştir. Neredeyse her durumda Birleşik Krallıklar ve İsveç de dâhil olmak üzere yaptıkları reformlar karar verme sürecine yerel yönetim ve okul seviyelerinde eğitimcilerin katılımlarının yüksek olmasına yol açmıştır (Imbewu II Programme, 2004). Almanya'daki federal sistem, İspanya ve İtalya'da bulunan merkezi yönetim gibi Avrupa'daki eğitim anlayışında belirgin farklılıklar olmasına rağmen, Belçika ve Hollanda oldukça gelişmiş bir okul özerkliğine sahip iki ülke olarak örneklendirilmektedir (Eurydice, 2007, s.3). Hollanda'da öğrenci velilerine, eğitim kurumları arasında rekabeti başlatmak ve kaliteyi sürdürmek amacıyla, okul seçme özgürlüğü getirilmiştir. Hollanda'da okul yönetimindeki değişimler 1985 yılında başlayan anti-tüzük uygulamalarının bir sonucudur. Hollanda eğitim sisteminin farklı bir özelliği de, okulların yerelleştirilmiş idari yönetimi ile merkezi eğitim politikasını birleştirmesidir (www.ed.gov/nle/). 1980'lerden bu yana okul özerkliği hareketi, genellikle sorumlulukların sınırlı bir biçimde aktarılması şeklinde gelişmeye başlamıştır. Örneğin İspanyada, Eğitim Hakkı Hareketi 1985'den itibaren okul özerkliğinin temelini oluşturmuştur. 1990'larda okul özerkliği politikasında Baltık ülkeleri, politik yerelleşmeyi okul özerkliğiyle birleştiren bir sistemi benimsemişleridir. 1993'de Avusturya okul özerkliği reformunu ilk kez benimsemiştir. Sovyetler Birliğinin çöküşüyle Çek Cumhuriyeti**,** Macaristan, Polonya, Slovakya gibi ülkeler bu tür okul yönetimi politikalarını benimsemelerinde bir işaret olmuştur. 1997 yılında ise İtalya okul özerkliği politikasını benimsemiştir. Litvanya 2003, Lüksemburg 2004, Romanya ise 2006 yıllarında bu sürece dâhil olmuşlardır. Aynı şekilde Bulgaristan da yerelleşme çalışmalarına başlamıştır. Yerel yönetimin bir parçası olarak Fransa, sınırlı özerk kavramının içeriğini tanımlayan 1985 yasasını yürürlüğe koymuştur. Birleşik Krallıkta (İngiltere ve Galler), 1988 Eğitim Reformu Hareketi, yerel eğitim otoriteleri tarafından yürütülen maddi ve insan kaynakları yönetim sorumlulukların okullara bırakılmasıyla, okul özerkliğini mümkün kılmıştır. Kuzey İrlanda da, eğitim reformunda benzer uygulamalar görülmüştür (Eurydice, 2007, s.3-4).

4. YERELLEŞME EĞİTİMİN BAŞARISINI ETKİLER Mİ?

Eğitimde başarılı bir yerelleşme kolay ve çabuk gerçekleştirilemez çünkü bu değişim süreci yasal olduğu kadar davranışsal ve yapısal bazı değişikliklerin sağlanmasını da gerektirir (Florestal & Cooper, 1997, s.V). Yerelleşmenin, eğitimin başarısını etkileyip etkilemediği sorusunu yanıtlamak neredeyse imkânsızdır. Sosyal bilimler ve politikadaki analitik metotlar bu konuda çıkarım yapmada yetersiz kalmaktadır ve hükümetler genellikle bu tür belirlemelere yardımcı olacak deneysel dizaynları düzenlemede isteksizdirler. Bu tür askıya alınmalarla yerelleşme ve öğrenme başarısı arasındaki ilişkiye bakmak oldukça kafa karıştırıcıdır (Gershberg, 2005).

Eğitim sisteminin yerelleşmesi çalışmaları çoğunlukla eşitlik ve kalitenin gerçekleştirilmesine yöneliktir. Eşitlik, öğrenci katılım oranıyla ölçülürken, kalite ise öğrenci başarısı ile ölçülmekte (Guzman, 2003), okul özerkliği gittikçe yaygınlık kazanmakta ve iyi yapıldığında başarı düzeyini arttırabileceğine dair kanıtı yavaş yavaş oluşmaktadır (Gershberg, 2005). Yerelleşme, karar vermeyi insanlara daha fazla yaklaştırmakta ve dolaysıyla daha söz sahibi yapmakta ve beklentilerini karşılamaktadır. Bunun eğitimde kaliteyi arttırıp arttırmayacağı, eğitimin başarısını etkileyip etkilemediği sorusunu yanıtlamak zordur. Çünkü yerelleşme kendi içinde karmaşık ve disiplinler arası, çok değişkenli paradigmaları barındırır. Analistler, uygulayıcılar bu konuda çıkarım yapmada yetersiz kalmaktadır. Bu nedenle yerelleşme ve eğitim arasındaki ilişkiyi yorumlarken o ülkenin içinde barındırdığı tüm bileşenleri anlamamız gerekmektedir.

Okul özekliğinin öğrenci başarısı üzerindeki etkisi ise çok çeşitlidir ve ülkenin gelişmişliğine göre değişiklik göstermektedir. Gelişmiş ülkelerdeki eğitimsel politikalardan alınan dersler, gelişmekte olan ülkelere veya gelişmekte olan ülkelerden gelişen ülkelere doğrudan tavsiye niteliğini taşımayabilirler (Hanushek, Link &Woessmann, 2013, s.228). Yerelleşme ve öğrenme çıktıları arasındaki doğrudan veya dolaylı ilişki hakkında uygun sonuçlar ortaya koymak için yeterli kanıtın bulunmadığı genelde kabul edilmekte (UNESCO,2003,2004; Akt: Dyer & Rose, 2005, s.107), eğitimde yerelleşme ile okul özerkliğinin kazanımlarını ölçmek karmaşık bir çaba olarak görülmekte ve gözlenen çıktıların ne derece eğitimsel yerelleşmeye yüklenebileceğini veya diğer politika önlemleriyle ilişkilendirilip ilişkilendirilemeyeceğini ölçmek zor olmaktadır (Maslowski, Scheerens & Luyten, 2007, s.304). Yerelleşme ile öğrenci başarısı arasındaki belirsizliği (Brown, 1994; akt. Hanson, 1997), bazı analistler çok değişkenli bir durumu ölçmenin komplike olduğunu işaret etmektedirler. Böylece, yerelleşme ve test puanları arasında şüpheli geçerlilik var olduğunu ileri sürmektedirler (Sharpe, 1996; Akt: Hanson, 1997).

Eğitim ortamlarında okul yerelleşmesinden beklenen şey, yeterlilik ve verimliliği arttırmak, öğretmen ve aileleri yetkilendirmek, toplum ilgisini arttırmak veya eğitimin mali yükünü merkezi yönetimden, okul gibi yerel düzeye indirmek gibi farklı okul problemlerine karşılık vermesidir (Ho, 2005, s. 48). Astiz, Wiseman ve Baker (2002), okul müfredatı ve sınıf içinde müfredat uygulanması yöntemlerinin içeriği üzerinde kontrolü, küresel yerelleşme reformlarının önemli özelliklerinden biri olduğunu savunmakta (Zajda, 2004, s.9),eğitimin yerelleşmesiyle, okul yönetimine aile katılımının artmasının, öğretmenlere kendi kitaplarını seçebilme hakkının verilmesinin, okul müdürlerine öğretmenleri işe alma yetkisinin verilmesinin, eğitimin kalitesine olumlu yönde katkısı olduğu deneyimler sonucu ifade edilmektedir (EQ Review, 2005). Başka bir deyişle, okullar ve yerel talepleri arasında daha iyi bir uyum, aileler için daha fazla seçenek, yerel düzeyde bilgi avantajı ve yerel düzeyde katılım ve demokrasiyi teşvik vardır (Busemeyer, 2012). Kuşkusuz, eğitimde yerelleşme, demokrasiyi güçlendirecek, yerel kültürel gelişmelere duyarlılığı artıracak ve ulusal eğitim ile yerel eğitim

gündemini dengeleme olanaklarını artıracaktır (Uysal 2003, s.30). Eğitimde yerelleştirmeyi geliştirme projeleri, yaratıcı yollarla okul gelişim planlarını hazırlama eğitimi, bu planlara mali destekle beraber, kendi okul sistemlerinin yenilenmesine sahip olmak, kendi önceliklerini belirlemek amacıyla kolektif çalışmak için okul topluluklarına güçlü teşvikler sağlamaktadır (EQ Review, 2005).

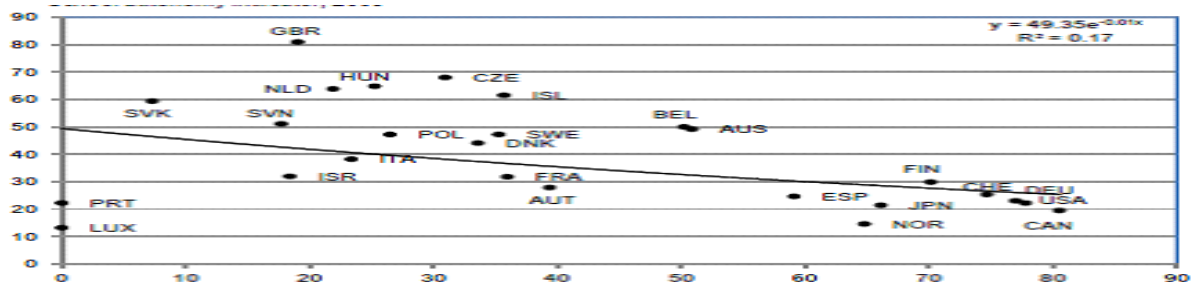
Diğer yandan Bray (2003) çok güçlü demokratik değerlere ve iyi eğitim almış kişilere sahip toplumlarda yerelleşmenin en verimli biçimde ama yalnız işlemediğini ifade eder (Dyer & Rose, 2005, s.109). Yerelleşmiş okullar, merkezi olan okullara göre daha iyi performans gösterebilirler. İlk olarak yerelleşmiş okullar, toplumdaki bireylerin tercihleri bakımından ve okulun karşılaştığı kendine özgü problemler konusunda daha iyi bilgilere sahiptirler. İkinci olarak yerel kontrol toplumun katılımını artırabilir ve hizmetlerin yerel sağlayıcısı üzerinde daha iyi kontrollere ve dengelere yol açabilir (Barrera-Osorio, 2003, s.111-112). Ancak, sosyo-ekonomik ve örgütsel değişkenlerin çokluğu nedeniyle, yerelleşme doğrudan program değişikliklerine atfedilmesi mümkün olmayabilir. Teoride okullar kendi önceliklerini belirlemek ve öğrenme ve öğretmeyi geliştirmek için kendi okul reformlarını geliştirmeleri için yetkilendirilmiştir (EQ Review, 2005). Bazı araştırmalara göre, okul verimliliği ve öğrenci öğrenimi üzerine her hangi bir okul yerelleşme etkisi, okul iklimini iyileştirme, hesap verebilirliği geliştirme, yanıt verme ve esnekliği arttırma gibi okul süreçleri üzerindeki etkisi ile birleştirilebilir (Brown, 1990; Hannaway, 1993; Murphy ve Beck, 1995; Akt: Ho, 2005, s.48).

Yerelleşme ve PISA ilişkisini yorumlayan Gershberg (2005), ülkeler için ilişkinin pozitif, sağlam başarılara sahip ülkelerin kolayca yerelleşmesine muhtemel olmasına rağmen, daha muhtemel olanı, hem yerelleşmeye hem de öğrenme başarısına bağımsız olarak pozitif katkıda bulunan diğer faktörlerin (örneğin: verimli yönetim) var olduğunu söyler. Bununla birlikte Winkler ve Gershberg (2000), eğitimsel yerelleşmenin daha kaliteli müdürlere yol açtığına dikkat çekerler. Zira, Yeni Zelanda erken raporu da, yerelleşmenin öğrenci öğrenmesi üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Aynı şekilde, Minas Gerais üçüncü sınıf öğrencilerinin, temel konularda test puanları artarken, Şili'de ise bir azalma görülmüştür (Prawda 1993a; Akt: Fiske, 1996, s.24). Dünya Bankası çalışmasında King & Özler (1998) Nikaragua okullarının 1995 ile 1997 yılları arasında ne derece özerkleştiklerini inceleyerek ve bunu İspanyolca ve Matematik derslerindeki test notlarındaki iyileşmeyle ilişkilendirmeye çalışmışlardır. Çalışma sonucunda, öğretmen alımı, öğretmen maaşı ve teşvikler gibi yönetimsel kararlarda daha fazla karar verme yetkisine sahip ilkokulların öğrenci performansını arttırmada daha verimli olduklarını göstermiştir (Akt: Maslowski, Scheerens & Luyten, 2007, s. 307).

Dikkat çekici diğer bir nokta, zaman zaman yerel yönetimler ve okul otonomisi düzeyinde yerelleşme, birlikte varlık gösterebilir ve ülkeler her iki politikanın da bazı unsurlarını benimseyebilirler. Aslında pek çok yetkisini yerel yönetimlere devretmiş ülkelerin okul düzeyine doğru daha fazla otonomi sağlamaları için baskı yaşayacağı beklenebilir. Ancak, veriler tam tersini göstermektedir. Daha alt

yönetimlere yerelleşme derecesi ile okul otonomisi büyüklüğü arasında net biçimde negatif bir ilişki mevcuttur (şekil 1) (Fredriksen, 2013, s. 14).

Şekil 1: Okul Otonomisi Büyüklüğü ve Daha Alt Yönetimlere Yerelleşme Derecesi



Kaynak: OECD Education at a Glance Database; akt Fredriksen, 2013, s. 14.

Wömann (2003), yerelleşmeye ilişkin değişkenlerin öğrenci performansına etkisini, OECD verisini kullanarak, TIMSS performanslarını değerlendirmiş, ülkelerin eğitim alanındaki kurumsal farklılıkları ile test başarıları arasındaki ilişkilere bakmış ve öğrenci performansının; eğitim standartları, müfredat dizaynı, okul bütçesinin büyüklüğü, okul düzeyindeki karar verme süreçleri ve eğitim yönetimi gibi değişkenlerden etkilendiğini ortaya koymuştur (Akt. Özgen, 2011). Yine aynı araştırmada okul otonomisini ve eğitimsel yerelleşmeyi arttırmanın, merkezi sınavların olduğu bir sistemde, öğrenci başarısını arttırabileceğini belirtilmiştir (Maslowski, Scheerens & Luyten, 2007, s. 307).

Maslowski, Scheerens & Luyten (2007:308)'in yaptığı araştırmada ilginç bulgulardan biri de, personel yönetimi alanında daha fazla otonomiye sahip okulların, öğrencileri açısından daha yüksek okuma oranı ortalamalarına sahip olma eğilimi göstermesidir ancak bu etki okuryazarlığın okulun öğrenci oluşumu için kontrol edildiği durumda tersine çevirecektir. Bu karmaşıklığın başlıca sebeplerinden biri personel yönetimi ile öğrenci oluşumu üzerindeki otonomi arasındaki ilişkinin birkaç ülkede daha güçlü ama çoğu sanayi ülkesinde daha düşük seviyede göze çarpması hatta hiç olmamasıdır.

OECD 2010, verileri de göstermektedir ki, müfredat ve öğrenci değerlendirmeleri üzerine okullara özerklik sağlamanın performansı arttırırken, finansal kaynakları yönetmede daha büyük sorumluluk için geçerli olmadığını tespit edilmiştir (PISA, 2011, s.2). Okulların menfaatçi davranışlarını sınırlayacak olan dış hesap verebilirlik söz konusu olduğunda yerel karar verme mekanizmasının daha işe yarar olduğu görülmektedir. Dahası, iyi çalışan okulların, özerkliği tamamlayıcı olduğu ortaya çıkmaktadır (Hanushek, Link &Woessmann, 2013, s.228). Diğer yandan Haug (2009), eğitimin yerelleşmesi ve öğrenci başarısı arasındaki ilişkiye değinen araştırmasında; Avustralya, Kanada, Finlandiya, Norveç ve İsveç'te okul özerkliği ve öğrenci performansı arasında potansiyel bir ilişkiyi araştırmak için PISA verileri kullanarak karşılaştırmalı bir çalışma yapılmıştır. Bulgular, okul özerkliği düzeyinin öğrenci performansı üzerinde çok az etkisi olduğunu göstermiştir. Bu sonuç,

öğrenci performansını artırmak için bir yol olarak görülen eğitim sisteminin yerelleşme önerisi ile tutarlı olmadığını sonucunu ortaya koymuştur.

Son olarak, Federal devletlerdeki eğitimde yerelleşme, öğrenci performansını ciddi ölçüde etkilemezken üniter ülkelerdeki etkisi, örneğin tamamına göre daha güçlüdür ve hatırı sayılır ölçüdedir (Fredriksen, 2013, s. 15). Zira, otonominin zengin veya dezavantajlı öğrenciler açısından farklı etkileri olduğuna dair bir gösterge bulunmamaktadır (Hanushek, Link &Woessmann, 2013, s.228).

5. SONUÇ

Dünyadaki eğitimin yerelleşmesi ile ilgili uygulamalara bakıldığında, bu uygulamaların birbirinden farklılıklar gösterdiği görülmektedir. Dünya'da tek bir yerelleşme çeşidi yoktur ve her devlet kendi şartlarına göre yerelleşmeyi yorumlamaktadır. Bu bakımdan yerelleşmenin ne amaçla yapılacağı ve uygulanacağı toplumun gereksinimlerinden doğacak bir süreçtir. Son analizde, sorulması gereken soru yerelleşmenin hizmetlerin ve eğitimin kalitesini arttırıp arttırmadığı sorusudur. Ancak yerelleşme hareketleri bu beklentileri garanti etmez. Eğitimde yerelleşmede politikalarının uygulanmasında başarının neye bağlı olduğu ile ilgili öne çıkan çıkarımlar ise şunlardır:

- Yerelleştirme, eğitim sistemindeki sorunları hemen çözecek sihirli bir değnek değildir. Her ülkenin eğitim sisteminin amaçları farklıdır ve her toplum farklı gelişim süreçlerinden geçmiştir. Bu yüzden farklı ülkelerdeki eğitimin yerelleşmesi de birbirlerinden değişiktir. Her ülkenin kendi koşullarını, tarihsel gelişimini ve eğitim sisteminin amaçlarını göz önüne alınarak bunlara uygun bir model belirmeye çalışması gerektiği vurgulanmaktadır (Mcginn ve Welsh, 1999).
- Yerelleşme sonucunda pozitif eğitim çıktılarının doğrudan ortaya çıkmıyor olması beraberinde bir dizi soruya neden olmaktadır. Bunun nedeni yerelleşmenin uygun olmaması mı, yeteri biçimde uygulanmıyor olması mıdır, yoksa yerelleşme etkilerinin fark edilmesinin zaman alabilecek olması nedeniyle midir? (Dyer & Rose, 2005, s.108).
- Araştırmacılar, öğrenci performansının yerelleşme ile ilgili birçok faktör tarafından etkilenen bir olgu olduğunu işaret etmektedirler. Genel olarak, öğrenci performansları ile yerelleşme arasında çok az veri (ilişki) bulabilmişlerdir (Fiske, 1996). Başka bir araştırmada okul özerkliği ile eğitim performansı arasındaki ilişkinin belirsiz olarak ortaya koyulmuştur (Busemeyer, 2012).
- Zajda (2003:72) eğitimdeki yeterli kalitenin, öğrenme çevresindeki başarıları üretmeye yardımcı olan eğitimsel tecrübeleri kapsayabileceğini ifade etmiştir. Hanson (1997)' a göre ise, yerelleşme girişimi sonrasında, eğitimin kalitesi gerçekten artabilir. Ancak, sosyo-ekonomik ve örgütsel değişkenlerin çokluğu nedeniyle, yerelleşme doğrudan program değişikliklerine atfedilmesi mümkün olmayabilir.

- Pratikte zayıf yönetim kapasitesi, yetersiz maddi kaynak, yeterince eğitilmemiş öğretmenler ve zayıf sistem desteği yerelleşmenin olumlu potansiyelini fark etmeyi zorlaştırmaktadır (EQ Review, 2005).
- Özerklik reformları öğrenci başarısını gelişmiş ülkelerde arttırırken, gelişmekte olan ülkelerde düşürmektedir. Düşük seviyeli ekonomilerde arttırılmış özerklik, gerçekte, özellikle akademik içerikle alakalı karar verme alanlarında olmak üzere, öğrenci çıktılarına zarar vermektedir. Yüksek gelirli ülkelerde ise, akademik içerik, personel ve bütçe üzerindeki arttırılmış özerklik öğrenci başarısını pozitif yönde etkilemektedir (Hanushek, Link &Woessmann, 2013, s.227).
- Okul otonomisinin pozitif etkisi okulların sonuçları ilan etmelerini gerektiren, hesap verebilirlik mekanizmalarının varlığına bağlı gibi görünmektedir (Fredriksen, 2013, s.5).
- Eğitimsel yerelleşmede %10 puanlık artış PISA sonucunu dört puan arttırarak ülke sıralamasında dört sıra yükseltir. Bu sonuç eğitim sahası içinde hangi işlevlerin devredildiğine bakılmaksızın geçerli olmaktadır (Fredriksen, 2013, s. 3). Yine PISA sonuçlarına göre, başarı verilerinin açıktan ilan edildiği okul sistemlerinde ortalama öğrenci performansı, kaynak kullanım otonomisine sahip okullara göre marjinal biçimde yüksektir (PISA, 2011, s.3).
- Özerklik reformlarının ne gelişmiş ne de gelişmekte olan ülkelerde, farklı sosyal geçmişlere sahip olan öğrenciler arasında eşitsizliğe neden olmadığı ileri sürülebilir (Hanushek, Link &Woessmann, 2013, s.228).
- Yerelleşme, ampirik bilginin eksikliği nedeniyle ya da uluslararası karşılaştırmalı bilgilerin eksikliği nedeniyle belirsiz kalmakta (Heredia-Ortiz,2007), değerlendirme araçlarını gerektirmektedir (Anon, 2003; Akt: Imbewu II Programme, 2004).
- Özellikle eğitimin sonuçlarının okullar, yerel yönetimler ya da bölgesel yönetimlerin eğitimin çıktılarına karşı sorumlu tutulduğunda okulun etkililiği ve gelişimi yerelleşme çatısı altında gelişme gösterecektir. Öğretimin çocuklara ulaştırılmasında en önemli faktör ise öğretmenlerdir. Dolaysıyla yerelleşme politikaları, ulusal seviyenin altındaki yönetimlere ve okullara sağlamaları gereken yeni fonksiyonları sağlamak için ulusal ya da yerel eğitim bakanlıklarının yeniden yapılandırılmasını gerektirmektedir (Gershberg, 2005).
- Yerelleşme, personel eksikliği ve yerel seviyede finansal yönetim becerilerinin eksikliğini hesaba katma konusunda başarısız olmuştur (Imbewu II Programme, 2004).
- Okulların performansı ile kaynak kullanımındaki otonomi düzeyi arasındaki ilişki bazı ülkelerde olumluyken, bazılarında olumsuzdur. Örneğin Şili, Kore, Yunanistan ve ortak ülke Peru'da daha yüksek kaynak kullanımı otonomisine sahip okullar daha yüksek okuma oranlarına ulaşırken, İsviçre ve ortak ülkeler Kolombiya, Hırvatistan, Kırgızistan ve Tayland'da bu alanda daha yüksek otonomiye sahip okullar aynı başarıyı göstermemektedirler (PISA, 2011, s.2).

- Neyin öğretildiği ve öğrencilerin nasıl ölçüldüğü konusunda, okulların daha fazla otonomiye sahip olduğu ülkelerde öğrenciler daha iyi performans göstermeye eğilimlidirler. Okullardan başarı verilerini açık şekilde ilan ederek sonuçları açıklayan ülkelerde, kaynak kullanımında daha fazla otonomiye sahip okullar, daha az olanlara göre daha iyi öğrenci performansı gösterme eğilimindedirler. Bu tür açıklayıcı düzenlemelerin olmadığı ülkelerde, kaynak kullanımı konusunda daha fazla otonomiye sahip okullar daha kötü performans sergilemeye meyillidirler (PISA, 2011, s.1).
- Winkler ve Gershberg (2000), eğitimsel yerelleşmenin daha kaliteli müdürlere yol açtığına dikkat çekerek, yerelleşmenin, en nihayetinde öğrenci öğrenimini güçlendireceğini ifade ederler.
- Öğretmen alımı, öğretmen maaşı, ve teşvikler gibi yönetimsel kararlarda daha fazla karar verme yetkisine sahip ilkokulların öğrenci performansını arttırmada daha verimli olduklarını yapılan çalışmalar göstermiştir (Maslowski, Scheerens & Luyten, 2007, s. 307).
- Okula dayalı yönetimi başarılı yapan niteliklerin; iyi bir okul vizyonu, okul düzeyinde karar verme, gücün dengeli dağılımı, iyi bir iletişim, ödül sisteminin adil olması ve okul kaynaklarının etkili kullanımı olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Brıggs & Wohlstetter, 2003).
- Eğitim sisteminin yerelleştirildiği pek çok ülkede, hedeflenen ideallere ulaşılamadığı, kalitenin azaldığı ve özellikle gelir düzeyi düşük bölgelerde eşitsizlikler yaşandığı Dünya Bankası kaynaklarında dile getirilmektedir (worldbank.org, 2006). Reformların yerel düzeyde kapasite geliştirme eksikliği, bu ülkelerin kaynak ve hizmetler bazında daha fazla eşitsizliğe doğru yol almalarına neden olmuştur (Carnoy 1995, 657; Akt: Sherbondy, 2012). Öğrenci başarısı üzerindeki kurumsal reformların gerçek etkileri ise belirsiz kalmıştır (Sherbondy, 2012).
- Yerelleşme, *liderliğe, iyi niyete ve işbirliğine* bağlıdır (Hanson, 1997).
- Yerelleşme sürecinde toplumun hazır bulunuşluk düzeyi ile ülkenin gelişmişlik düzeyi arasında paralel bir ilişki vardır. Eğitimde yerelleşmenin öğretmen verimliliğini arttırabileceği, eğitim öğretim hizmeti sağlamak açısından rekabeti arttırarak kaliteli eğitim ortamının oluşmasını, örgütsel gelişmeyi sağlayacağı, yerel kaynakların kullanımı, kaynak sıkıntısını azaltacağı düşüncesi küreselleşmenin getirdiği yerelleşme düşüncesidir.

Sonuç olarak diyebiliriz ki, yerelleşmeyi başarıyla uygulayan ülkeler de vardır, başarısız olanlar da. Yapılan eğitim reformların toplum ihtiyacını karşılayan ve sistemine uygun olanın seçilmesi, faydalı sonuçların alınmasını sağlayacaktır Bu noktada önemli olan, eğitimde politika yapıcılar tarafından yerelleşme deneyimlerinin irdelenmesine ihtiyaç olduğu ön plana çıkmaktadır.

KAYNAKLAR

Astiz, F., Wiseman, A.& Baker, D. (2002). Slouching Toward Decentalisation: Consequences of Globalisation for Curricular Control in National Education Systems. *Comparative Education Review*, 46(1), pp. 66-88.

Ayres, W. S. (1999), "Supporting Decentralization: The Role and Experience of the World Bank", *Decentralization and Development*, SDC Publications on Development, Berne, pp. 70-85.

Aytaç, T. (2000). *Eğitim Yönetiminde Yeni Paradigmalar: Okul Merkezli Yönetim*. Ankara: Nobel Yayınevi, ss.18-27.

Bakioğlu, A. & Pekince, D. (2013). *Yeni Zelanda Eğitim Sistemi*. Karşılaştırmalı Eğitim Yönetimi/Pisa'da Başarılı Ülkelerin Eğitim Sistemleri (içinde), (editör, Bakioğlu). Nobel Yayınevi, Ankara. ss.197-238.

Bandur, A. (2008). *A Study Of The Implementation Of School-Based Management In Flores Primary Schools In Indonesia*. A Thesis Submitted in Total Fulfilment of the Requirements for the Degree of Doctor of Philosophy .The University of Newcastle, Australia.

Barrera-Osorio, F. (2003). *Decentralization and Education: An Empirical Investigation*. Dissertation Submitted to the Faculty of the Graduate School of University of Maryland, College Park in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of

Doctor of Philosophy. http://drum.lib.umd.edu/bitstream/1903/89/1/dissertation.pdf (Erişim tarihi 10.01.2014).

Barrera-Osorio, F., Fasih, T., & Patrinos, H. (2009). Decentralized Decision Making in Schools. New York: The World Bank. ss.1- 117. www.worldbank.org (Erişim tarihi 10.01.2014).

Bernbaum, M. (2011).*EQUIP2 Lessons Learned in Education Decentralization*. A Guide to Education Project Design, Implementation, and Evaluation Based on Experiences from EQUIP2 Projects in Egypt, Georgia, Mali, and Malawi. USAID, EQUIP2, FHI 360.

Bjork, C. (2004). *Decentralisation in Education, Institutional Cılture and Teacher Autonomy in Indonesia. International Review of Education*. Decentralisation and Privatisation in Education. The Role State. (içinde) (editör, Zajda). Kluwer Academic Publishers. Printed in the Netherlands.

Bozkurt, H. (1998). *İlköğretimde Yeniden Yapılanma Hakkında Milletvekillerinin Görüşleri.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Brıggs, K. L & Wohlstetter, P. (2003). Key Elements of a Successful School-Based Management Strategy. *School Effectiveness and School Improvement.*Vol.14,No.3, pp.351–372. http://www.usc.edu/dept/education/cegov/publications/briggsand wohlstetter 1999.pdf.(Erişim tarihi 12.01.2014).

Busemeyer, R. M. (2012). *Two Decades of Decentralization in Education Governance: Lessons Learned and Future Outlook for Local Stakeholders* . OECD Conference, Effective Local Governance in Education. http://www.oecd.org/edu/ceri/50293543.pdf(Erişim tarihi 15.01.2014).

Caldwell, B. (1990). *School-based Decision-making and Management*, School-Based Decision-Making and Management: International Developments, London-Newyork-Philadelphia: The Falmer Press, pp. 3-26.

Carnoy, M. (1999). Globalization and Educational Reform: What Planners Need to Know. Paris: UNESCO, International Institute for Education Planning. http://unesco.amu.edu.pl/pdf/Carnoy.pdf (Erişim tarihi 25.03.2013).

Chan, M.T., Ching, Y.C. & Cheng, Y.C., (1997). Teacher Participation in Decision Making: The Case of SMI Schools in Hong Kong. *Education Journal*, 25(2), pp.17–42.http://www.fed.cuhk.edu.hk/en/ej/2502/2502017.htm(Erişim tarihi 20.03.2013).

Cheng, Y.C. (1996). *School-based Decision-making and Management*, School Effectiveness and School-based Management: A Mechanism for Development, London-Newyork-Philadelphia: The Falmer Press, pp. 42-64.

Cheng, Y.C. (2001). Paradigm Shift in Higher Education: Globalization, Localization, and Individualization. Ford Foundation Conference on Innovations in African Higher Education, Nairobi, Kenya. http://www.ied.edu.hk/apcelsq/new/files/cheng0110.doc (Erişim tarihi 20.03.2013).

Cheng, Y. C, & Mok, M. C. (2007). School-Based Management And Paradigm Shift in Education: An Empirical Study. *International Journal of Educational Management*. Vol. 21, No.6 http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/ (Erişim tarihi 25.03.2013).

Cheng, Y.C. & Cheung, W.M. (2003). Profiles of Multi-level Self-Management in chools. *The International Journal of Educational Management, 17* (2/3).

Cheung, W.M. F. & Cheng, Y. C. (2002). An Outlier Study of Multilevel Self Management. *Effectiveness and School Improvement*. Vol.13, No.3, pp.253-290. http://www.ingentaconnect.com/content/routledg / (Erişim tarihi 10.03.2013).

Codding, J. (1997). *Systemic Reform: A Case Study on Restructuring One American Public High School', in Townsend, Restructuringand Quality*: Issues for Tomorrow Schools. London: Routledge. http://books.google.com.tr/books. (Erişim tarihi 10.03.2013).

Çınkır, S. (2002). Eğitim Yönetiminde Yerelleşmenin Üstünlükleri ve Sakıncaları. *Eğitim Araştırmaları Dergisi, 8, ss.*100–110.

De Boer, J. (2012) Centralization and Decentralization in American Education Policy, *Peabody Journal of Education*, 87:4, pp. 510-513, DOI: 10.1080/0161956X.2012.705153

De Grauwe, A., Lugaz, C., Baldé, D., Diakhaté, C., Dougnon, D., Moustapha, M., & Odushina, D. (2005). Does Decentralization Lead to School İmprovement? Findings and Lessons From Research in West-Africa. *Journal of Education for International Development, 1*(1).http://www.equip123.net/JEID/articles/1/1-1.pdf (Erişim tarihi 15.03.2013).

Der Wal, A. (2007). Decentralization of Education in Chile: A Case of Institutionalized Class Segregation. *Education International Working Papers*. http://download.ei-ie.org/docs/IRISDocuments/EICampaigns/EFAIDS Programme/2008-00011-01-E.pdf(Erişim tarihi 13.05.2013).

Duman, A. (1998). Yerinden Yönetim mi, Yoksa Yerelleşme mi? *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*. Sayı 16.. ss. 467-483.

Dyer, C. & Rose, P. (2005). Decentralisation for Educational Development? *An Editorial Introduction Compare* .Vol. 35, No. 2, pp. 105–113.

Eurydice (2007). Avrupa'da Okul Özerkliği: Politikalar ve Önlemler. http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/090TR.pdf (Erişim tarihi 15.03.2013).

EQ Review. (2005). Decentralization in Education Educational Quality in the Developing World. 3(4), pp. 1-5. http://www.equip123.net/EQ_Review/3_4.pdf (Erişim tarihi 10.03.2013).

Fiske, B.E. (1996). Decentralization of Education Politics and Consensus. Dırections in Development. The World Bank Washington, D.C. pp.1-37. http://www1.worldbank.org/publicsector/decentralization/Feb2004Course/Background%20materials/Fiske.pdf(Erişim tarihi 05.03.2013).

Florestal, K. & Cooper, R. (1997). Decentralization of Education. Legal Issues. Dırectıons In Development. Decentralization: Differences in Form, Degree, and Context. The World Bank Washington, D.C.s.1.

Fredriksen, K. (2013). Decentralisation and Economic Growth - Part 3: Decentralisation, Infrastructure Investment and Educational Performance", *OECD Working Papers on Fiscal Federalism*, No. 16, OECD Publishing. http://dx.doi.org/10.1787/5k4559gg7wlw-en(Erişim tarihi 27.02.2014).

Fullan, M. & Watson, N. (1999). School-Based Management: Re-Conceptualizing to Improve Learning Outcomes. Paper Presented at the Regional Workshop, "Improving Learning Outcomes in the Caribbean" Port of Spain.

"http://www.oise.utoronto.ca/depts/tps/TPS1017/School-Based%20Budgeting/SBMQ&Af.pdf"Af.pdf (Erişim tarihi 17.04.2013).

Galiani, S., Gertler, P., & Schagrodsky, E. (2004). Helping the Good Get Better, But Leaving the Rest Behind: How Decentralization Affects School Performance. *Working Paper*, Universidad Torcuato Di Tella. http://www.rti.org/files/conferences/intl-educ-finance-05/background/fiscaldecent/gertler_school_decent.pdf (Erişim tarihi 27.03.2013).

Gamage, D.T. (2002). A Comparative Study of the Models of School-Based Management in New South Wales and Hong Kong. *Curriculum and Teaching, 17* (1), pp. 55-73.

Gamage, D. T.&Sooksomchıtra, P. (2004). Decentralısatıon and School-Based Management In Thaıland. *International Review of Education*. 50: s.289–305. Kluwer Academic Publishers, Printed in the Netherlands. http://www.new.promente.org/files/research/ESPdocs/thailand.pdf(Erişim tarihi 20.04.2013).

Gershberg, A. I. (2005). Towards an Education Decentralization Strategy for Turkey: Guideposts from International Experience Policy Note for the Turkey Education Sector Study. *The World Bank.* http://siteresources.worldbank.org/INTTURKEY/Resources/361616-1142415001082/Turkey_decentralization_strategy.pdf (Erişim tarihi 12.03.2013).

Guzman, A.B. de (2003). School Based Management in Philippine Basic and Higher Education Sectors: Rationale, Practices and Policy Directions. *Conference Paper for the Third International Forum*. worldedreform.com(Erişim tarihi 16.03.2013).

Hanson, E. M. (1997). Educational Decentralization: Issues and Challenges.. http://www.thedialogue.org/PublicationFiles/PREAL%209-English.pdf (Erişim tarihi 10.03.2013).

Hanushek, E. A.;Link, S.& Woessmann, L. (2013). Does School Autonomy Make Sense Everywhere? Panel Estimates from PISA. *Journal of Development Economics*, 104, s. 212–232. http://hanushek.stanford.edu/sites/default/files/publications/Hanushek%2BLink%2BWoessmann%202013%20JDevEcon%20104_0.pdf (Erişim tarihi 11.02.2014).

Haug, B. (2009). *Educational Decentralization and Student Achievement. A Comparative Study Utilizing Data from PISA to Investigate a Potential Relationship between School Autonomy and Student Performance in Australia, Canada, Finland, Norway and Sweden*. Master of Philosophy in Comparative and International Education Faculty of Education University of Oslo. https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/31127/MasterxThesisxBeritxHaugxPFI.pdf?sequence= (Erişim tarihi 11.04.2013).

Heredia-Ortiz, E. (2007). The Impact of Education Decentralization on Education Output: A Cross-Country Study. *Economics Dissertations.* p. 21. http://scholarworks.gsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1020&context=econ_diss (Erişim tarihi 12.05.2013).

Ho, E. S.C. (2005). Effect of School Decentralization and School Climate on Student Mathematics Performance: The Case of Hong Kong. *Educational Research for Policy and Practice*, 4: 47–64. DOI 10.1007/s10671-005-1546-7

Ho, E.S.C. (2006). Educational Decentralization in Three Asian Societies: Japan, Korea and Hong Kong. *Journal of Educational Administration*, Vol. 44 No. 6, pp.590-603. DOI 10.1108/09578230610704800.

Imbewu II Programme. (2004). Literature and Best Practice on Educational Decentralization. Research Report Commissioned by The Chief Directorate District Development and Monitoring. http://www.ecdoe.gov.za/ecdoe/files/documents/Lit%20Review%20on%20EDUC%20DECENTRALISATION.pdf (Erişim tarihi 5.04.2013).

Keskin, N. (2004). Eğitimde Reform. *Mülkiye*, Cilt: XXVIII, Sayı:245. *kamyon.politics.ankara.edu.tr/aktarimlar/1360766416.pdf* (Erişim tarihi 8.04.2013).

Kubal, M. R. (2003). The Politics of Education Decentralization in Latin America: Rhetoric and Reality in Chile, Mexico, Argentina, and Nicaragua. 2003 meeting of the Latin American Studies Association, Dallas, Texas, March 27-29

http://www.sbu.edu/uploadedFiles/Academics/Undergraduate_Programs/School_of_Arts_and_Science/Social_Sciences/Political_Science/Faculty_Pages/Kubal_Mary_Rose/Kubal%20LASA%202003.pdf(Erişim tarihi 14.03.2013).

Lai-ngok, W. J. (2004). Decentralisation in Schooling: School Autonomy in China: A Comparison Between Government and Private Schools Within the Context of Decentralization. *ISEA*, Volume 32, Number 3.

Litvack, J. (2003). Education and Decentralization. *World Bank.* www.ciesin.org/decentralization/SB_entry.html(Erişim tarihi 16.03.2013).

Maslowski, R., Scheerens, J. & Luyten, H. (2007). The Effect ofSchoolAutonomy and School İnternal Decentralization on Students' Reading Literacy, School Effectiveness and School Improvement: *An International Journal of Research, Policy and Practice*, 18:3, p.303-334. DOI: 10.1080/09243450601147502

McGinn, N. & Welsh, T. (1999). Decentralization of Education: Why, When, What and How? United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.UNESCO International Institute for Educational Planning.www.unesco.org/iiep (Erişim tarihi 18.03.2013).

Nabeshima, K. (2003). Raising the Quality of Secondary Education in East Asia. http://ideas.repec.org/p/wbk/wbrwps/3140.html (Erişim tarihi 10.01.2014).

OECD (2007a). UNESCO Ministerial Round Table on Education and Economic Development. Speech Held in Paris.. http://www.oecd.org/education/unescoministerialroundtableoneducationandeconomicdevelopment.htm (Erişim tarihi 10.03.2013).

OECD (2007b). Launch of PISA 2006. Speech Held in Tokyo, Japan Press Club. http://www.oecd.org/education/unescoministerialroundtableoneducationandeconomicdevelopment.htm (Erişim tarihi 10.03.2013).

OECD (2012). Education at a Glance 2012, Graph D6.6 – Share of Decisions Taken at the School Level (2003, 2007,2011). http://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2012/(Erişim tarihi 15.04.2013).

Özgen, V. (2011). *Eğitim Hizmetlerinin Yerelleşmesi ve Hizmet Kalitesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kamu Yönetimi Anabilim Dalı, Aydın.

Pashiardis, P. (1994). Teacher Participation in Decision Making. *International Journal of Educational Management*, Vol.10. http://www.emeraldinsight.com/journals.htm?articlei d=83857(Erişim tarihi 12.04.2013).

Patel, M. & Popoic, D. (2011). Decentralization: Equity and Sectoral Policy Implications for UNICEF in East-Asia and The Pacific. Social Policy and Economic Analysis, UNICEF EAPRO, Bangkok.*Draft Working Paper, EAPRO.*

PISA (2011). PISA in Focus OECD 2011. http://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-in-focus_22260919(Erişim tarihi 01.04.2014).

Puiggros, A. (2002). Decentralization Didn't Work in Argentine. http://www.international.ucla.edu/asia/article/1594 (Erişim tarihi 01.04.2013).

Rado, P. (2010). Governing Decentralized Education Systems. Systemic Change in South Eastern Europe. Local Government and Public Service Reform Initiative, Open Society Foundations–Budapest, pp.1-327. http://www.cep.edu.rs/public/Rado_Decentralizing_Education_final_WEB.pdf (Erişim tarihi 21.04.2013).

Rodriquez, T.A. & Slate, J.R. (2005). *Site-Based Management: A Review of the literature*. from Part II: Past And Present Status. http://www.usca.edu/essays(Erişim tarihi 01.04.2013).

Sherbondy, K. (2012). Restructuring Equality: Assessing The Effects Of Centralized and Decentralized Education Systems on Student Performance Cross-Nationally. http://aladinrc.wrlc.org/bitstream/handle/1961/10694/Sherbondy%2c%20Kelsey-%20Spring%2012.pdf?sequence=1(Erişim tarihi 14.01.2014).

Şişman, M., Turan, S. (2003). Eğitimde Yerelleşme ve Demokratikleşme Çabaları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 2(6) ,ss.*136–146.

Turan, S., Yücel, C., Karataş, E., Demirhan, G. (2010). Okul Müdürlerinin Yerinden Yönetim Hakkındaki Görüşleri. Uşak Üniversitesi *Sosyal Bilimler Dergisi* 3/1, ss. 1-18.

Türkoğlu, R. (2004). Eğitimde Yerelleşme Sorununa Kamu Yönetimi Temel Kanunu Tasarısı ve Yerel Yönetim Yasa Tasarısının Getirdiği Çözümler Konusunda Yerel Yöneticilerin Görüşleri. İnönü Üniversitesi *Eğitim Fakültesi Dergisi*. 5(8). http://web.inonu.edu.tr/~efdergi/arsiv/sayi_8.htm (Erişim tarihi 30 Nisan 2013).

UNESCO (2005). Decentralization in Education: National Policies and Practices. *Education Policies and Strategies* 7. (ED-2005/WS/31).

Usluel-Koçak, Y. (1995). *Milli Eğitim Bakanlığı Merkez Örgütü Yöneticilerinin Yerelleşme Konusundaki Görüşleri.* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Uysal, M. (2003). Eğitimde Demokratikleşme. Eğitim Yönetimi ve Üniversitelerde Demokratik Yapılanma, Sempozyum, *Eğitim-Sen Yayınları*, s. 23–30.

Weiler, H. N. (1990). Comparative Perspectives on Educational Decentralization: An Exercise in Contradiction. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 12(4), pp.433- 448. http://www.oecd.org/document/- (Erişim tarihi 30 Nisan 2013).

Winkler, D. & Gershberg, A. (2000). *Education Decentralization in Latin America: The Effectson the Quality of Schooling*. Human Development Department LCSHD Paper Series No.59. Washington, DC: World Bank. http://documents.worldbank.org/ (Erişim tarihi 25 Nisan 2013).

Winkler, D. R. & Gershberg, A. I. (2003). Education Decentralization In Africa: *A Review of Recent Policy and Practice.* Washington, D.C.: The World Bank.

Wholstetter, P. ve Odden, A. (1992). Rethinking School-Based Management Policy And Research. *Educational Administration Quarterly*, 28(4), pp. 529-549.http://www.springerlink.com/(Erişim tarihi 05.04.2013).

World Bank (2006).World Development Report 2006,Equity and Development. www.worldbank.org (Erişim tarihi 20 Nisan 2013).

Yalçınkaya, M. (2004). Okul Merkezli Yönetim. (School Based Management). *Ege Eğitim Dergisi,* 5(2),ss.21-34.

Yolcu, H. (2011). Türkiye'de Eğitimde Yerelleşme ve Ailelerin Okul Yönetimine Katılımının Güçlendirilmesi: Değişen Ne? *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri* - 11(3), ss.1229-1251

Yu, H. (2005). Implementation of School-Based Management in Hong Kong: Recent Development and Future Challanges. *Journal of Educational Change*, 6 (3), 235-275 http://www.ingentaconnect.com/content/klu/jedu/(12.03.2013).

Zajda, J. (2003). Why Education Reforms Fail? *European Education*, 35(1), pp.58–88.

Zajda, J. (2004). Decentralisation and Privatisation in Education: The role of State. AARE University of Melbourne, 29 Session 2 (2pm-4pm). ZAJ04756. (http://www.aare.edu.au/data/publications/2004/zaj04756.pdf (Erişim tarihi 1 Mayıs 2013).

Zajda, J. (2006). Decentralisation and Privatisation in Education: The Role of the State. Zajda (Ed). *Decentralisation and Privatisation in Education.*. pp. 3-27, Netherlands.

www.ed.gov/nle/ (Erişim tarihi 1Mart 2013).

YATILI BÖLGE ORTAOKULU ÖĞRETMENLERİNİN VE ÖĞRENCİLERİNİN OKUL YAŞAM KALİTESİNE YÖNELİK ALGILARININ VE BEKLENTİLERİNİN İNCELENMESİ[1]

Hasan Güner BERKANT[a] Hülya ŞAŞ[b]

[a]Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, KAHRAMANMARAŞ

hgberkant@gmail.com

[b]75. Yıl İMKB Yatılı Bölge Okulu, MALATYA

hulyasas_33@hotmail.com

ÖZET

Bu araştırmanın genel amacı YBO'lardaki öğretmen ve öğrencilerin okullarındaki yaşam kalitesi hakkındaki algılarını ve beklentilerini belirlemektir. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden görüşme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemi 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Malatya ili Hekimhan, Battalgazi ve Akçadağ ilçesinde bulunan üç YBO okulunda bulunan 15 öğretmen ve 15 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma verilerinin toplanması amacıyla araştırmacılar tarafından öğretmen ve öğrenciler için ayrı ayrı geliştirilen açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi yapılmıştır. Öğretmen ve öğrenci görüşlerinden elde edilen sonuçlara göre YBO'larda; öğretmenler, öğrenciler ve yöneticiler arasında olumlu ilişkiler bulunmaktadır; öğretmenler velileri ilgisiz görmektedirler; öğrenciler ve öğretmenler yemekler ve servisinden memnundurlar; rehberlik hizmetleri ve etütler yeterli değildir; öğretmenler çeşitli konularda hizmetiçi eğitimlere ihtiyaç duymaktadırlar; okulların donanımları yeterli değildir; öğrenciler yatakhanelerden memnun değildirler.

Anahtar Kelimeler: Yatılı Bölge Ortaokulu, Okul Yaşam Kalitesi, Öğretmenlerin Ve Öğrencilerin Görüşleri

ABSTRACT

The main purpose of this research is to determine teachers' and students' perceptions and expectations toward quality of school life in regional boarding secondary schools (RBSS). The study was conducted by using interview method in a qualitative design. The sample of study consists of 15 teachers and 15 students attending to three RBBS of Malatya city Hekimhan, Battalgazi and Akçadağ districts. The data was collected by using semi-structured interview form with open-ended questions developed by researchers separately for teachers and students. Content analysis method was used to analyze data. At the end of the study it was determined from the teachers' and students' views that in RBBS; positive relationships are available among the teachers, students and administrators; parents are uninterested to their children; teachers and students are pleased with foods and services; guidance services and etudes are insufficient; teachers need in-service education about various subjects; schools' equipments are not enough; students have troubles about dormitories.

Key Words: Regional Boarding Secondary School, Quality of School Life, Teachers' and Students' Views

1. GİRİŞ

[1] Bu çalışma Hülya Şaş'ın (2014) Yüksek Lisans Projesi'nin bir bölümünü kapsamaktadır.

Yatılı Bölge Ortaokulu (YBO), nüfusu az, dağınık ve okulu bulunmayan yerleşim yerlerindeki ortaokul öğrencilerinin parasız yatılı, bu okulun bulunduğu çevresindeki ilköğretim öğrencilerinin de gündüzlü olarak eğitim ve öğretim gördükleri ortaokul veya imam-hatip ortaokuludur (MEB, 2012). Bu okulları diğer okullardan ayıran en belirgin özellik, öğrencilerin ailelerinden ayrı kalarak, yatılı bir şekilde bu kurumlarda eğitim-öğretim görüyor olmalarıdır. 12 yıllık (4+4+4) kesintisiz zorunlu eğitim sistemiyle beşinci sınıftan sekizinci sınıfa kadar zorunlu eğitim çağındaki tüm öğrenciler cinsiyet ayrımı yapılmadan bu okullarda barınma ve eğitim imkânından faydalanabilmektedirler.

1942 yılına kadar, köylerde açılmış olan okulların yaklaşık olarak yarısına yakınının üç sınıflı eğitmenli, geri kalanının da beş sınıflı öğretmenli veya öğretmenli-eğitmenli okullar olduğu, üç sınıflı okullardan çıkanlara da dördüncü ve beşinci sınıflarda okuma imkânı verebilmek için özellikle üç sınıflı okulların çoğunlukta bulundukları bölgelerde pansiyonlu veya pansiyonsuz "Köy Bölge Okulları" açmanın yararlı olacağı düşünüldüğü görülmektedir. Bu okullar, yalnız eğitmenli, öğretmenli veya öğretmenli-eğitmenli olabilmektedir. Bu açıdan bölge okulları Cumhuriyetin ilk yıllarında kurulması istenilen "Yarı Mektepleri"nin bir devamıdır (MEB, 2008, 10).

MEB'in (2008, 8) Yatılı İlköğretim Bölge Okulları Yönetici Kılavuzu'nda da belirtildiği gibi Yatılı Bölge Okulları kırsal kesimde okulu bulunmayan köy ve köy altı yerleşim birimlerinde bulunan okul çağ nüfusu ile yoksul ve fakir ailelerin çocuklarının ilköğretim hizmetlerine kavuşturulması amacıyla açılmıştır. Bu okullara devam eden öğrencilerin yiyecek, giyecek, barınma, ders kitapları, harçlıkları, ders araçlarının tamamı MEB tarafından karşılanmaktadır. Yatılı İlköğretim Bölge Okulu'nun amaçları şu şekilde sıralanabilir (MEB, 2008, 8): Nüfusu dağınık olan yerleri öğretmene ve okula kavuşturmak; belli köylerde Türk dilini ve kültürünü yayma faaliyetine yardımcı olmak; köylerde özel eğitime, korunmaya muhtaç çocuklarla, okul öncesi eğitim için sınıflar açılmasını sağlamak; çevrenin sağlık, tarım, halk eğitimi ve her türlü kalkınma faaliyetine bir merkez vazifesi görmek; ilkokulu bitiren çocuklar için mecburi öğrenim çağının dışına çıkıncaya kadar tamamlayıcı kurslar ve sınıflar açmak ve bölge şartlarına göre çocuklara pratik kazandırmak, bu çocuklardan yetenekli olanlara ileri öğrenim imkânları hazırlamak; bağımsız eğitmenli okullarda mezun olan çocukların beş sınıflı ilkokulu bitirmelerini sağlamak; öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini geliştirerek onları hayata ve üst öğrenime hazırlamak; öğrencileri kendilerine, ailelerine, topluma ve çevreye olumlu katkılar yapan, kendisi, ailesi, çevresi ile barışık ve başkaları ile iyi ilişkiler kuran, işbirliği içinde çalışıp hoşgörülü ve paylaşmayı bilen, dürüst, erdemli, iyi ve mutlu yurttaşlar olarak yetiştirmek; doğayı tanıma, sevme, koruma ve bunun yanında insanın doğaya etkilerinin neler olabileceğini, bunların sonuçlarının kendisini de etkileyebileceğini ve bir doğa dostu olarak çevreyi her durumda koruması gerektiğine dair bilinç kazandırmak; öğrencilere bilgi yükleme yerine bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma, yöntem ve tekniklerini öğreterek öğrencileri bilimsel düşünme, çalışma ve araştırma alışkanlığına yöneltmek;

öğrencilerin kişisel ve sosyal araç, gereç, kaynaklar ile zamanı verimli kullanmalarını, okuma, zevk ve alışkanlığı kazanmalarını sağlamak.

MEB (2013) istatistiklerine göre Türkiye'de 468 YBO bulunmaktadır. Bu YBO'larda 171854 öğrenci öğrenim görmekte ve 11434 öğretmen görev yapmaktadır. YBO'lara ait bu nicel verilerden ziyade, bu okullarda verilen eğitimlerin niteliği dikkate alınmalıdır. Okullarda verilen eğitimin niteliğiyle ilgili faktörlerden biri de okul yaşam kalitesidir. Okul yaşam kalitesi, okulların içinde bulunduğu mevcut duruma ışık tutabilecek ve dolayısıyla MEB'in, öğretmenlerin, velilerin ve okul yöneticilerinin eksiklikleri görmesine yardımcı olabilecek, eğitimin kalitesine ve gelişimine olumlu yönde katkı sağlayacak önemli bir kavramdır.

Okul yaşam kalitesi kavramının kökeni, daha genel bir anlam taşıyan "yaşam kalitesi" kavramına dayanmaktadır. Dünya Sağlık Örgütü yaşam kalitesini "kişinin kendi durumunu, kültür ve değerler sistemi içinde algılayış biçimi" olarak tanımlamakta, eğitim de genel yaşam kalitesinin önemli boyutlarından biri olarak ele alınmaktadır (Arslantaş, Metintaş, Ünsal ve Kalyoncu, 2006; Sarı, 2007, 71). Okul yaşam kalitesi, okulda uygulanan açık program etkinliklerinin yanı sıra örtük program kapsamında da kendisine yer bulmaktadır. Hatta çoğu durumda okul yaşam kalitesinin örtük programla ilişkili olduğu görülmektedir. Öğrenciler için okulun yaşam kalitesi, kendilerine ve okula ne kadar değer verdiklerine, kendilerine ait bireysel bir kimlik duygusuna ne düzeyde sahip olduklarına, öğretmenleri ve diğer öğrencilerle kurdukları iletişimin niteliğine, okulun kendilerine gelecekleriyle ilgili önemli fırsatlar sağladığına ilişkin inançlarına ve okuldaki başarılarına ilişkin algılarına bağlıdır. Bunlar sonucunda öğrencilerde oluşan olumlu/olumsuz duygu ve düşünceler, okul yaşam kalitesi algısını oluşturmaktadır (Sarı, 2007, 99-100). Okul yaşam kalitesinin bu değişkenlerinin, örtük programın içinde yer aldığı görülmektedir. Öğrencinin okula yönelik duyguları okulda yaşadığı hem akademik hem de sosyal yaşantılara bağlı olarak gelişir. Okuldaki yönetici, öğretmen ve öğrencilerin tutumları, beklentileri, ortak değerler, etkili iletişim, okul iklimi gibi değişkenler öğrenciye arzu edilen okul yaşam kalitesini hazırlayan temel unsurlardandır.

Toplumun ve bireyin yaşantısını etkileme ve yön verme gücüne sahip olan okulların yaşam kalitesinin önemi her geçen gün artmakta ve bu konuda yapılan araştırmaların sayısı gün geçtikçe çoğalmaktadır. Sarı'nın da (2007, 76) belirttiği gibi çocukların uzun yıllarını okulda geçirdikleri göz önüne alındığında, okulun yaşam kalitesinin önemi biraz daha artmaktadır. Okullar çocukların akademik gelişimleri kadar sosyal ve kişisel gelişimlerinden, diğer bir deyişle "bir bütün" olarak gelişimlerinden sorumludurlar. Bu nedenle okullarda yaşam kalitesinin incelenmesi önem taşımaktadır (Sarı ve Cenkseven, 2007, 6). Okul öğrencilere sadece bilgi aktaran bir yer değildir. Okul bilgi aktarımının yanı sıra öğrencileri aynı zamanda hayata hazırlayan, onun sosyalleşmesi için çaba gösteren ayrıca karşılaştığı problemleri nasıl çözeceğini öğreten, güvende olduğunu ve kabul edildiğini hissettiren bir

yaşam merkezidir. Okullar yaşam kalitesi konusunda öğretmen ve öğrencilerde olumlu algılar oluşturduğu derecede amaçlarını gerçekleştirebilecektir.

İlgili alanyazında yer alan okul yaşam kalitesi ile ilgili araştırmalar incelendiğinde görülmektedir ki, Bostan (2005, 106) YBO'ların fiziksel yapısının eğitim amaçlarına uygunluğu; Sarı (2007) okul yaşam kalitesi düzeyi düşük ve yüksek olan iki okulda temel demokratik değerlerin kazanım sürecinde örtük programın etkisi; Sarı, Ötünç ve Erceylan (2007) liselerde okul yaşam kalitesi algısı; Sarı ve Cenkseven (2007), ilköğretim öğrencilerinin okullarındaki yaşam kalitesine ilişkin algılarının benlik kavramı ile olan ilişkisi; Yılmaz (2012) YBO sorunlarının öğrenci algılarına göre değerlendirilmesi; Şenol ve Yıldız (2009) Yatılı İlköğretim Bölge Okulları'nda öğrencilerin ders çalışma alışkanlıkları, öz bakım ihtiyaçları, boş zamanlarını değerlendirme biçimleri ve eğitimleri sürecinde karşılaştıkları sorunları çözerken kimlerden yardım aldıkları; Arı (2002) normal, taşımalı ve yatılı okullarına yönelik öğretmen ve öğrenci görüşleri; Işıkoğlu (2007) YBO'ların çeşitli materyal, donanım ve imkânlar açısından değerlendirilmesi; Gündüz (2006) YBO yönetici ve öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerine ilişkin algıları; Güven ve Kutlu (2001) YBO öğrencilerinin öğretmenlerden bekledikleri ve gözledikleri rehberlik davranışları; Kazu ve Aşkın (2011) YBO'ların etüt saatlerinde ve boş zaman etkinliklerinde karşılaşılan sorunlar; İnal (2009) YBO'lardaki öğretmen ve öğrencilerin okul yaşam kalitesi algıları; Elitok Kesici ve Türkoğlu (2012) ortaöğretim kurumlarının okul yaşam kalitesi düzeyi ve ortaöğretim öğretmenlerinin sınıf içi etkileşimde kullandıkları örtük davranışlar konularında araştırmalar yapmışlardır.

Bu araştırmaların genelde YBO'ların altyapı ve fiziksel olanakları gibi konulardan oluştuğu, okul yaşam kalitesi ile ilgili çalışmaların ise genel olarak okul yaşam kalitesinin örtük program, demokratik değerler, normal, taşımalı ve YBO'ların karşılaştırılması nitelikte olduğu görülmektedir. YBO'ların yaşam kalitesini inceleyerek, YBO'larda eğitimi etkileyen açık ve örtük program durumlarını açık ve net olarak ortaya koyan, YBO öğrencilerinin ve öğretmenlerinin okulları ile ilgili reaksiyonlarını gösteren nitel araştırmalara az sayıda rastlanmıştır. Bu gerekçelerden hareketle birçok imkândan uzak olan YBO öğrencilerinin, öğretmenlerinin ve yöneticilerinin okul yaşam kalitesini inceleyen, YBO'ların okul yaşam kalitesi açısından genel durumunu da göstererek, öğretmen ve öğrencilerin görüşlerini derinlemesine inceleyen bir araştırma yapmaya gereksinim duyulmuştur. Bu doğrultuda geliştirilen araştırmanın problem cümlesi "Malatya ili sınırları içerisindeki YBO'lardaki öğrenci ve öğretmenlerin okul yaşam kalitesi algısı ve beklentileri nedir?" şeklinde ifade edilebilir.

1.1.Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı YBO'lardaki öğretmen ve öğrencilerin okullarındaki yaşam kalitesi hakkındaki algılarını ve beklentilerini belirlemektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. YBO'lardaki öğretmenlerin; 1.1.Öğrencilerle olan ilişkilerine yönelik görüşleri nelerdir? 1.2.Ailelere ilişkin görüşleri nelerdir? 1.3.Meslektaşları ve okul yönetimi hakkındaki görüşleri nelerdir? 1.4.Verilen yemekler ve servisi hakkındaki görüşleri nelerdir? 1.5.Gece-gündüz nöbetleri ve okuldaki yatma-kalkma saatleri hakkındaki görüşleri nelerdir? 1.6.Hizmet içi eğitim ihtiyaçlarına ilişkin görüşleri nelerdir? 1.7.Okulun rehberlik servisinin etkililiğine yönelik görüşleri nelerdir? 1.8.Yapılan etüt çalışmalarının sağlanıp sağlanamadığı hakkındaki görüşlerine nelerdir? 1.9.Sosyal-kültürel ve sportif faaliyetler hakkındaki görüşleri nelerdir? 1.10.YBO'ların öğretmen ve öğrencilerin ihtiyaçlarını ne ölçüde karşıladığına yönelik görüşleri nelerdir? 1.11.YBO'da görev yapmalarının aile hayatlarını nasıl etkilendiğine ilişkin görüşleri nelerdir? 1.12.YBO'ların mevcut durumunun daha iyi olabilmesi için neler yapılabileceği hakkındaki görüşleri nelerdir?

2. YBO'lardaki öğrencilerin; 2.1.Aileleriyle olan ilişkileri hakkındaki görüşleri nelerdir? 2.2.Arkadaşlarıyla ilgili düşünceleri nelerdir? 2.3.Öğretmenleriyle ilgili düşünceleri nelerdir? 2.4.Okul yönetimi hakkındaki düşünceleri nelerdir? 2.5.Kişisel temizliklerini yeterince sağlayıp sağlayamadıkları hakkındaki görüşleri nelerdir? 2.6.Verilen yemekler ve servisi hakkındaki görüşleri nelerdir? 2.7.Yatakhanelerin mevcut durumu hakkındaki düşünceleri nelerdir? 2.8.Rehberlik hizmetleri hakkındaki görüşleri nelerdir? 2.9.Yatakhanelerdeki yatma-kalkma saatlerine ilişkin görüşleri nelerdir? 2.10.Etüt çalışmalarının yeterince sağlanıp sağlanamadığı hakkındaki görüşleri nelerdir?

2.YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, araştırmada kullanılan veri toplama araçları, örneklemi, verilerin toplanması ve verilerin çözümlenmesi ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

2.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden görüşme yöntemi kullanılmıştır. Görüşme yöntemi, araştırmanın amacı doğrultusunda hazırlanan soruların örneklemde yer alan kişilere sözel olarak sorulup yanıtların alınması yoluyla veri toplanmasını sağlayan bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

2.2. Örneklem

Araştırmanın örneklemi 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Malatya ili Hekimhan, Battalgazi ve Akçadağ ilçesinde bulunan üç YBO okulunda bulunan 15 öğretmen ve 15 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden olan kolay ulaşılabilir durum örneklemesi yöntemi kullanılmıştır. Kolay ulaşılabilir durum örneklemesi araştırmaya hız ve pratiklik kazandırır. Çünkü bu yöntemde araştırmacı, yakın olan ve erişilmesi kolay olan bir durumu seçer. Kolay ulaşılabilir durum örneklemesi, çoğu zaman araştırmacının diğer örnekleme yöntemlerini kullanma olanağının

bulunmadığı durumlarda kullanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Örneklemdeki öğretmenlerin 5'i kadın 10'u erkektir. Öğretmenlerin yaşları 27 ila 38 arasında değişmektedir. Öğretmenlerin mesleki kıdemleri ise 2 ila 18 yıl arasındadır. Araştırmanın örnekleminde yer alan 5, 6, 7 ve 8. sınıf düzeyinde bulunan öğrencilerin 8'i kız, 7'si erkektir. Öğrencilerin yaşları 11 ila 14 arasındadır. Örneklemin belirlenmesinde gönüllülük esas alınmıştır. Bu bakımdan, görüşme yapılacak öğretmen ve öğrencilere araştırmanın amacı ve süreci hakkında bilgi verilmiş ve araştırmaya katılmaya gönüllü olup olmadıkları sorularak örneklem belirlenmiştir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma verilerinin toplanması amacıyla araştırmacılar tarafından öğretmen ve öğrenciler için ayrı ayrı geliştirilen "Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formları" kullanılmıştır. Formların geliştirilme sürecinde, formun yapı ve kapsam geçerliliğini sağlamak amacıyla eğitim bilimleri uzmanlarının görüşleri alınmıştır. Soruların anlaşılabilirliği ve uygulama süresini test etmek amacıyla gönüllülük olan iki öğretmen ve iki öğrenciyle pilot uygulama yapılmış, görüşme formlarında bulunan öğretmen ve öğrencilere sorulacak olan soruların paralel olmadığı, ayrıca formda araştırmacı tarafından not alınacak bölümlerin kısıtlı olması gibi sorunlarla karşılaşılmıştır. Pilot uygulama sonrasında bazı ifadelerde düzeltmeler yapılarak son şekli verilen öğretmen görüşme formunda açık uçlu 19 soru, öğrenci görüşme formunda ise açık uçlu 18 soru bulunmaktadır. Ayrıca formlarda yaş, cinsiyet vb. kişisel bilgiler de toplanmıştır.

2.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Verilerin toplanması için ilk olarak Malatya İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden yazılı izin alınmış, örneklemde yer alan YBO'lar ziyaret edilerek, araştırmanın yöntem ve uygulama aşamaları araştırmacı tarafından açık bir şekilde tanımlanarak, verilerin toplanması için uygun yer ve saatler belirlenmiştir. Belirlenen okullar ziyaret edilerek araştırma hakkında bilgi verilmiş ve gönüllük esasına dayalı olarak 15 öğretmen ve 5, 6, 7 ve 8. sınıflarda okuyan 15 öğrenciyle görüşme yapılmıştır. Görüşmeler yapılırken ortamın sessiz ve rahat olmasına dikkat edilmiş (boş sınıf, rehberlik odası, idareci odası vb.), görüşmenin rahat olması için gerekli tüm önlemler alınmıştır. Görüşmelerde form üzerine kısa notlar almanın yanı sıra katılımcılar tarafından izin verildiği için ses-kayıt cihazı da kullanılmıştır. Öğretmen görüşmeleri ortalama 15–20 dakika, öğrenci görüşmeleri ise 10–15 dakikada tamamlanmıştır. YBO'da bulunan 15 öğretmen ve 15 öğrenciden görüşme yoluyla elde edilen veriler, ses kayıt cihazından bilgisayarda Word ortamına aktarılmıştır. Veri kaybının olmaması ve not alma sırasında kullanılan kısaltmaların daha iyi anlaşılabilmesi için Word ortamına aktarma işleminin görüşmenin yapıldığı gün olmasına dikkat edilmiştir. Verilerin analizinde içerik analizi yapılmıştır. İçerik analizinde toplanan

verilerin kavramsallaştırılması, daha sonra ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı bir biçimde organize edilmesi ve buna göre veriyi açıklayan temaların oluşturulması söz konusudur. Kodlama süreci, elde edilen verileri bölümlere ayırmayı, incelemeyi, karşılaştırmayı, kavramlaştırmayı ve ilişkilendirmeyi içeren çalışmadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Analizin bu aşamasında verileri içeren yazılı metinler dikkatlice okunmuş, araştırmanın amaçları çerçevesinde önemli boyutlar saptanmış ve ortaya çıkan anlama göre belirli kodlar ve bu kodlara ait frekanslar oluşturulmuştur. Bire bir alıntı olarak kullanılabileceği düşünülen cümleler belirlenmiştir. Kodlama ile elde edilen bulgular amaçlara göre düzenlenmiş ve yorumlanmıştır. Gerekli görüldüğü durumlarda bulgular ve yorumlar bölümünde bire bir alıntılara yer verilmiştir.

3.BULGULAR

Bu bölümde öğretmen ve öğrenci görüşlerinden elde edilen bulgular yer almaktadır.

3.1. Öğretmen Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular

Bu bölümde 15 öğretmenin görüşlerinden elde edilen bulgular yer almaktadır.

3.1.1.YBO'lardaki Öğretmenlerin Öğrencileri İle İlişkileri Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Bulgular

Görüşmelerde öğretmenlere öğrencileriyle olan ilişkilerini değerlendirmeleri istenmiştir. Ayrıca öğretmenlerden olumlu ya da olumsuz duygularını açıklarken bu duyguya neden olan durumları da açıklamaları istenmiştir. Görüşme yapılan öğretmenlerin tamamının yanıtları (15/15) olumlu ilişkiler teması altında ele alınmıştır. Buna göre görüşme yapılan öğretmenlerin yarısından fazlası (8/15) öğrencileriyle olan ilişkilerinin iyi olduğundan bahsetmiştir. Bunun yanı sıra öğretmenlerden bazıları öğrencileri ile samimi (3/15), arkadaş gibi (3/15), ancak seviyeli (2/15) ve disiplinli (1/15) bir ilişki içinde olduklarını bildirmişlerdir. Ayrıca bazı öğretmenler (2/15) öğrencilerine bir ana baba gibi yaklaştıklarını belirtmişlerdir. Görüşme yapılan bir öğretmenin görüşü şu şekildedir: "Öğrencilerimizle olan ilişkilerimizi gayet düzenli, başarılı bir şekilde yürütmekteyiz. Öğrencilerimizle arkadaş gibiyiz. Anne baba görevi yapıyoruz." Diğer bir öğretmen görüşü ise şu şekildedir: "Öğrencilerimle ilişkilerim iyi. Gündüzlü okullara göre YBO' larda öğretmen-öğrenci ilişkisi daha sıcak daha yakın daha samimi. Şiddet değil samimiyet var." Görüş bildiren öğretmenlerden çok azı (2/15) Öğrencileriyle olan ilişkilerini sadece öğretmen öğrenci ilişkisi olarak değerlendirmişlerdir. Bir öğretmen görüşünü "Öğrencilerimle olan ilişkilerim sadece öğretmen öğrenci ilişkisidir. Öğrencilerle olan ilişkilerim her ne kadar anne baba ilişkisi gibi olsa da yine de belli bir seviyede kalmalı." şeklinde belirtmiştir.

3.1.2.YBO'lardaki Öğretmenlerin Ailelere Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Görüşme yapılan 15 öğretmene velileriyle olan ilişkileri sorulmuştur. Görüş bildiren öğretmenlerin çoğu (12/15) velileriyle görüşemediklerini ifade etmiştir. Görüşme yapılan öğretmenler "velilerin ilgisizliğinden (5/15) ve bilinçsizliğinden (3/15), velilerle olan iletişimin sıfıra yakın olmasından (1/15)" bahsetmişlerdir. Öğretmenlerden biri bu konudaki düşüncesini, "Öğrenci velileri YBO'yu yetiştirme yurdu gibi gördükleri için eğitime önem vermiyorlar." cümlesi ile belirtmiştir. Görüşme yapılan bir başka öğretmen ise "Çocuklarına bakamayan anne babalar çocuklarını YBO'lara gönderiyorlar. Geçmiş yıllarda YBO'lara sınavla öğrenci alınırken şu an bu böyle değil. YBO'lar kuruluş amacına hizmet etmiyor." şeklinde görüşünü açıklamıştır. Başka bir öğretmen ise "Ailelerin öğrenciyle, okulla bağı yok. Öğrenci profilimiz parçalanmış ailelerden oluşuyor. YBO'lar çocuk esirgemenin bir kolu gibi çalışıyor." şeklinde görüş bildirmiştir.

3.1.3.YBO'lardaki Öğretmenlerin Meslektaşları ve Okul Yönetimi Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan 15 öğretmene meslektaşları ve okul yönetimi hakkındaki görüşleri sorulmuştur. Görüş bildiren öğretmenlerin tamamı (15/15) meslektaşları hakkında olumlu değerlendirmelerde bulunmuştur. Okulda bir aile gibi olduklarını (2/15), YBO'da ilişkilerin iyi olması gerektiğini (2/15), birbirleriyle yardımlaştıklarını (5/15), ayrıca YBO'da çalışan öğretmen ilişkilerinin yakın olması (1/15) gerektiği vurgusunu yapmışlardır. Görüş bildiren bir öğretmenin değerlendirmesi şu şekildedir: "Saygı ve sevgi içinde çalışıyoruz."

Görüşmeye katılan öğretmenlere okul yönetimiyle olan ilişkileri hakkındaki görüşleri sorulmuştur. Görüş bildiren öğretmenlerin çoğu (13/15) olumlu görüş bildirmiştir. Okul yönetiminin öğretmenlerle işbirliği içinde olduğunu (12/15), beklentilerine cevap verdiğini (13/15) belirtmişlerdir. Görüşme yapılan bir başka öğretmenin görüşü, "Yöneticilerle devlet memurluğu sınırları içinde iyiyiz. YBO olduğumuz için görevlerimiz dışındaki işler çok fazla. Yazılı görevler dışında görevler yapmak zorunda kalıyorum." şeklindedir. Araştırmaya dahil olan öğretmenlerin çok azı (2/15) okul yönetimi hakkında olumsuz görüş belirtmişlerdir. Bir öğretmen görüşü, "Okul yönetiminden memnun değiliz. YBO olmamızdan dolayı öğrencilerin bütün yükü bizde. Bazen yönetim bu yükü üstlenmiyor. Okul yönetimi işler konusunda öğretmenlere destek olmuyor. Bizi anlayabilmeleri için YBO'lara atanacak yöneticilerin YBO'larda görev yapmış şartı aranmalıdır." şeklindedir.

3.1.4. YBO'lardaki Öğretmenlerin Verilen Yemekler ve Servisi Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan 15 öğretmene, bulundukları YBO'larda verilen yemekler ve servisi hakkındaki görüşleri sorulmuştur. Görüşülen öğretmenlerin büyük çoğunluğu (13/15) bulundukları YBO'lardaki

yemekler ve servisi hakkında olumlu değerlendirmelerde bulunmuştur. Yemeklerin, çocukların gelişimleri açısından besin değerinin iyi (1/15) olduğunu belirtmişlerdir. Yemeklerin gayet hijyenik ve temiz (10/15) bir ortamda yapıldığını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin yeterince beslendiklerini (13/15) ve verilen yemek miktarının çocuklar açısından yeterli (13/15) olduğu değerlendirmesinde bulunmuşlardır. Verilen yemekler ve servisi hakkında öğretmenlerden biri bu konudaki düşüncesini, "Yemekler gayet güzel. Serviste de sıkıntı yok, yemekler zamanında çıkıyor, zamanında dağıtılıyor." cümleleri ile belirtmiştir. Başka bir öğretmen ise, "Bu sene verilen yemekler gayet iyi. Mevsime göre yemekler çıkıyor. Temizlik ve hijyen açısından da iyi. Çocuklar yeterince doyuyorlar. Öğrenciler memnun." şeklinde düşüncesini açıklamıştır.

Görüşülen öğretmenlerin çok azı (2/15) olumsuz görüş belirtmiştir. Yemeklerin kalitesinin normal, hijyen açısından yetersiz, yemekhanede temizlik konusunda sıkıntı olduğunu ifade etmişlerdir. Bir öğretmenin görüşü şu şekildedir: "MEB'in öğrenci başına yemek gideri için ayırdığı bütçe yetersizdir. Yemek ihalesini alan yemek şirketleri ücreti az bulduğu için yemeğin kalitesini düşürüyor. Yemek için ayrılan bütçe yükseltilmeli. Yemek servisi kısmen yeterli." Olumsuz görüş bildiren bir diğer öğretmenin görüşü, "Hijyen olarak eksik, daha iyi olabilir." şeklindedir.

3.1.5. YBO'lardaki Öğretmenlerin Gece-Gündüz Nöbetleri ve Okuldaki Yatma-Kalkma Saatleri Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Bulgular

Araştırmaya dahil olan 15 öğretmene gece-gündüz nöbetleri ve yatma-kalkma saatleri hakkındaki görüşleri sorulmuştur. Gece - gündüz nöbetleriyle ilgili görüşü sorulan bir öğretmen nöbet tutmadığını belirtmiştir. Bu nedenle 14 kişinin görüşü incelenmiştir. Görüş bildiren öğretmenlerin yarısına yakını (6/14) gece-gündüz nöbetlerinde güçlüklerle karşılaşmadıklarını belirtmişlerdir. Görüş bildiren öğretmenlerin çoğu ise (8/14) gece-gündüz nöbetlerinde güçlüklerle karşılaştığını belirtmiştir. Gece-gündüz nöbetlerinde güçlüklerle karşılaşan öğretmen görüşlerine göre öğrencilerin psikolojilerinin bozukluğunda (3/14), aile özleminden (2/14) ve öğretmen yetersizliğinden (1/14) kaynaklanmaktadır. Bir öğretmen de öğrencilerin okuldan kaçtıklarından bahsetmiştir. Görüşme yapılan bir öğretmenin görüşü "Gece-gündüz nöbetlerimde güçlüklerle karşılaşıyorum. Öğrencilerimiz dağınık, problemli ailelerden geliyor. Öğrencilerde davranış bozukluğu var. Aile desteği önemli." şeklindedir. Araştırmaya katılan başka bir öğretmen ise, "Okulumuzda yaşı küçük öğrencilerden dolayı sıkıntı yaşıyorum. Nöbette geceleri sıkıntı oluyor. Aile özleminden dolayı çocuklar mağdur. Psikolojileri bozuk." şeklinde ifade etmiştir.

Görüşülen öğretmenlerin yarısı (7/14) YBO'lardaki çocukların genelde parçalanmış, boşanmış aile çocukları olduğunu bildirmiştir. Araştırmaya katılan bir öğretmen, "Çocuklarda davranış bozukluğu var. Çocuklar psikolojisi bozuk olarak okula geliyorlar. Nöbetlerde bunlardan dolayı sıkıntı yaşıyorum."şeklinde düşüncesini açıklamıştır.

Görüşmeye katılan öğretmenlere öğrencilerin yatma – kalkma saatleri hakkındaki görüşleri sorulmuştur. Yatma-kalkma saatleri hakkında öğretmen görüşlerinin tamamı (15/15) olumludur. Öğretmen görüşleri arasında tutarlılık görülmüştür. Öğretmen görüşlerine göre; yatma saatleri akşam 21: 00-21:30 arasındadır. Bu saatler çocukların yaşları ve gelişimleri açısından öğretmenlerin yarısına yakını tarafından (7/15) uygun bulunmaktadır. YBO'larda iki ders saati etüt yapılması zorunlu olduğundan bir YBO'da etüt saatlerinin biri sabah erken saatte yapılmaktadır. Görüşme yapılan bir öğretmen bu uygulamadan dolayı öğrencilerin sabah çok erken kaldırıldığını, öğrencilerin sabah uykularını alamadıklarını belirtmiştir.

3.1.6.YBO'lardaki Öğretmenlerin Hizmetiçi Eğitim İhtiyaçlarına İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan 15 öğretmene hangi hizmet içi eğitime ihtiyaç duydukları sorulmuştur. Görüşmeye katılan öğretmenlerin tamamı (15/15) YBO'da çalışmalarından dolayı gündüz eğitim veren okullarda çalışan öğretmenlerden farklı olarak daha özel, daha fazla hizmet içi eğitime ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Görüşme yapılan öğretmenler genelde çocuk psikolojisi (5/15), belletmenlik (4/15), rehberlik ve psikolojik danışma (5/15), çocuklarla iletişim (3/15), ilkyardım eğitimi (2/15), YBO'larda boş zamanların değerlendirilmesi (2/15), gıda denetçiliği (1/15), temizlik ve hijyen (1/15), okul sağlığı ve güvenliği (1/15), ihale (1/15) ve YBO'ların yönetimi (1/15) alanlarında hizmet içi eğitime ihtiyaç duyduklarını ifade etmişlerdir. Bir öğretmen görüşünü "YBO'lardaki öğrenciler problemli ailelerden geliyor. Çocuklar ailelerinden ayrı olduğu için üzülüyorlar. Bundan dolayı rehberlik ve danışma alanında hizmet içi eğitime ihtiyaç duyuyorum." şeklinde belirtmiştir.

3.1.7.YBO'lardaki Öğretmenlerin Okulun Rehberlik Servisinin Etkililiğine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan 15 öğretmene okulun rehberlik servisinin etkililiği hakkındaki görüşleri sorulmuştur. Görüşülen öğretmenlerden bir kısmı (5/15) rehberlik servisinin etkili çalıştığını belirtmiştir. Bir öğretmenin görüşü, "Rehberlik servisi sürekli öğrencilerle ilgileniyor. Problemli öğrencilerle görüşmeler yapıyor. Rehberlik saatlerinde sürekli öğrencilerle ilgileniyor." şeklindedir.

Görüşme yapılan bazı öğretmenler (5/15) ise okullarında rehberlik servisinin bulunmadığını belirtmiştir. Bir öğretmen görüşünü şu şekilde ifade etmiştir. "YBO'larda bir kadın bir erkek rehber öğretmen olmalı. Çünkü YBO'larda hem kız hem erkek öğrenci bulunmaktadır. Kız ve öğrencilerin sorunları farklı olabiliyor. Rehber öğretmenin cinsiyeti öğrencilerin sıkıntılarını paylaşma noktasında belirleyici olabiliyor." Görüşülen öğretmenlerden ikisi rehberlik servisini etkililiği yönünden yetersiz bulmaktadır. Bir öğretmen görüşünü şu şekilde ifade etmiştir: "Rehberlik servisini yetersiz buluyorum. YBO'larda rehber öğretmen öğrencileriyle bire bir vakit geçirmeli. Nöbet tutmalı. Bir ders saati içinde yapılan rehberlik yeterli olmuyor. Öğrencilerin çeşitli sıkıntıları var. YBO'larda rehberlik sürekli olmalıdır."

3.1.8.YBO'lardaki Öğretmenlerin Yapılan Etüt Çalışmalarının Sağlanıp Sağlanamadığı Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Bulgular

Araştırmaya dahil olan öğretmenlere yapılan etüt çalışmalarının sağlanıp sağlanamadığı sorulmuştur. YBO'larda etütler iki ders saati yapılır. Etütlerin yapılmasından belletmen öğretmenler görevlidir. Görüşülen öğretmenlerin çoğu (10/15) etütlerin sağlanamadığı yönünde görüş bildirmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin bir kısmı (4/15) belletmenlerin yeterince görevini yerine getirmediği yönünde görüş belirtmişlerdir. Bununla ilgili bir öğretmen görüşünü şu şekilde ifade etmiştir. "Etütlerin verimli olması tamamen belletmen öğretmenin çalışmasına bağlıdır. Öğrenciler belletmenlerin tavrına göre etüt yapıyorlar ya da yapmıyorlar. Etütler düzensiz. Düzenli olduğunda etkili oluyor."

3.1.9.YBO'lardaki Öğretmenlerin YBO'lardaki Sosyal-Kültürel ve Sportif Faaliyetler Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan 15 öğretmene YBO'lardaki sosyal-kültürel ve sportif faaliyetler hakkındaki görüşleri sorulmuştur. Görüşme yapılan öğretmenlerin tamamı (15/15) okullarında sosyal etkinliklerin yapıldığını belirtmiştir. Bu etkinliklerin müzik, resim ve sportif faaliyetler olduğunu ifade etmişlerdir. Ancak aynı zamanda görüşülen öğretmenlerin tamamı (15/15) yapılan sosyal-kültürel ve sportif faaliyetlerin yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Bir öğretmen görüşünü "Her öğretmen tarafından bir etkinlik yapılmalı. Sportif faaliyetler daha fazla olmalı. Bu faaliyetlerin eğitime katkısı çok fazladır. Öğrenciler motive oluyorlar. Ayrıca özgüvenleri gelişiyor." şeklinde düşüncesini açıklamıştır.

3.1.10.YBO'lardaki Öğretmenlerin YBO'ların Öğretmen ve Öğrencilerin İhtiyaçlarını Ne Ölçüde Karşıladığına Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Görüşme yapılan öğretmenlere YBO'ların öğretmen ve öğrencilerin ihtiyaçlarını ne ölçüde karşıladığı sorulmuştur. Öğretmenlerin ihtiyaçlarını karşılama yönünden düşüncesini açıklayan öğretmenlerin çoğu (12/15) YBO'ların öğretmen ve öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamadığını düşünmektedir. Bir öğretmen görüşü şu şekildedir, "Öğrenciler kendilerini geliştirmiyor. Veliler eğitim konusunda ilgisiz olduğu için çocuklarına eğitimin önemini de aktaramıyoruz. Bu durum eğitim öğretime yansıyor." Görüşülen öğretmenlerin yarısına yakını (7/15) YBO'ların öğrencilerin yemek, barınma vb. ihtiyaçlarını karşıladığını düşünüyor. Eğitim anlamında ise (8/15) YBO'ların öğrenci ihtiyaçlarını karşılamadığını düşünmektedirler. Bir öğretmene göre "YBO'lar öğrencilerin sadece yeme, içme, barınma ihtiyacını karşılıyor." Öğretmenlerden üçü öğrencilerin eğitim-öğretim yönünden seviyelerinin düşük olduğunu, bu durumdan dolayı hedefledikleri başarıyı yakalayamadıklarını belirtmiştir. Bunun nedeni sorulduğunda bir öğretmen, "Öğrenci seviyesi düşük. Mesleki anlamda köreldiğimi düşünüyorum." cümleleriyle düşüncesini ifade etmiştir.

3.1.11.YBO'lardaki Öğretmenlerin YBO'larda Görev Yapıyor Olmaları Açısından Aile Hayatlarını Nasıl Etkilediği Görüşlerine İlişkin Bulgular

YBO'lardaki öğretmenlere YBO'da görev yapıyor olmaları açısından aile hayatlarının nasıl etkilendiği sorulmuştur. Görüşülen öğretmenlerin yarısından azı (6/15) olumsuzluk yaşamadığını, bir çoğu ise (9/15) olumsuz etkilendiğini belirtmiştir. Olumsuz etkilenmediğini ifade eden bir öğretmen göre "Öğrencilerle daha çok vakit geçiriyorum. Onları yakından tanıma fırsatı buluyorum. Öğrencilerimin sorunlarına yardımcı olabiliyorum." Başka cümlesiyle düşüncesini açıklamıştır. Aile hayatlarının olumsuz etkilendiğini (9/15) açıklayan bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir: "Aile hayatımız olumsuz etkileniyor. Çocuklarımla ilgilenemiyorum. Onlarla yeterince vakit geçiremiyorum." "Belletmen olduğum günün ertesi günü bütün enerjim tükenmiş oluyor. Bu durum aileme yansıyor. Ailemle ilgilenemiyorum."

3.1.12.YBO'lardaki Öğretmenlerin Okulun Mevcut Durumunun Daha İyi Olabilmesi İçin Neler Yapılabileceği Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan 15 öğretmene YBO'ların mevcut durumunun daha iyi olması için neler yapılabileceği hakkındaki görüşleri sorulmuştur. Öğretmenler genel anlamda; sosyal etkinlikler (5/15), pansiyon (4/15), oyun alanları (4/15), yönetim (3/15), okulun fiziki durumu (2/15), spor salonları (2/15), rehber öğretmenler (1/15), öğretmenler odası (1/15) konularında iyileştirilmelerin yapılmasıyla okullarının mevcut durumunun daha iyi olacağı yönünde görüş bildirmişlerdir. Bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir: "Oyun alanları yapılabilir. Çocukların hafta sonları vakit geçirecekleri mekânlar düzenlenebilir." "Yatakhaneler yenilenebilir. Yeni nevresimler alınabilir."

3.2. Öğrenci Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular

Bu bölümde 15 öğrenciden elde edilen görüşlere ilişkin bulgular yer almaktadır.

3.2.1. YBO'lardaki Öğrencilerin Aileleriyle Olan İlişkileri Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan 15 öğrenciye aileleriyle olan ilişkileri sorulmuştur ve öğrencilerin tamamına yakını (12/15) aileleriyle olan ilişkilerinin olumlu olduğunu, yatılı olarak bu okulda öğrenim görüyor olmalarının aile ilişkilerini olumsuz etkilemediğini belirtmiştir. Ancak öğrencilerden üçü ailelerinden uzak kaldıkları için üzüldüklerini ifade etmiştir. Bir öğrenci görüşünü şu şekilde ifade etmiştir, "Ailemden ayrıldığım için üzgünüm ama YBO'da eğitim-öğretim imkânı bulduğum için mutluyum." Olumsuz etkilendiğini belirten öğrencilere nedenleri sorulduğunda şu cevaplar alınmıştır: Ailesiyle olan ilişkisinin bozulduğunu söyleyen bir öğrenci, iki haftada bir ailesini gördüğünü, bundan dolayı ailesiyle iletişim konusunda sıkıntı yaşadığını belirtmiştir. Görüşme yapılan başka bir öğrenci araç ve

ulaşım sorunundan dolayı ailesiyle sık görüşemediğini, bu nedenlerden dolayı üzüldüğünü ifade etmiştir.

Görüşmeye katılan 15 öğrenciye ne sıklıkla ailelerinin yanına gittikleri sorulmuş, öğrencilerin çoğu (9/15) her hafta sonu rahatça ailelerinin yanına gittiklerini belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğrencilerden dördü on beş günde bazen de ayda bir ailelerinin yanına gittiğini ifade ederek bu duruma çok üzüldüklerini dile getirmişlerdir. On beş gün ya da ayda bir ailelerinin yanına gittiklerini ifade eden öğrencilerin bir kısmı (4/15) bu durumun ailelerinden ya da YBO'dan kaynaklanmadığını belirtmiştir. Bir öğrenci, "Aynı servisle köye giden arkadaşlarımın aileleri çocuklarını almadığından dolayı servis az sayıda öğrenci için gelmiyor bundan dolayı ailemle sıkça görüşemiyorum." cümleleriyle düşüncesini belirtmiştir.

3.2.2.YBO'lardaki Öğrencilerin Arkadaşlarıyla İlgili Düşüncelerine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilere, arkadaşlarıyla ilgili düşüncelerine ilişkin görüşleri sorulmuştur. Görüşmeye katılan öğrencilerin tamamı (15/15) arkadaşlarıyla ilişkilerinin olumlu olduğunu, birbirleriyle sıkıntılarını paylaşabildiklerini hiçbir problem yaşamadıklarını belirtmişlerdir. Görüşülen öğrencilerden çok azı (2/15) YBO'da yatılı olarak kalan yaşları küçük arkadaşlarına üzüldüklerini ifade etmiştir. Küçük oldukları için daha fazla aile özlemi yaşadıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerden ikisi bazı arkadaşlarının aileleriyle sık görüşemediği için onların adına üzüldüklerini belirtmiştir.

3.2.3.YBO'lardaki Öğrencilerin Öğretmenleriyle İlgili Düşüncelerine İlişkin Bulgular

Görüşmeye katılan öğrencilere öğretmenleriyle ilgili düşünceleri sorulmuştur. Görüş bildiren öğrencilerin tamamına yakını (14/15) öğretmenleriyle iyi ilişkileri olduğunu, iletişim konusunda sıkıntı yaşamadıklarını belirtmiştir. Bir öğrenci öğretmenlerin kendilerini çocukları gibi gördüklerini, bir sorun olduğunda yardımcı olduklarını ifade etmiştir. Bu konuda düşüncesini açıklayan bir öğrenci "Bizi çocukları gibi görüyorlar. Bir sorunumuz olduğunda yardımcı oluyorlar." cümleleriyle düşüncesini açıklamıştır. Bir öğrenci ise bu sene sekizinci sınıf oldukları için öğretmenlerin yeterince ilgilenmediklerini belirtmiştir. Bu öğrenci "Öğretmenlerimiz geçmiş yıllarda daha ilgiliydiler." şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

3.2.4.YBO'lardaki Öğrencilerin Okul Yönetimi Hakkındaki Düşüncelerine İlişkin Bulgular

Görüşülen öğrencilere okul yönetimi hakkındaki düşünceleri sorulmuştur. Görüşülen öğrenci sayısı 15 olmasına rağmen bir öğrenci okul yönetimi hakkında hiçbir fikri olmadığını belirttiği için 14 öğrencinin görüşleri değerlendirilmiştir. Görüşmeye katılan öğrencilerin tamamı (14/14) okul yönetimi hakkında olumlu düşüncelere sahiptir. Araştırmaya katılan öğrenciler okul yönetiminin rahatça sorunlarını paylaşabildikleri (10/14), öğrencilerin fikirlerini alan (8/15), problemlere çözüm üreten

(3/15), okulu iyi yöneten (3/14), disiplinli (3/14), öğrencileri seven (2/14), her konuda destek olan (1/14), iletişime açık (1/14) kişiler olduklarını belirtmişlerdir. Bir öğrenci, "Okul yönetiminden memnunum. Bize her konuda destek oluyorlar." şeklinde düşüncesini açıklamıştır.

3.2.5.YBO'lardaki Öğrencilerin Kişisel Temizliklerini Yeterince Sağlayıp Sağlayamadığı Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Bulgular

Araştırmaya dahil olan 15 öğrenciye kişisel temizliklerini yeterince sağlayıp sağlayamadığı hakkındaki görüşleri sorulmuştur. Görüş bildiren öğrencilerin tamamına yakını (14/15) kişisel temizliklerini yeterince sağladıklarını belirtmiştir. Okulun fiziksel altyapısının iyi olmadığını belirten bir öğrenci görüşü ise, "Okulun fiziksel altyapısında sorun var. Lavabolarda sabun yok. Bu yüzden kişisel temizliğimi yeterince yapamıyorum." şeklindedir. Görüşünü açıklayan öğrencilerin birçoğu (14/15) yatakhanelerin kişisel temizlik için fiziki donanım açısından uygun olduğunu ifade etmiştir. Bu konuda bir öğrenci "Yatakhaneler kişisel temizlik için yeterli fiziksel donanıma sahip." cümlesiyle görüşünü belirtmiştir. Görüşme öğrencilerin tamamına yakını (14/15) okullarının, kişisel temizliği sağlama açısından fiziki altyapısının yeterli, banyo, lavabo vb. kullanım alanlarının hijyen açısından iyi durumda olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir.

3.2.6.YBO'lardaki Öğrencilerin Verilen Yemekler ve Servisi Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Bulgular

Görüşülen 15 öğrenciye YBO'da verilen yemekler ve servisi hakkındaki görüşleri sorulmuştur. Öğrenciler verilen yemekler ve servisi hakkında şu şekilde görüş bildirmiştir. Öğrenciler, yemeklerin miktar açısından yeterli (15/15) olduğunu, yeterince doyduklarını (15/15), yemeklerin servisinin iyi (15/15), yemeklerin temiz (10/15) olduğunu belirtmişlerdir. Bu öğrencilerden birinin görüşü "Yemekler gayet güzel, sevisi de iyi. Yemekhanemiz temiz ve hijyenik." şeklindedir. Verilen yemekler ve servisi hakkında görüş bildiren öğrencilerden sadece biri verilen yemek miktarının yetersiz olduğunu belirtmiştir: "Yemekler yağlı. Verilen yemekleri yetersiz buluyorum."

3.2.7.YBO'lardaki Öğrencilerin Yatakhanelerin Mevcut Durumu Hakkındaki Düşüncelerine İlişkin Bulgular

Görüşme yapılan 15 öğrenciye yatakhanelerin mevcut durumu hakkındaki düşünceleri sorulmuştur. Araştırmaya dahil olan öğrencilerin çok azı (2/15) yatakhanelerin mevcut durumu hakkında olumlu düşüncelere sahiptir. Bir öğrenci yatakhanelerin mevcut durumunun iyi olduğunu belirtirken başka bir öğrenci ise yatakhanelerde sorun olmadığını ifade etmiştir. Görüşülen öğrenciler, koğuş sisteminden oda sistemine geçilmesini (4/15), her odaya televizyon (4/15) ve çalışma masası (4/15) konulmasını, yerde halı bulunmasını (2/15), elbise dolaplarının değiştirilmesini (2/15), her odaya kitaplık

konulmasını (2/15) istediklerini, yatakhanelerdeki ranzalarda koruma bulunmadığını (1/15), odaların ev ortamı gibi düzenlenmesini (1/15) istediklerini belirtmişlerdir.

3.2.8.YBO'lardaki Öğrencilerin Rehberlik Hizmetleri Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Bulgular

Görüşülen 15 öğrenciye rehberlik hizmetlerine ilişkin görüşleri sorulmuştur. Öğrencilerin çoğu (10/15) okuldaki rehberlik hizmetlerinden yararlandıklarını, rehber öğretmenlerinin görüşmeler yaparak öğrencileri tanıdığını, karşılaştıkları problemler karşısında çözümler ürettiğini ve rahatça yanına gidip sorunlarını paylaşabildiklerini dile getirmişlerdir. Öğrencilere rehberlik servisinin etkili çalışıp çalışmadığı sorulduğunda öğrencilerin çoğu (10/15) rehberlik servisin etkili çalıştığı yönünde görüş bildirmiştir. Rehber öğretmenlerin öğrencilere günlük ve haftalık ders çalışma planları hazırladığını (5/15), bireysel ve grup görüşmeleri yaptığını (5/15) ve bu çalışmalardan memnun kaldıklarını dile getirmişlerdir. Öğrencilerin bir kısmı ise (5/15) rehber öğretmenlerinin olmadığını belirtmiştir. Bir öğrenci, "Karşılaştığımız problemler karşısında sınıf şube rehber öğretmenleri yeterince vakit ayıramıyorlar." şeklinde görüşünü dile getirmiştir.

Görüşülen 15 öğrenciye rehberlikle ilgili ne tür çalışmalar yapılmasını bekledikleri sorulmuştur. Bazı öğrencilerin görüşleri şu şekildedir: "Rehber öğretmenimiz öğrencilerle iletişim kurmalı, bazı öğrenciler utangaç olabiliyor bundan dolayı sorunlarını paylaşamıyorlar." "Boş zamanlarımız çok fazla, bu zamanları etkili bir şekilde geçirmek için bizlere rehberlik etmeli." "Rehber öğretmenimiz, meslek tanıtma ve okul tercihleri hakkında bilgilendirme yapmalı." "Rehberlik servisi her hafta bir etkinlik yapmalı. Temizlik, sportif aktivite, bilgi yarışmaları konularında etkinliklerin yapılması iyi olur."

3.2.9.YBO'lardaki Öğrencilerin Yatakhanelerdeki Yatma-Kalkma Saatlerine İlişkin Bulgular

Görüşme yapılan 15 öğrenciye yatakhanelerdeki yatma-kalkma saatlerine ilişkin düşünceleri sorulmuştur. Öğrencilerin çoğu (10/15) yatma kalkma saatleriyle ilgili olarak sabah kalkma saatinin çok erken olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin tamamına yakını (10/15) yeterince uyuyamadıkları için derslerde sıkıntı yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bir öğrenci görüşünü, "Sabahları biraz daha uyuyabiliriz. Uykusuz kalınca derslerde sıkıntı oluyor." şeklinde düşüncesini açıklamıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin bir kısmı (5/15) yatakhanelerdeki yatma-kalkma saatlerine ilişkin olumlu görüş belirtmiştir. Bir öğrenci, "Yatma-kalkma saatleri gayet iyi. Uykumuzu yeterince alıyoruz." cümleleriyle görüşünü açıklamıştır. Düşüncesini açıklayan bir öğrenci yatma saatinin 21:00 olduğunu, erken yatırıldıklarını belirtmiştir. Bir öğrenci "Belletmenler arasında yatma-kalkma saatlerinin uygulanmasıyla ilgili tutarsızlık var. Düzenli uyuyamıyorum." cümlesiyle görüşünü belirtmiştir. Görüşülen bir diğer öğrenci ise "Sabah erken kaldırılıyoruz. Çünkü sabahları etüt yapıyoruz. Bu yüzden derslerde uyuyorum." serzenişinde bulunmuştur.

3.2.10.YBO'lardaki Öğrencilerin Etüt Çalışmalarının Yeterince Sağlanıp Sağlanmadığı Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Bulgular

Görüşme yapılan öğrencilerin yarıdan fazlası (9/15) etüt çalışmalarının yeterince sağlanmadığını belirtmiştir. Görüşülen bir öğrenci, "Öğretmen ve öğrenciler etüdü dikkate almıyor. Öğretmenler sadece yoklama yapmak için sınıflara geliyorlar" şeklinde görüşünü açıklamıştır. Başka bir öğrenci etüt çalışmalarının yeterince sağlanmadığını, öğretmenlerin etütlere önem vermediğini, etütlerin disiplin açısından yetersiz olduğunu dile getirmiştir. Görüşülen bir diğer öğrenci ise "Etüt saatlerini kimse ciddiye almıyor, bu durum hem öğrenciler hem de öğretmenlerden kaynaklı oluyor. Öğretmenler öğrencilerle birebir ilgilenirse etütler verimli olur." cümleleriyle düşüncesini belirtmiştir. Başka bir öğrenci ise görüşünü şu şekilde ifade etmiştir. "Etütler verimsiz. Çok fazla gürültü oluyor. Çalışamıyorum. Etüde ayrılan süre yetersiz." Düşüncelerini açıklayan öğrencilerin bir kısmı (6/15) etüt çalışmalarının yeterince sağlandığını belirtmiştir. Bir öğrenci görüşünü şu şekilde ifade etmiştir. "İki ders saati yeterli. Arada teneffüs olması da iyi. Çoğunlukla çalışabiliyorum." Öğrencilerin çok azı (2/15) çok fazla boş zamanları olduğu ve etüt saatlerinin bir saat daha artırılmasının öğrenciler açısından faydalı olacağı görüşündedir.

4. SONUÇLAR, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu bölümde, verilerden elde edilen bulgulara dayanılarak ulaşılan sonuçlara, tartışmalara, ayrıca uygulamaya ve ileride yapılacak araştırmalara yönelik önerilere yer verilmiştir.

4.1. Öğretmen Görüşlerinden Elde Edilen Sonuçlar

Öğretmen görüşlerinden ulaşılan sonuçlara göre YBO'larda; öğretmenler öğrencileriyle olumlu ilişkiler kurmaktadırlar; öğretmenler öğrencilerin ailelerine ilişkin olumsuz düşüncelere sahipken meslektaşları hakkında olumlu düşüncelere sahiptir; öğretmenler verilen yemekler ve servisi beğenmektedirler; öğretmenler nöbetlerde bazı sorunlar yaşamaktadırlar; öğretmenler çeşitli konularda hizmet içi eğitimlere ihtiyaç duymaktadırlar; öğretmenler rehberlik servisini ve etüt çalışmalarını yeterli ve etkili bulmamaktadırlar; öğretmenlere göre sosyal-kültürel ve sportif faaliyetler yeterince sağlanamamakta, öğretmen ve öğrencilerin ihtiyaçları yeterince karşılanamamaktadır; evli öğretmenler dışında öğretmenlerin aile hayatı YBO'lardan dolayı çok etkilenmemektedir; YBO'ların mevcut fiziksel donanımları yetersizdir.

4.2. Öğrenci Görüşlerinden Elde Edilen Sonuçlar

Öğrenci görüşlerinden ulaşılan sonuçlara göre öğrencilerin aileleriyle, arkadaşlarıyla, öğretmenleriyle ve yöneticilerle olumlu ilişkileri bulunmaktadır; öğrenciler kişisel temizliklerini yeterince sağlayabilmektedirler; verilen yemekler ve servisinden memnunken yatakhanelerin mevcut durumundan memnun değildirler; rehberlik hizmetleri hakkında olumlu düşüncelere sahiptirler; rehber öğretmenin bulunmadığı YBO'da rehberlik konusunda ciddi sıkıntılar bulunmaktadır; yatakhanelerdeki yatma-kalkma saatleri hakkında olumsuz düşüncelere sahipler ve öğrencilerin tamamına yakınını yeterince uyuyamamaktadırlar; etüt çalışmalarının verimli olmadığını düşünmektedirler.

4.3. Tartışma

YBO öğretmenleri genel anlamda öğrencileriyle olan ilişkilerinden memnun olduğunu belirtmekte ve bu memnuniyetlerinin nedenlerini, öğrencilerle iç içe olmaya, çocukların saygılı olmasına ve çocuklardaki değişimi ve gelişimi birebir gözleyebilmelerine bağlamaktadırlar. Öğretmenler öğrencilerini tanımlarken "saygılı ve iyiler" ifadelerini kullanarak bu durumdan da oldukça memnun olduklarını dile getirmişlerdir. Ayrıca, görüşme yapılan öğrencilerin hepsi öğretmenlerini ilgili, yardımsever, güler yüzlü ve anne baba gibi olarak tanımlamışlar, derslerinde başarılı olabilmeleri için ellerinden geleni yaptıklarını ve anne-babalarıymış gibi onları anlamaya çalıştıklarını belirtmişlerdir**.** Şenol ve Yıldız'a (2009, 373) göre YİBO'da okuyan öğrenciler bir sorunla karşılaştıklarında öncelikli olarak öğretmenlerinden yardım isterken, normal okullarda okuyan öğrenciler ilk önce annelerinden yardım talep etmektedirler. İnal (2009, 88-89) YBO'lardaki öğretmen ve öğrencilerin okul yaşam kalitesi algılarını incelediği araştırmasında öğretmenlerin öğrencilerle olumlu ilişkilerinin bulunduğunu, öğrenciler akademik olarak düşük olsa da davranışsal açıdan çok saygılı, saf ve temiz bir yapıya sahip olduklarını belirtmektedirler. Ancak bazı öğretmenlere göre bu durum böyle değildir ve öğrenciler parçalanmış ailelerden gelmektedir. Bundan dolayı öğrencilerin psikolojik sorunları olduğu ve bu durumunda öğretmenlerin işlerini zorlaştırdığı görülmüştür.

Öğrencilerin arkadaşlarıyla ilgili görüşleri incelendiğinde, öğrencilerin geneli arkadaşlarıyla ilgili olumlu düşüncelere sahiptir. Öğrencilerin bazen aralarında ufak sorunların yaşandığını belirtmelerine rağmen diğer öğrencilerle aralarındaki iletişimi sıcak olarak tanımladıkları görülmektedir. Bu durum, Arı'nın (2002, 153-154) normal, taşımalı ve yatılı ilköğretim okullarının karşılaştırıldığı araştırmasında belirtilen, okul çeşitleri arasında en fazla arkadaşlığın YBO'da olduğu bulgusunu desteklemektedir. Araştırmada öğretmenler, öğrencilerin ailelerine karşı olumsuz duygu beslemelerinin nedenlerini özellikle öğrenci seviyelerinin düşüklüğü, akademik başarısızlık, disiplin problemleri, velilerin ilgisizliği, ailelerin sosyo-ekonomik yetersizlikleri ve yatılı okul olmanın getirdiği ek sorumluluklar ile açıklamışlardır. Öğrencilerin ise aileleriyle olan ilişkilerinin olumlu olduğu belirlenmiştir. Öğrenme- öğretme süreci ve okul başarısını etkileyen en önemi faktörlerden birinin okul-aile dayanışması olduğu (Çelenk, 2003, 28-34) ve zaten ailelerinden ayrı olmanın

getirdiği birçok problemle uğraşan bu çocukların, ailelerinin ilgisizliği nedeniyle duygusal boşluk yaşayabilme olasılığı göz önüne alındığında bu sonuç düşündürücüdür. Ayrıca öğrencilerin akademik başarılarının düşük olması da, öğretmenleri ailelerin ilgisizliğinden dolayı tek başlarına kaldıklarını, verdikleri emeğin karşılığını alamadıklarını düşünmelerine ve öğrencilerin ailelerine karşı olumsuz düşünceler geliştirmelerine neden olmuş olabilir. Şimşek ve Tanaydın'a (2002, 12) göre okulda yapılan şeylerin evde anne-babalar tarafından desteklenmediği sürece okul eğitiminde başarıya ulaşmak olası değildir. Gümüşeli'ne (2004, 14-17) göre okul müdürü ve öğretmenler sadece okuldaki öğrencilerin değil, okul çevresinin de toplumsal ve öğretimsel liderleridir. Sorumlulukları sadece öğrencilere karşı değil, onların ailelerine de istenilen davranışları kazandıracak kadar geniş kapsamlıdır. Bu nedenle okul çevresindeki velilerin eğitim ve kültür düzeylerinin düşük olması ya da okulla işbirliği yapmada isteksiz olmaları; okul yönetici ve öğretmenlerinin velileri katılıma teşvik etme ve onları eğitme, cesaretlendirme sorumluluklarını ortadan kaldırmaz. Ailelere okul aile işbirliğinin öneminin anlatılması ve bu sayede YBO'da birçok nedenden ötürü zaten ağır yük altında olan öğretmenlerin yüklerinin azaltılması, öğrencilerin bu ilgisizlik durumundan kurtulmasını sağlayacak, okul yaşam kalitesi düzeyini önemli ölçüde arttıracak, hem öğrencileri hem de öğretmenleri yüksek seviyede motive edecektir.

Öğretmenlere meslektaşları ve okul yönetimi hakkındaki görüşleri sorulduğunda genel olarak öğretmenler okul yönetiminin imkanlar dahilinde ellerinden geleni yaptıklarını belirtmişlerdir. Öğrenciler de okul yöneticilerini sorun çözücü, iletişime açık ve olumlu tanımlamışlardır. Öğretmenler meslektaşları ile olan iletişimi çok sıcak olarak tanımlamakta ve aralarında hiçbir sorun bulunmadığı konusunda hemfikirdir. Bu bulguların ilgili alanyazınla (İnal, 2009, 88) paralel olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin okul yönetimi ve kendi aralarında olan iletişimleri ile ilgili olarak olumlu görüşler bildirmeleri YBO'lar açısından sevindirici bir durumdur. Çünkü öğretmenlerin birbiri ile iyi ilişkiler içerisinde olması motivasyonu arttırmakta ve okul ortamını iyileştirmektedir (Yılmaz ve Özgan, 2009, 334).

Öğretmenlerin, verilen yemekler ve servisi hakkındaki değerlendirmelerinde "Evlerimizde bile böyle besleyici, doyurucu ve çeşitli yemekler çıkmıyor." düşüncesi hâkimdir. Bu durum İnal'ın (2009, 93) bulgusuyla paraleldir. Ayrıca, bu araştırmada öğrencilerin "okulumuzda verilen yemekler yeterlidir" açıklamasıyla ilgili olarak olumlu görüşler olduğu halde Altunsaray (1996) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin beslenme durumlarının yetersiz olduğu bulgusuyla araştırma bulguları örtüşmemektedir.

Okuldaki nöbet saatlerini öğretmenler genel olarak yorucu ve stresli olarak değerlendirmiştir. Kazu ve Aşkın'ın (2011) araştırmalarındaki "Öğretmenlerin hem tüm gün derse girmeleri hem de ders dışında tüm öğrencilerin yemek, etüt, kalkış ve yatış saatleri vb. ihtiyaçlarını sağlamaları çok yorucu olmaktadır" bulgusu ve İnal'ın (2009, 84) "gece nöbetleri ciddi ve çok yorucu bir sorumluluktur"

ifadesi araştırma bulgularıyla paraleldir. Öğretmen görüşlerine göre okulda yatma-kalkma saatleri açısından herhangi bir problem olmadığı belirtilmiştir. YBO'lardaki öğrencilerin yatma-kalkma saatlerine ilişkin görüşleri incelendiğinde genel anlamda öğrencilerin memnun oldukları görülmektedir. Öğrenciler yatma saatini uygun bulurken kalkma saatlerini erken bulmaktadırlar. Bu bulgu İnal'ın (2009, 95) araştırmasında "yatma saati iyi ama keşke biraz daha geç olsa kalkma saati, uyuyabilsek biraz daha" bulgusunu desteklemektedir.

Öğretmenler genel anlamda ihale, çocuk psikolojisi, sosyal etkinlikler, ilkyardım, aile eğitimi, belletmenlik, temizlik ve hijyen konularında hizmet içi eğitimlere ihtiyaç duyduklarını açıklamışlardır Bostan'a (2005, 107) göre YBO'larla ilgili hizmet içi eğitime katılımın oldukça az olması buralarda görev yapan yönetici ve öğretmenlerin YBO'ların imkan ve şartlarına uymada zorlanabilirler ve bu durum onların moral ve motivasyonlarını etkileyerek eğitime yansıyabilir. YBO'lardaki iş yükü ve çalışma koşulları düşünüldüğünde öğretmenlerin hizmet içi eğitim istekleri yerindedir.

Öğretmenler okullarındaki rehberlik hizmetlerini ve rehber öğretmeni genel olarak iyi değerlendirmişler, ancak daha iyi olması için rehber öğretmenin sürekli olarak okulda kalması gerektiğini belirtmişlerdir. Öğrenciler ise genel olarak rehberlik hizmetlerinden memnun olduklarını bildirmişlerdir. Arı'nın (2002, 117) yaptığı araştırmada öğrenciler arasında aile özlemi, sinirlilik, isteksizlik gibi ruhsal rahatsızlıkların en yüksek oranda gözlendiği okulların YBO'lar olduğu dile getirilmiştir. Güven ve Kutlu (2001, 325-334) YBO'daki öğrencilerin öğretmenlerinden alıştırma, oryantasyon, öğrenciyi tanıma, eğitsel ve mesleki rehberlik, kişisel rehberlik, aile rehberliği alanlarında çeşitli beklentilerinin olduğunu belirlemişlerdir. Sadık'ın da (2006, 72) belirttiği gibi öğrenme yolunda ilerlemeye çalışan öğrencilerin yardıma, cesaretlendirilmeye ve teşvik edilmeye ihtiyacı vardır. Bu ihtiyacı en iyi şekilde karşılayabilecek olan rehber öğretmenlerin, YBO'larda bulunması ve öğrencileri kendilerini tanımaya teşvik edip, düşüncelerini geleceğe yöneltmede cesaretlendirmeleri gerekmektedir.

Öğretmen ve öğrenci görüşlerinden de anlaşıldığı üzere hem öğretmenler hem de öğrenciler etütlerin verimli geçtiğini düşünmemektedirler. Etütler YBO'da bulunan öğrencilerin gün içerisinde gördüğü ders ve konuları tekrar etmesi ve öğretmenlerce kendilerine verilen ödevlerin yerine getirilmesi için ayrılan zamanlardır. Etütleri YBO'larda o gün görevli belletmen öğretmenler yapmaktadır. Bu öğretmenler en fazla iki ya da üç öğretmenden oluşmaktadır. Gümüşeli'nin de (2004, 14-17) belirttiği gibi, ders ortamının aile tarafından oluşturulması, öğrenciyi öğrenmeye güdülemesi ve okulda öğrendiklerini pekiştirme amacı ile konu tekrarına yardımcı olması tüm öğrenciler için oldukça önemli iken, ailelerinden uzak olan bu öğrencilerin böyle bir şansı bulunmamaktadır. Öğrencilerinin bireysel çalışma alışkanlıklarının yeterince gelişmemiş olabileceği düşünülürse, iki üç öğretmenle etütlerin verimli geçmesi oldukça düşüktür. Arı'nın (2002, 153-154) "kendilerini sınıflarında en başarısız olarak gören öğrencilerin YBO öğrencileri olduğu" bulgusu dikkate alındığında, bu öğrencilerin

istenilen düzeyde başarıya ulaşabilmeleri için etüt saatlerinin verimli olması gerektiği ortaya çıkmaktadır.

YBO öğretmenlerinin görüşlerine göre sosyal etkinliklerin düzenlenmesinde okulun alt yapı olanakları belirli bir engel oluşturmaktadır. Dolayısı ile öğretmenler okullarını sosyal yönden yeterli düzeyde görmemektedir. Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 23. maddesi ilköğretim kurumlarının amaç ve görevleri arasında "her Türk çocuğunu ilgi, istidat ve kabiliyetleri yönünden yetiştirerek hayata ve üst öğrenime hazırlamak" yer almaktadır (MEB, 1973). YBO yönetici ve öğretmenleri öğrencilere istedikleri zaman ulaşabilecekleri için, bu durumu sosyal etkinlikler açısından oldukça avantajlı bir hale getirebileceklerini ve bu sayede okul olarak önemli başarılara imza atabileceklerini göz ardı etmemelidirler.

Öğretmenlerin tamamına yakını bulundukları YBO'nun öğretmen ihtiyaçlarını karşılamadığı yönünde değerlendirmelerde bulunmuştur. Ancak öğretmenler YBO'ların öğrencilerin ihtiyaçlarını karşıladığını düşünmektedirler. Öğrencilerin tamamına yakını kişisel temizliklerini yeterince sağladıkları yönünde görüş belirtmişlerdir. İnal'ın da (2009: 158) araştırmasında belirttiği gibi, sular kesildiği zaman özellikle de hijyen açısından öğrencilerin çok büyük problemler yaşayabileceği unutulmamalıdır. Araştırmaya katılan öğrencilerin yatakhanelerin mevcut durumu hakkındaki düşünceleri incelendiğinde öğrenci görüşlerinin tamamına yakınının olumsuz olduğu görülmektedir. Bostan da (2005: 106) araştırmasında benzer şekilde yönetici ve öğretmenlerin öğretim hedeflerine ulaşmak için YBO'lardaki fiziksel donanım ve ekipmanlarının çoğunlukla yeterli olmadığını düşündüklerini belirlemiştir.

Normal öğretimli okullarda tüm öğretmenler işlerini bitirdikten sonra evlerine dönerken YBO öğretmenleri yatılı olmasından dolayı okulla ilgili bağlarını koparamamakta ve özelliklede nöbet zamanlarında günün her saati her türlü sorunla ilgilenmek zorunda kalmaktadırlar. Dağlı ve Gündüz'ün (2008: 26) belirlediği gibi YBO öğretmenlerinin daha fazla tükenmişlik yaşıyor olması bu sonucu destekler niteliktedir. Nöbet saatlerinde yaşanan disiplin olayları ve nöbetten sonra gelen ders yükü ile birlikte YBO'ların öğretmenlere yüklediği ek sorumluluklar nedeniyle öğretmenlerin çoğunluğunun bir sonraki görev yeri olarak YBO'ları istememesi yıpranma ve tükenmişlik hissinin sonucu olabilir.

4.3. Uygulamaya Yönelik Öneriler

1.Araştırma sonucunda YBO'ların öğretmen ve öğrencilerin ihtiyaçlarını yeterince karşılayamadığı belirlendiğinden, YBO'lar öğrenci ve öğretmenlerin beklentilerine cevap verebilecek şekilde düzenlenebilir.

2.Araştırma sonucunda belletmenlik görevinin çok yorucu ve stresli bir görev olarak belirtildiği görüldüğünden, YBO'larda belletmenlik görevi ile ilgili sorunları çözmek amacı ile bu konuda eğitim almış, tecrübeli bireylere farklı kadrolar açılabilir.

3.Araştırmada öğretmenler çalışma koşullarının zorluğundan bahsettiklerinden, meslektaşlarından daha zor koşullarda çalışan YBO öğretmenlerine ek ödeme yapılması okula yönelik algılarını kısmen de olsa olumlu etkileyebilir.

4.Araştırmada öğrencilerin yatakhane koşullarından memnun olmadıkları belirlendiğinden, lavabo ve banyosu içinde olan ve az sayıda öğrencinin paylaşacağı odalarda kalabilme düzeni sağlanarak, öğrencilerin okullarında kendilerini daha mutlu ve değerli hissetmeleri sağlanabilir.

5.Araştırma sonucunda, üç YBO'da rehberlik hizmetlerinin yeterli düzeyde olmadığı görülmüştür. YBO öğrencilerinin yaşayabilecekleri psikolojik sorunlar dikkate alındığında bu hizmetin daha kaliteli verilebilmesi açısından her YBO'da bir kadın ve bir erkek en az iki rehber öğretmen görevlendirilebilir.

6.Araştırma sonucunda okul-aile işbirliğinin çok yetersiz algılandığı belirlenmiştir. Okul yönetimi ve öğretmenlerin işbirliği halinde çalışarak, ailelerle iletişimi geliştirmeye yönelik adımları atmaları ilişkileri geliştirebilir.

7.Araştırmada bazı öğrencilerin yemekler konusunda olumsuz düşüncelere sahip olduğu görülmüştür. Yemekler konusunda anketler yaptırılarak, daha çok tercih edilen yemekler ve öğrencilerin yemekler ile ilgili şikâyetleri tespit edilip gerekli önlemler alınabilir.

8.Araştırma sonucunda YBO'ların sosyal etkinlikler yönünden yetersiz olduğu sonucuna varıldığından, sosyal faaliyetler yönünden kendini geliştirmiş ve çeşitli sosyal etkinlikler konusunda eğitim görmüş öğretmenlere öncelik verilmesi YBO'ları sosyal yönden geliştirebilir.

9.Yapılan araştırma sonucunda YBO'larda görev yapan öğretmenlerin YBO'ların işleyişiyle ilgili bilgilere sahip olmadıkları ortaya çıkmıştır. Öğretmen adaylarına hizmet öncesi eğitimlerinde YBO'lardaki işleyişle ilgili eğitim verilebilir.

4.4. Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler

1.Bu araştırma 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Malatya ili sınırları içinde bulunan üç YBO'da görev yapan öğretmen ve öğrencilerle gerçekleştirilmiştir. Diğer illerde ve hatta Türkiye genelinde YBO'ların okul yaşam kalitesi araştırılabilir.

2.Yapılan araştırma sonucunda YBO'ların fiziki ve diğer alt yapı olanakları açısından sorunlar yaşadığı görülmüştür. YBO'ların fiziksel yapısının ve alt yapı olanaklarının nasıl olması gerektiği ile ilgili araştırmalar yapılabilir.

3.Bu araştırmada veri toplamak amacıyla YBO'larda bulunan öğretmen ve öğrencilerin görüşleri incelenmiştir. YBO'larda bulunan yöneticilerin ve velilerin okul yaşam kalitesi üzerine görüşlerini inceleyen araştırmalar yapılabilir.

4.Araştırma sırasında bazı öğretmenlerde, yatılı okul olmanın getirdiği ek sorumluluklar ve belletmenlik görevinin risklerinden dolayı tükenmişlik gözlenmiştir. YBO'larda görev yapan öğretmenlerin bu durumuyla ilgili araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

Altunsaray, A. (1996). Taşımalı ilköğretim uygulamasının değerlendirilmesi (Balıkesir örneği). Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.

Arı, A. (2002). Normal, taşımalı ve yatılı ilköğretim okullarının karşılaştırılması. Milli Eğitim Dergisi, Kış-Bahar 2002, 153-154.

Arslantaş, D., Metintaş, S., Ünsal, A. ve Kalyoncu, C. (2006). Eskişehir Mahmudiye ilçesi yaşlılarında yaşam kalitesi. *Osman Gazi Tıp Dergisi*, 28(2), 81-89.

Bostan, F. (2005). Yatılı ilköğretim bölge okullarında toplam kalite yönetimi uygulamasının değerlendirilmesi. *Yüksek Lisans Tezi*, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Çelenk, S. (2003). Okul başarısının ön koşulu, okul aile dayanışması. *İlköğretim Online,* 2(2), 28-34.

Dağlı, A. ve Gündüz, H. (2008). Yatılı ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri (Diyarbakır ili örneği). *D.Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi,* 10, 12-35.

Elitok Kesici, A. ve Türkoğlu, A. (2012). Ortaöğretim kurumlarının okul yaşam kalitesi düzeyi ve ortaöğretim öğretmenlerinin sınıf içi iletişimde kullandıkları örtük davranışlar. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1(31), 149-162.

Güven, M. ve Kutlu, M. (2001). Yatılı ilköğretim bölge okulu öğrencilerinin öğretmenlerden bekledikleri ve gözledikleri rehberlik davranışları. Eğitim Yönetimi Dergisi, 7(27), 325-334.

Gümüşeli, A.İ. (2004). Ailenin katılım ve desteğinin öğrenci başarısına etkisi. *Özel Okullar Bülteni*, 2(6), 14–17.

Gündüz, H. (2006). Yatılı ilköğretim bölge okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri. *Yüksek Lisans Tezi*, Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Diyarbakır.

Işıkoğlu, Y. E. (2007). Hakkari İli'nde bulunan YİBO'ların olanakları ve sorunları. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

İnal, U. (2009). Adana il sınırları içerisindeki yatılı ilköğretim bölge okullarında bulunan öğretmen ve öğrencilerin okul yaşam kalitesi algılarının incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Kazu, İ. , Y. ve Aşkın, N. (2011). Yatılı ilköğretim bölge okullarının etüt saatlerinde ve boş zaman etkinliklerinde karşılaşılan sorunlar (Elazığ ili örneği). Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 1(3), 39-46.

MEB (1973). Milli eğitim temel kanunu. http://mevzuat.meb.gov.tr/html/ temkanun 1/temelkanun 1.html adresinden 03.06.2014 tarihinde erişilmiştir.

MEB (2008). Yatılı ilköğretim bölge okulları yönetici kılavuz kitabı. Ankara: Devlet Kitapları.

MEB (2012). İlköğretim Kurumları Yönetmeliği (2012). www.meb.mevzuat.gov.tr adresinden 01.12.2013 tarihinde erişilmiştir.

MEB (2013). İstatistik verileri. www.meb.gov.tr adresinden 1.11.2013 tarihinde erişilmiştir.

Sadık, F. (2006). Öğrencilerin istenmeyen davranışları ve bu davranışlarla baş edilme stratejilerinin öğretmen, öğrenci ve veli görüşlerine göre incelenmesi ve güvengen disiplin modeli temele alınarak uygulanan eğitim programının öğretmenlerin baş etme stratejilerine etkisi. *Doktora Tezi*, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Sarı, M. (2007). Demokratik değerlerin kazanımı sürecinde örtük program, düşük ve yüksek okul yaşam kalitesine sahip iki ilköğretim nitel bir çalışma. *Doktora Tezi*, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Sarı, M. ve Cenkseven, F. (2007). İlköğretim öğrencilerinde okul yaşam kalitesi ve benlik kavramı. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi,* 5(2), 1-16.

Sarı, M., Ötünç, E. ve Erceylan, H. (2007). Liselerde Okul Yaşam Kalitesi (Adana ili örneği). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 13(50), 297 – 320.

Şaş, H. (2014). Yatılı bölge ortaokulu öğretmen ve öğrencilerinin okul yaşam kalitesine yönelik algılarının ve beklentilerinin incelenmesi. Yüksek Lisans Projesi, KSÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Kahramanmaraş.

Şenol, D. ve Yıldız, S. (2009). Yatılı ilköğretim bölge okullarında öğrenci-öğretmen ve aile etkileşimi (Diyarbakır ve Erzurum örneği). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 18(1), 359-376.

Şimşek, H. ve Tanaydın, D. (2002). İlköğretimde veli katılımı, öğretmen-veli-psikolojik danışman üçgeni. *İlköğretim Online,* 1(1), 12-16.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayınları.

Yılmaz, A. (2012). Yatılı ilköğretim bölge okulu sorunlarının öğrenci algılarına göre değerlendirilmesi. Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 11(3), 659-679.

Yılmaz, S. ve Özgan, H. (2009). Okuldaki ilişkilerin motivasyona etkisine ilişkin öğretmen görüşleri. Arıkan, D. ve Dönmez, O. (Ed.), 18. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Ege Üniversitesi, 1-3 Ekim 2009, İzmir, (s.334).

ÜSTÜN ZEKA DÜZEYİNE SAHİP ÖĞRENCİLER İLE NORMAL ZEKA DÜZEYİNE SAHİP ÖĞRENCİLERİN LİDERLİK BECERİLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI

Çiğdem Çelik-Şahin

Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Gaziantep

cigdem.cigdem@yahoo.com

ÖZET

Üstün zekalı çocukların en önemli özellikleri arasında liderlik becerileri gösterilmektedir. Bu çocukların zeka düzeyleri ile liderlik becerileri arasında yakın ilişki olduğunu gösteren birçok araştırma bulunmaktadır. Üstün ve normal zeka düzeyine sahip çocukların liderlik becerilerinin hangi boyutlarda farklılık gösterdiğine dair araştırma yapılmasının, bu tür çalışmaların bulunduğu alan yazına katkısının olacağı düşünülmektedir. Bu araştırmada, Bilim ve Sanat merkezlerine devam eden üstün yetenekli öğrencilerle, normal zeka düzeyine sahip öğrencilerin liderlik becerilerinin karşılaştırılması, bu becerilerin zeka düzeyine göre ne tür farklılıklar gösterdiğinin ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır. Araştırmaya 100 üstün yetenekli 100 normal zeka düzeyine sahip 6. Sınıf öğrencileri katılmıştır. Çalışma grubu amaçlı örneklem seçme yöntemiyle belirlenmiştir. Araştırmada kullanılan ölçek, Oğurlu'nun geliştirdiği Liderlik Becerileri Ölçeği (2012)'dir. Ölçekte olumlu ve olumsuz maddeler olmak üzere 41 madde bulunmaktadır. Ölçekte, sorun çözme, grup dinamikleri, hedef belirleme, azim, öfke kontrolü, çekingenlik, önderlik, yaratıcılık, empati ve hitabet faktörleri bulunmaktadır. Araştırmada, öğrencilerin cinsiyet, aile gelir ve eğitim durumu, sosyal etkinliklere katılma gibi demografik bilgilerine ulaşmak amacıyla yedi soru hazırlanmıştır. Toplanan verilerin analizinde SPSS 20.0 kullanılmaktadır. Yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgular yorumlanmış ve üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin liderlik becerilerinin daha yüksek çıktığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Üstün zekalılık, normal zeka düzeyi, liderlik becerileri

ABSTRACT

Leadership skill is one of the most important features of gifted and talented students. There are a lot of scientific research proving a close relationship between intelligence level and leadership skills. It has been thought that this research will contribute to literature with the results of showing in which leadership skills dimensions differ from both participants-gifted and talented students and the students who have normal intelligence level. It is aimed to compare leadership skills of the gifted and talented students who attend Science and Arts Centers and the students who have normal intelligence level and in which dimensions they differ from each other. 100 gifted and talented students and 100 students who have normal intelligence level in 6th classes participated in the research. The participants are selected by purposeful sampling method. The scale used in this research is developed by Oğurlu (2012). There are totally 41 tems including positive and negative items in the scale. There are problem solving, group Dynamics, determination, anger management, shyness, leadership, creativity and rhetoric factors in the scale. Seven questions are constituted to find out demographic variables. SPSS 20.0 program is used to analyse the data. The findings showed that gifted and talented students have higher leadership skills than the students with normal intelligence level.

Key words: Giftedness, normal intelligence level, leadership skills

1. GİRİŞ

Lider insanların davranışlarını kendi istediği şekilde etkileyen ve bu etkileme eylemini gerçekleştirirken yol gösteren, aydınlatan, öğreten, ileriyi gören, emir ve talimat veren, birlikte çalıştığı kimselerin istek ve ihtiyaçlarını zamanında sezen yaratıcı bir kimsedir (Bakan, 2008). Lider, grup üyelerinin potansiyel güçlerini amaç etrafında faaliyete dönüştüren kimsedir (Eren, 2003: 525). Liderlik, çok çalışkan olmak demektir (Kaya, 2002: 15).

Yeni kuşak liderlerin ortak özellikleri şöyle sıralanabilir (Bennis, 2001: 229):

- Kapsamlı bir eğitim,
- Sınırsız bir merak,
- Sınırsız bir coşku,
- Hazırlıklı olma,
- Erdem,
- Vizyon,
- Risk almaya yatkınlık,
- Mükemmelliğe adanmışlık,
- İnsanlara ve takım anlayışına dair bir inanç,
- Kısa vadeli kârdan daha ziyade uzun vadeli kâra yönelme.

1930‟lu yıllarda başlayan çalışmalar zekânın liderliğe katkı sağladığını ortaya koymuştur. Liderler takipçilerine göre daha zekidirler ve zekâ, liderlik algısı ile yaygın olarak ilişkilendirilmektedir (Bass,1990). Etkili bir lideri tanımlayan özellikler ile üstün zekâlı ve yetenekli birisini tanımlayan özellikler arasında birçok paralellik bulunmaktadır. Etkili liderler ve üstün zekâlılar iyi sözel becerilere ve zengin hayal gücüne sahip, sosyal olarak duyarlı, problemleri çözebilen, eleştirel düşünebilen, yaratıcı, girişimci, sorumlu ve esnek kişilerdir (Chauvin ve Karnes (1983)'ten aktaran Mathews, 2004).

1.1. Problem Durumu

Araştırmada 6. Sınıfa devam eden üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerle, normal zeka düzeyine sahip öğrencilerin liderlik becerileri ne düzeydedir? Sorusuna cevap aranmıştır. Araştırmada yanıt aranan alt problemler şunlardır:

a) Üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin liderlik becerileri ölçeğinden ve alt boyutlarından aldıkları puan ortalaması nedir?
b) Normal zeka düzeyine sahip öğrencilerin liderlik becerileri ölçeğinden ve alt boyutlarından aldıkları puan ortalaması nedir?
c) Araştırmaya katılan öğrencilerin demografik değişkenleri ile liderlik becerileri arasında ilişki var mıdır?

1.2. Yöntem

Araştırmada nicel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Araştırma sürecinde toplanan veriler, SPSS 20.0 paket programı ile analiz edilmiş, t-testi, ANOVA, frekans ve yüzde hesaplama işlemleri yapılmıştır. Ölçek uygulaması sonucunda elde edilen verilerin çözümlenmesinde öncelikle demografik veriler için frekans ve yüzde yöntemleri kullanılmıştır

1.2.1. Çalışma Grubu

Araştırmaya dahil olan çalışma grubundaki öğrenciler, amaçlı örnekleme yöntemlerinden öçüt örnekleme ile oluşturulmuştur. Ölçüt örnekleme yöntemindeki temel anlayış, önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan durumların çalışılmasıdır. Burada sözü edilen ölçüt veya ölçütler araştırmacı tarafından oluşturulabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu çalışmadaki ölçüt 6.sınıf öğrencilerinin zeka düzeyleridir. Üstün zeka düzeyine sahip (IQ 130 ve üzeri (Ömeroğlu, 2004)) 6. Sınıf öğrenciler ile normal zeka düzeyine sahip (90-110 (Dünya Sağlık Örgütü(WHO), Akt. MEGEP, 2007)) 6. Sınıf öğrencilerin liderlik becerilerinin karşılaştırılması bu çalışmanın temel amacını oluşturmaktadır. Araştırmaya dahil olan üstün ve normal zeka düzeyine sahip tüm öğrenciler orta düzey sosyo ekonomik çevreye sahip devlet okullarına devam etmektedir.

Veri toplama aracı ve verilerin analizi

Oğurlu (2012) tarafından geliştirilen Liderlik Becerileri Ölçeği 41 maddeden oluşmaktadır.10, 12, 15, 19, 26, 29, 32, 33, 34, 35, 37, 38, 39. maddeler ters madde olarak belirlenmiştir. Ölçekte yer alan maddelerle ilgili uygunluk düzeyini ifade etmek için 5‟li Likert tipi dereceleme kullanılmıştır. Olumlu maddeler “Bana her zaman uygun =5”, “Bana çoğunlukla uygun =4”, “Bana bazen uygun = 3” , “Bana çok az uygun =2” ve “Bana hiçbir zaman uygun değil =1” şeklinde 5‟ den 1‟ e doğru puanlanmış; olumsuz maddeler ise tersten hesaplanmıştır. Dolayısıyla, ölçekten alınabilecek en düşük puan 41, en yüksek puan ise 205’ tir. Ölçekten alınan puanların yükselmesi durumunda öğrencilerin yüksek liderlik becerisine sahip oldukları, puanların düşük çıkması durumunda ise liderlik becerilerinin düşük olacağı varsayılmıştır. Alt boyutlar; 1,3,5,6,7,11,28,30 maddeler sorun çözme; 20,21,23,24,25,40,41. maddeler grup dinamikleri, 10,14,15,16,17,18. maddeler hedef belirleme; 38,39,29. maddeler azim; 37,35,26. maddeler öfke kontrolü; 33,34,32,12. maddeler çekingenlik; 2,22,19. maddeler önderlik; 4,31. maddeler yaratıcılık; 36,27,8. maddeler empati, 9,13. maddeler hitabet faktörleri için puanlanmaktadır. Test ortalama 25-30 dk. sürmektedir.

1.3. Bulgular ve Yorum

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen bulgulara ve bu bulgularla ilgili yorumlara yer verilmiştir.

Tablo 1: Üstün zekalı ve yetenekli öğrencilere ait demografik bilgiler

Üstün zekalı ve yetenekli öğrenciler				Normal zeka düzeyine sahip öğrenciler			
Özellikler		Sayı (N)	Yüzde (%)	Özellikler		Sayı (N)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kız	53	53	Cinsiyet	Kız	42	42
Erkek		47	47	Erkek		58	58
Kardeş sayısı	Tek	17	17	Kardeş sayısı	Tek	12	12
	İki	59	59		İki	23	23
	Üç	19	19		Üç	31	31
	Dört ve üstü	5	5		Dört ve üstü	34	34
Aile gelir durumu				Aile gelir durumu			
Düşük (750 TL.'den az)		5	5	Düşük (750 TL.'den az)		19	19
Orta(751-2000 TL. arası)		27	27	Orta(751-2000 TL. arası)		54	54
Orta üstü (2001-3500 TL. ar.)		41	41	Orta üstü (2001-3500 TL. ar.)		12	12
Yüksek(3501-5000 TL.arası)		16	16	Yüksek(3501-5000 TL.arası)		10	10
Çok yüksek (5001 TL.üstü)		11	11	Çok yüksek (5001 TL.üstü)		5	5
Anne Eğitim Durumu				Anne Eğitim Durumu			
Okuma yazma bilmiyor		5	5	Okuma yazma bilmiyor		30	30
İlkokul -Ortaokul Mezunu		9	9	İlkokul -Ortaokul Mezunu		53	53
Lise Mez.		30	30	Lise Mez.		12	12
Yüksek Okul (2 yıl) Mez.		9	9	Yüksek Okul (2 yıl) Mez.		5	5
Üniversite (4 yıl) Mez.		36	36	Üniversite (4 yıl) Mez.		-	-
Lisansüstü (master-doktora)		11	11	Lisansüstü (master-doktora)		-	-
Baba Eğitim Durumu				Baba Eğitim Durumu			
Okuma yazma bilmiyor		2	2	Okuma yazma bilmiyor		11	11
İlkokul -Ortaokul Mezunu		7	7	İlkokul -Ortaokul Mezunu		38	38
Lise Mez.		21	21	Lise Mez.		30	30
Yüksek Okul (2 yıl) Mez.		14	14	Yüksek Okul (2 yıl) Mez.		14	14
Üniversite (4 yıl) Mez.		45	45	Üniversite (4 yıl) Mez.		7	7
Lisansüstü (master-doktora)		11	11	Lisansüstü (master-doktora)		-	-

Tablo 1' de üstün zekalı ve yetenekli öğrenciler ile normal zeka düzeyine sahip öğrencilerin demografik bilgileri görülmektedir. Bu bilgilere göre, üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin aile eğitim düzeyleri, aile geliri normal zeka düzeyine sahip olan öğrencilere göre yüksektir. Kardeş sayısı değişkenine bakıldığında, üstün zekalı öğrencilerden ailenin tek çocuğu olanların sayısının normal zeka düzeyine sahip öğrencilere göre daha fazla olduğu görülmektedir. Normal zeka düzeyine sahip öğrencilerden dört ve daha fazla kardeşe sahip öğrencilerin sayısı üstün zekalı ve yetenekli öğrencilere kıyasla daha fazladır.

Tablo 2: Liderlik becerileri puan ortalamaları

	Aritmetik ortalama	Mini-Maksimum
Üstün zekalı ve yetenekli çocuklar	150.83	41-205
Normal zeka düzeyine sahip çocuklar	91.13	

Tablo 2'de görüldüğü gibi, üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin normal zeka düzeyine sahip öğrencilere kıyasla liderlik becerileri daha yüksektir. Bu durumda ailenin eğitim ve gelir durumunun farklılığı ve kardeş sayısı gibi değişkenlerin, liderlik becerilerini etkilediği yorumu yapılabilir.

Tablo 3: Liderlik Becerileri alt boyutlardan alınan puan ortalamaları

Alt boyutlar (Min.-Maks.)	Üstün zekalı ve yetenekli öğrenciler (Puan ort.)	SS	Normal zeka düzeyine sahip öğrenciler (Puan ort.)	SS
Sorun çözme (8-40)	34.43	6.4	15.29	5.5
Grup dinamikleri (7-35)	31.53	5.6	9.7	3.4
Hedef belirleme (6-30)	20.82	3.1	13.5	3.8
Azim (3-15)	5.24	2.9	10.7	3.3
Öfke kontrolü (3-15)	8.56	3.3	8.9	3.5
Çekingenlik (4-20)	9.18	3.3	11.6	3.9
Önderlik (3-15)	9.9	1.8	6.9	2.2
Yaratıcılık (2-10)	9.2	1.5	4.04	1.8
Empati (3-15)	13.06	2.5	6.05	3.2
Hitabet (2-10)	8.7	1.5	3.69	1.7

Tablo 3'te görüldüğü gibi üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin liderlik becerileri ölçeği alt boyutları olan sorun çözme, grup dinamikleri, hedef belirleme, azim, öfke kontrolü, önderlik, yaratıcılık, empati ve hitabet alt boyutlarından aldıkları puan ortalamaları, normal zeka düzeyine sahip öğrencilerin aldıkları puan ortalamasından yüksektir. Çekingenlik alt boyutunda ise üstün zekalı ve yetenekli öğrenciler daha düşük puan almışlardır.

Tablo 4: Liderlik becerilerinin öğrencilerin cinsiyeti ile arasındaki ilişki (T-Test)

Üstün zekalı öğrenciler		N	Ort.	P (p<.05)
Cinsiyet	K	53	153.71	0.11
	E	47	147.57	0.17
Normal zeka düzeyine sahip öğrenciler		N	Ort.	P (p<.05)
Cinsiyet	K	42	94.73	.096
	E	58	88.51	.094

Tablo 4'te T-testi sonucunda çıkan puanlar görülmektedir. Cinsiyet, üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerle normal zeka düzeyine sahip öğrencilerin liderlik becerilerini etkileyen bir faktör değildir.

Tablo 5: Liderlik becerilerinin öğrencilerin ailenin gelir durumu ile ilişkisi (ANOVA)

Ailenin gelir durumu

Üstün zekalı öğrencilerin liderlik becerileri		Normal zeka düzeyine sahip öğrencilerin liderlik becerileri
Kareler toplamı	10180.95	2777.09
Kareler ort.	27657.15	30808.21
F	8.74	2.14
P (p<.05)	.00*	.08
Toplam	37838.11	33585.31

Tablo 5'te üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin ailelerinin gelir durumunun onların liderlik becerilerini etkileyip etkilemediği görülmektedir. Üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin ailelerinden aylık geliri 750 TL.' den az olanlarla diğer gelir grupları arasında anlamlı farklılık olduğu

görülmektedir (p= .00). Ancak normal zeka düzeyine sahip öğrencilerin aile gelir durumu onların liderlik becerilerini etkilememektedir.

Tablo 6: Anne eğitim durumu ile liderlik becerileri arasındaki ilişki (ANOVA)

Anne eğitim durumu

Üstün zekalı öğrencilerin liderlik becerileri		Normal zeka düzeyine sahip öğrencilerin liderlik becerileri
Kareler toplamı	13901.88	1155.68
Kareler ort.	23936.22	32429.62
F	10.91	1.14
P (p<.05)	.00*	.33
Toplam	37838.11	33585.31

Tablo 6'da görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğrencilerden üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin anne eğitim durumları onların liderlik becerilerini etkilemektedir. Okuma yazma bilmeyen annelerle, diğer eğitim düzeyinden olana annelerin eğitim düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık vardır. Normal zeka düzeyine sahip olan öğrencilerin annelerinin eğitim düzeyleri onların liderlik becerilerini etkileyen bir faktör değildir.

Tablo 7: Baba eğitim durumu ve öğrencilerin liderlik becerileri arasındaki ilişki (ANOVA)

Baba Eğitim durumu

Üstün zekalı öğrencilerin liderlik becerileri		Normal zeka düzeyine sahip öğrencilerin liderlik becerileri
Kareler toplamı	14442.43	2098.39
Kareler ort.	23395.67	31486.91
F	11.60	1.58
P (p<.05)	.00*	.18
Toplam	37838.11	33585.31

Tablo 7'de görüldüğü gibi, üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin baba eğitim durumları, onların liderlik becerilerini etkilemektedir. Buna karşın normal zeka düzeyine sahip öğrencilerin liderlik becerileri, baba eğitim durumları onların liderlik becerilerini etkileyen bir faktör değildir.

1.4. Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonucunda, üstün zekalı ve yetenekli 6. Sınıf öğrencilerinin liderlik becerileri, normal zeka düzeyine sahip 6.sınıf öğrencilerine göre daha yüksektir. Üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin aile eğitim düzeyleri ve ekonomik durumları normal zeka düzeyine sahip öğrencilere nazaran farklılık göstermektedir. Orta düzeyde sosyo ekonomik çevreye sahip öğrencilerin devam ettiği okulların çalışma grubuna dahil edildiği düşünüldüğünde, aile eğitim düzeyi ve gelir durumu yükseldikçe,

öğrencilerin sergileyeceği liderlik becerileri de yükselebilir sonucuna varılabilir. Bir ülkenin geleceğinde etkili ve başarılı liderlerin ne kadar önemli rol oynadığı tarihte yaşanmış olaylarda ortaya çıkmıştır. Bu durumda, liderlik becerileri sergileyen öğrencilerin sahip oldukları potansiyelin en üst düzeyde değerlendirilmesi ve daha ileriye taşınması, bir ülkenin gelecekteki başarılarının sağlanmasına, en kritik durumlarda en doğru kararları verebilecek bireylerin yetiştirilmesine katkıda bulunacaktır. Bu araştırma sonucunda, üstün zekalı ve yetenekli bireylerin liderlik becerilerini yüksek düzeyde sergilediği tespit edilmiştir.

Araştırmanın bir diğer sonucu, cinsiyetin, çalışma grubundaki öğrencilerin liderlik becerilerini etkileyen bir faktör olmadığıdır.

Araştırmanın bir başka sonucu da, liderlik becerilerinin yüksek olduğu üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin kardeş sayılarının daha az olmasıdır. Daha az çocuk sayısına sahip ailelerin, çocuklarına daha fazla ilgi gösterebilmeleri, daha fazla olanak sunabilmeleri, bireysel gelişimlerini olumlu etkileyerek, öğrencilerin liderlik becerilerinin de doğru orantılı olarak geliştiği sonucuna varılmaktadır.

Öneriler

- Yapılan bu araştırmadaki çalışma grubu genişletilerek, daha sağlam, daha genellenebilir verilere ulaşılabilir.
- Dünyada üstün zekalı ve yetenekli bireylerin eğitiminde liderlik becerilerinin geliştirilmesine büyük önem verilmektedir. Bu becerilerin geliştirilmesi için etkili eğitim ortamları ve başarılı etkinlikleri kapsayan kaynak kitaplardan faydalanılmaktadır. Ülkemizde de buna benzer kaynaklarla, üstün zekalı ve yetenekli bireylerin liderlik potansiyelleri geliştirilebilir.
- Normal zeka düzeyine sahip olan öğrencilerin liderlik becerilerinin düşük olmasının sebepleri irdelenebilir, sebepler ortaya konarak gereken önlemler alınabilir.

KAYNAKLAR

Eren, E. (2003), Yönetim ve Organizasyon, 6. Baskı, Beta Yayınları, İstanbul.

Bennis, W. (2001), Bir Lider Olabilmek, (Çev.: Utku Teksöz), 2. Baskı, Sistem Yayınları, İstanbul.
Kaya, Ç. (2002), Liderler: Liderliğe Giden Yollar, Beta Yayınları, İstanbul.

Bakan, İ. (2008). 'Örgüt Kültürü" Ve "Liderlik" Türlerine İlişkin Algılamalar İle Yöneticilerin Demografik Özellikleri Arasındaki İlişki: Bir Alan Araştırması', KMU İİBF Dergisi Yıl:10 Sayı:14 Haziran.

Ömeroğlu, E. (2004). Üstün Yetenekli Çocukların Eğitim İhtiyaçlarının Karşılanmasında Yaratıcı Dramanın Yeri, Üstün Yetenekli Çocuklar Seçilmiş Makaleler Kitabı. Ed.: M. R. Şirin, A. ulaksızoğlu, A. E. Bilgili, Çocuk Vakfı Yayınları, İstanbul, s. 311-315.

MEGEP. (2007). Mesleki gelişim ve öğretim sisteminin güçlendirilmesi projesi, çocuk gelişimi ve eğitimi http://hbogm.meb.gov.tr/modulerprogramlar/kursprogramlari/cocukgelisim/moduller/bilisselgelisim.pdf. Erişim tarihi: 08/05/2014.

Oğurlu, Ü. (2012). Liderlik becerileri geliştirme programının üstün zekalı olan ve olmayan öğrencilerin liderlik becerilerine etkisi, Yayınlanmamış doktora tezi, İstanbul.

Bass, B. M. (1990) Handbook of Leadership: Theory, Research and Managerial Applications 3rd Edition, New York: The Free Press.

Matthews, M.S. (2004). Leadership education for gifted and talented youth: A review of the literature. http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ682913.pdf Erişim tarihi: 05/05/2014

BİLİM ve SANAT MERKEZLERİ ÖĞRETMEN ve YÖNETİCİ YETERLİKLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Çiğdem Çelik-Şahin
Yard. Doç. Dr. M. Semih SUMMAK
Gaziantep Üniversitesi-Eğitim Fakültesi-Eğitim Bilimleri

GİRİŞ

Eğitim süreci bakımından denetim (supervision), okullarda eğitimin niteliğini geliştirmek amacıyla yapılan çalışmalar ve öğretmenlere daha iyi görev yapmaları için sunulan yardım hizmetidir (Aydın, 2007). Sullivan ve Glanz'e göre (2000, 24) ise denetim, öğretmenlerin öğrenci başarısını yükseltmek ve öğretimi geliştirmek amacıyla öğretimsel diyaloga katılması sürecidir. Denetim her kurum açısından zorunludur. Bu zorunluluk kurumun kendi varlığını sürdürmeye kararlı oluşunun doğal bir sonucudur. Her örgüt varoluş nedeni olan amacını gerçekleştirme derecesini sürekli olarak bilmek ve izlemek durumundadır. Bu da örgütün girdilerinin, sürecin ve çıktıların, yani ürün ve verimliliğin planlı ve programlı olarak yakından izlenmesi sürekli olarak artışını sağlayacak önlemlerin alınması ile olanaklıdır. Bu örgütsel olgu, sürekli bir izleme, inceleme değerlendirme ve geliştirme etkinliğini kapsayan denetimin önemi ve zorunluluğunu göstermektedir (Memduhoğlu, 2012).

Okul müdürlerinin yeterlikleri kurumun amacına ulaşmada etkili görülmektedir. Bu anlayıştan hareketle son yıllarda bir okul yöneticisi kadar okuldur anlayışı oluşmuştur. Bu anlamda ilköğretim müfettişleri okulun amacına ulaşıp ulaşmadığının denetleyip değerlendirirken aslında okul yönetiminin yeterliğini değerlendirmektedirler(Yıldırım 2009).

Ülkemizde üstün zekalı ve yetenekli bireylere eğitim imkanı sunan Bilim ve Sanat Merkezlerinde denetim Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yapılmaktadır. Bu merkezlerin denetimi ilk, orta ve lise eğitim kurumlarındaki öğretmen ve yöneticilerin denetlenmesi sürecinden farklı olan özellikler barındırmaktadır, çünkü bu kurumların, öğretmen ve yönetici seçme ölçütleri farklıdır ve gerek eğitim gerekse yönetimsel süreçte farklı nitelik ve donanım gerekmektedir. Yapılan araştırmalar sonucunda, Amerika Birleşik Devletleri'nin, İngiltere ve İsrail'in üstün zekâlı ve yetenekliler alanında dünyada en başarılı ülkeler arasında olduğu tespit edilmiştir (Tannenbaum, 2000; Akarsu, 2001; Bilgili, 2004; MEGEP, 2007; Colangelo ve Davis, 2003, Persson, 2009). Ülkemizin de aynı başarıyı yakalayabilmesi için Bilim ve Sanat Merkezleri öğretmen ve yöneticilerinin nitelikleri, bu ülkeler örnek alınarak tespit edilmiş, bu yeterliklere göre denetim formları oluşturulmuştur.

AMAÇ

Bu araştırmanın amacı, Amerika Birleşik Devletleri, İngiltere ve İsrail örneklerine dayalı olarak Türkiye'deki Bilim ve Sanat Merkezleri yönetim ve öğretmen yeterliklerinin denetiminin sağlanmasında kullanılacak değerlendirme formlarını oluşturmaktır. Bu değerlendirme formlarının, üstün zekalı ve yeteneklilerin eğitiminde görev alan öğretmen ve yönetici yeterliklerinin uluslar arası boyutlara taşınabilmesine, niteliklerin geliştirilip, iyileştirilmesine, profesyonel gelişimde bir yol haritası çizilebilmesine ve üstün yetenekliler eğitiminin etkililiğinin sağlanabilmesine katkıda bulunacağı öngörülmektedir.

YÖNTEM

Amerika Birleşik Devletleri, İngiltere ve İsrail öğretmen ve yöneticilerin yeterliklerinin incelenmesi ve Bilim ve Sanat Merkezleri için öğretmen ve yönetici yeterliklerinin belirlenmesi ve denetim için gerekli olan değerlendirme formlarının oluşturulması sürecinde, nitel araştırma yöntemlerinden belge analizi, literatür tarama ve içerik analizi yöntemleri kullanılmıştır. Bu araştırma nitel araştırma yöntem ve teknikleri ile yapılandırılarak betimsel nitelikli karma model temelinde desenlenmiştir.

Kaynakça

Memduhoğlu, H.B. (2012) Öğretmen yönetici denetmen ve öğretim üyelerinin görüşlerine göre Türkiye'de eğitim denetimi sorunsalı http://www.edam.com.tr/kuyeb/pdf/tr/d4f6f5405d1575051103b7acb5ad408e08a.pdf adresinden 20/04/2014 tarihinde erişilmiştir.

MEB öğretmen denetim rehberi (2012). http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/03/01/962556/dosyalar/2012_12/26035621_retmen_denetim_rehberi.pdf adresinden 10/05/2014 tarihinde erişilmiştir.

Yıldırım, N. (2009). Denetim sürecinde ilköğretim okul müdürlerinin değerlendirilme formu üzerinde değerlendirme http://liderlikforumu05ie03.wikispaces.com/file/view/Yrd+Do%C3%A7+Dr+Nail+Y%C4%B1ld%C4%B1r%C4%B1m+tokat+denetimmmmm.pdf

MEB Lise ve dengi okullar denetim raporu, (2011). http://rdb.meb.gov.tr/yayinlar/liseler_denetim_rehberi.pdf 2011 adresinden 05/05/2014 tarihinde erişilmiştir.

Başar, H. (2000). Eğitim Deneticisi. Ankara. Pegem A Yayınevi

Sullivan, S. Glanz, J. (2000). Supervision That Improves Teaching. California: Corwin Press.

Bilim ve sanat merkezleri öğretmenlerini değerlendirme formu

4: Yeterli 3: Çok az gelişme gerekli 2: Çok fazla gelişme gerekli 1: Gelişmemiş

GÖREV	YETERLİK	KANIT	SEVİYE			
		Merkez Öğretmeni;	4	3	2	1
Kişisel ve Mesleki Değerler	Aşağıdaki özellikleri taşır: -Yaratıcılık ve hayal gücüne saygı duyma -İddialı, eşitlikçi, güvenilir olma -Espri anlayışı ve neşeli olma Mesleki Gelişim -Gelişim imkanlarını takip edip, katılım sağlama -Güncel yayınları, mesleki örgütleri bilme -Teknolojiyi ve güncel öğretim stratejilerini bilme	1) Yaratıcılık ve hayal gücüne saygı duyar				
		2) İddialıdır.				
		3) Eşitlikçi ve güvenilirdir.				
		4) Mesleki gelişim imkanlarını takip eder.				
		5) Güncel yayınları, mesleki örgütleri bilir.				
		6) Teknolojik aletler hakkında bilgi sahibidir.				
		7) Güncel öğretim stratejilerini bilir.				
Öğrenciyi Tanıma	ÜZY öğrencilerin gelişimini etkileyen faktörler -ÜZY öğrenciler hakkındaki bilgiler	1) ÜZY öğrencilerin gelişimini etkileyen farklı kültür etkilerini bilir.				
		2)ÜZY öğrencilerin, tanımı, tanılama ve yerleştirme süreçlerini bilir.				
		3) ÜZY öğrencilerin özelliklerini bilir.				
		4) ÜZY öğrencilerin sosyal ilişkileri ve gelişimleri hakkında bilgi sahibidir.				
		5) ÜZY öğrencilerin eğitimsel ihtiyaçlarını bilir.				
Öğretme ve Öğrenme Süreci	-Öğretimi uyarlama becerileri -Bağımsız çalışma ortamları yaratma - Öğrenme fırsatları oluşturma - Bağımsız çalışma ortamları yaratma	1) Öğretimi ÜZY bireylerin duyuşsal, sosyal, düşünsel, duygusal ihtiyaçlarına göre farklılaştırır,				
		2) ÜZY öğrencilerin, öğrenme stillerine, ilgi ve yeteneklerine dayalı öğrenme fırsatları oluşturur				
		3) Başarılı öğretim programlarını entegre eder, yeni ve özgün eğitim öğretim programları tasarlar.				
		4) Öz-farkındalık, öz-yeterlik ve liderlik özelliklerinin oluşmasına destek olur.				
Öğrenmeyi ve Gelişmeyi izleme ve değerlendirme	- Öğrenci İhtiyaçları -Öğrenme Ortamı	1) Öğrenci ihtiyaçlarını karşılamak için uygun öğretim planı ve uygulamalar yapar				
		2) Kurumdaki öğretim planın etkiliğini ve başarısını değerlendirir				
		3) Akademik gelişim ve ilerlemeyi destekler ve denetler.				
Okul aile ve toplum ilişkileri	-İşbirliği -Etkileşim ve iletişim	1)ÜZY öğrencilerin velilerinin ve kurum içi kurum dışı uzmanların desteğini alır.				
		2) Çevreyle işbirliği içerisinde, etkili bir iletişim becerisiyle, öğretim programlarına yardımcı olacak kaynakları sunar.				
		3) Öğrencilerle alakalı her şey için velilerle ve profesyonellerle etkileşimde bulunma becerileri sergiler.				
Program ve İçerik Bilgisi	-Eğitim Programları bilgisi	1) ÜZY öğrencilerin, eğitim programları ile ilgili bilgi, deneyim, uygulama ve gelişmeleri takip eder,				
		2) Öğrenme planlarına akademik kariyer danışmanlığını dahil eder.				
		3) Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilere uygun öğretimsel hedefler, kazanımlar belirleyebilir				

		4) Belirlenen öğretimsel hedeflere uygun etkinlikler ve uygulamalar düzenleyebilir.				

Bilim ve sanat merkezleri yöneticilerini değerlendirme formu

4: Yeterli 3: Çok az gelişme gerekli 2: Çok fazla gelişme gerekli 1: Gelişmemiş

GÖREV	YETERLİK	KANIT	SEVİYE			
		Merkez Müdürü;	4	3	2	1
Bilgi ve Bilgi Yönetimi	Aşağıdakileri bilir ve anlar: -Üstün zekâlı ve yetenekli (ÜZY)öğrencilerin Genel özellikleri -ÜZY öğrencilerin beklenti ve haklarını -Bilgi paylaşımının gerekliliğini bilme	1) ÜZY öğrencilerin tanımı, tanılaması ve yerleştirilmesine ait süreçleri bilir.				
		2) ÜZY alanında yenilikçi çalışmaları takip eder.				
		3) Seminer ve eğitimlere katılır.				
		4)Bilginin zamanında ve uygun biçimde paylaşımını sağlar.				
Kaynak Yönetimi	-Güvenli ve etkili öğrenme ortamının gerekliliklerini -Kaynak ve donanımın sağlanması -Okul toplumunun (ebeveyn, iş çevresi vb) kaynaklarının ve uzmanlıklarını öğrenciler için kullanma -Yüksek kalitede eğitim sunmanın gereklilikler	1)Güvenli, yeterli ve etkili öğrenme ortamı için kaynakları etkin kullanır.				
		2)Tüm öğrencilerin başarısını kaynak ve donanımlarla destekler.				
		3)Tüm uzmanlık ve kaynakları öğrencilerin sosyal, duygusal ve akademik çıkarları için kullanır.				
		4)Tüm öğrencilere yüksek kalitede eğitim sunmak için öncülük eder ve kaynakları etkin kullanır.				
Öğretimsel Liderlik	-Kurum misyonu ve hedefi -Pozitif öğrenme ortamlarının desteklenmesi -Öğretmenlere dönüt sağlanması -Öğrenci başarısını önemseme -Eğitim – öğretim hizmetlerinin değerlendirilmesi	1)Kurum misyonu ve amacını tanımlar.				
		2)pozitif öğrenme ortamlarını destekler ve öğretmene geri bildirim verir.				
		3)Öğretim süreci ve öğrencileri değerlendirip, sonuçları okul toplumu ile paylaşır.				
		4)Öğretim stratejileri ve programların zamanında uygulanmasını sağlar.				
İletişimci Liderlik	-Kurumun işleyişi ve amaçlarını gerçekleştirmek için bilginin yaygınlaştırılması -Öğrenci ihtiyaçları ve beklentileriyle ilgili iletişim kurma	1)Kurumun işleyişi ve amaçlarını gerçekleştirmek için kurum içi ve dışı bilgi ve düşünce alışverişini sağlar.				
		2) İletişim sürecinde uygulamalara önem verip, motivasyonu artırır.				
		3) Öğrenci ihtiyaç ve beklentileri ile ilgili tüm bireylerle iletişim içindedir.				
Performans ve Gelişim Yönetimi	-Çalışanların eğitim ihtiyacını -Çalışanların performanslarını artırma yöntemlerini -Profesyonel gelişim için teşvik yollarını	1) Çalışanların eğitim ihtiyacını performans değerlendirilmesi yoluyla tespit eder.				
		2) Çalışanların potansiyel ve becerilerini ortaya çıkarıp performansı artırmayı hedefler.				
		3) Profesyonel gelişimleri için destek verir.				
İşbirlikçi Liderlik	-Öğretmenlerin birbiriyle etkileşimde bulunmasının gerekliliği -Kurum içi ve dışı etkileşimde	1) Öğretmenler arası işbirliğini destekler.				
		2) Kurum içi ve dışı uzmanlığa erişir ve etkileşimde bulunur.				

	bulunmanın gerekliliği -Sinerji yaratmayı -Danışmanlık ve koçluk yapabilme	3) Sahip olduğu güç ve yetkisini paylaşır ve sinerji ortamı yaratır.				
		4) Gerektiğinde danışmanlık ve koçluk hizmeti sunarak kaliteyi artırmayı hedefler.				
Etik liderlik	-Adil ve güvenilir olma -Kurumsal kenetlenmeyi sağlama -Yüksek beklentiler oluşturma	1) Bir rol model olarak kurum içi ve dışı tüm iletişim sürecinde adil ve güvenilirdir.				
		2) Alçak gönüllü ve şeffaf olarak kurumsal kenetlenmeyi sağlar				
		3) Okul toplumu arasında beklentilerin yüksek tutulmasını sağlar.				
Vizyoner Liderlik	-İnsanları etkileyip, harekete geçirme -Vizyon oluşturma ve bu vizyonu iletebilme -Etkileyici güç kullanabilme	1) İnsanları etkileyip harekete geçirecek vizyon oluşturur.				
		2) Bu vizyonu kurumun tüm kademelerine iletir ve kurumsallaşmaya katkıda bulunur.				
		3) Düşünceleriyle kendini izleyenleri etkiler.				
Operasyonel bilgi yönetimi	-Maddi ve insan kaynaklarının kullanımı -Bilgi beceri ve teknolojinin kullanımı -Fiziksel kaynakları kullanarak etkililik ve verimlilik hedeflerini karşılama	1) Maddi kaynakları gerekli alanlara yönlendirir.				
		2) Personel becerilerini, bilgi ve teknolojiyi kullanır.				
		3) Fiziksel kaynakları kullanıp, kurumu etkili ve verimli bir duruma getirir				

4+4+4 EĞİTİM DÜZENLEMESİNİN YÖNETİCİ GÖRÜŞLERİ ARACILIĞIYLA DEĞERLENDİRİLMESİ

EVALUATION OF 4+4+4 EDUCATION ARRANGEMENTS THROUGH EXECUTIVE OPINIONS

Muhammed TURHAN[1], Muhammed ZİNCİRLİ[2]

Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü-Elazığ,

Firat University, Faculty of Education, Institute of Education Sciences – Elazığ

muhammedturhan66@gmail.com

[2] Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri- Elazığ,

Firat University, Faculty of Education, Institute of Education Sciences - Elazığ

bmuhammedzincirli@gmail.com

ÖZET

Eğitimde kalitenin ve niteliğin arttırmasına yönelik yeni yaklaşım arayışları önemlidir. Özellikle bilgi çağında ülkeler ekonomik ilerlemelerini hızlandırmak için eğitim sistemlerine daha çok yatırım yapmaya başlamışlardır. Bu yatırımlar beraberinde bir çok yenilik ve değişikleri getirmiştir. TBMM tarafından 2012 yılında alınan kararlarla gerçekleştirilen 4+4+4 uygulaması da eğitim reformu niteliği taşımaktadır. Yasa ile eğitim sistemimiz üzerinde büyük ve köklü değişiklikler yapılmıştır. Bu araştırmanın amacı 4+4+4 zorunlu eğitim düzenlemesinin etkilerinin değerlendirilmesine yönelik yönetici görüşlerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu Elazığ ili merkezinde görev yapan okul yöneticileri oluşturmaktadır. Yönetici görüşleri yeni sistemin olumlu etkileri, olumsuz etkileri ve yeni sisteme yönelik öneriler başlığı altında 3 temaya ayrılmıştır. Bu temalara ait alt temalar belirlenip tablolaştırılmıştır.

Anahtar Kelimeler: 4+4+4, Eğitim düzenlemesi, Eğitim-Öğretim Süreci, Yönetici Görüşleri

ABSTARCT:

New approaches are important in education to improve the quality of education and qualifications. Especially in the information age, countries have started to invest more in the education system to accelerate economic progress. This investment has brought with it many improvements and changes. In 2012, with the decision taken by Parliament, 4+ 4+ 4 application also has the nature of education reform. By the help of law, drastic and radical changes have been made on our education system. The purpose of this study is to determine education administrators' opinions on 4+ 4+ 4 compulsory education regulation's effect. Study group is consisted of school administrators who work in the Elazığ city center. Administers' (executive) opinions are divided into three themes; the positive effects of the new system, adverse effects, and recommendations for the new system. Sub-themes related to these themes are identified and tabulated.

Key Words: 4+4+4, education arrangements, education process, executive opinion

1. GİRİŞ

Günümüzde çevresel şartlar ve gelişen teknoloji beraberinde değişimi getirmektedir. Her örgüt amaçlarına ulaşmayı ve varlığını sürdürebilmeyi değişimden uzak kalmamakla sağlayabilir. Bu sebeple örgütler değişimden uzak kalmak yerine değişime ayak uydurmalıdır. Çalık'a (2003) göre değişime ayak uyduran örgütler gibi eğitim örgütleri de toplumsal işlevleri gereği değişimin hem nedeni hem de bir sonucudur Huczeynski ve Buchananan (1991) değişimi, sosyal, kültürel, politik, ekonomik gibi birçok boyutuyla olan karmaşık bir süreç olarak tanımlamaktadır. Günümüzde özellikle gelişmiş ülkelerde var olan kurum ve kuruluşlar, dünyadaki değişim mantığının gerisinde kalmamak ve örgütlerini ayakta tutabilmek adına örgüt yapılarını, sistemlerini değiştirmekte ya da yeniden şekillendirmektedir (Özer,2011). Kurum sistem veya örgütlerin kısa bir süre içinde değişim göstermesi kolay değildir. Bununla beraber çok küçük çaplı bir takım değişmelerin bile çalışanlarca kabullenilmesi uzun zaman alır (Özkalp ve Kırel, 2005,s.521). Gelişmelerin hızı ve biçimi karşısında hiçbir örgütün pasifize kalması ve mevcut yapısını koruması mümkün görünmemektedir (Erdoğan, 2012). Bunlarla birlikte örgütlerin değişime uyum sağlayamamaları varlıklarını sürdürmelerini zorlaştırır. Bu durum değişim yönetimini ciddi bir problem haline getirir (Robbins, 1994). Değişimi yönetmek değişime ayak uydurabilmek kadar emek ve zaman isteyen bir süreçtir. Örgütleri değişime zorlayan güçlerin bilinmesi değişimin etkili bir biçimde yönetilmesinde önemli bir rol oynar (Balcı, 2000; Alkan, 1992). Değişimi yönetebilmek için, gerekli reform çalışmalarını yapabilmek siyasi ve günü birlik isteklerden uzak toplumun geneline ve ileriye dönük reel hedeflerle oluşturulacak reform çalışmaları ile mümkündür. Günümüzde özellikle eğitim alanında niteliği arttırmak adına birçok reform çalışması yapılmaktadır. Bu reform çalışmalarından biride 12 yıllık zorunlu veya 4+4+4 yeni eğitim sistemi diye de bilinen 30/03/2012 tarih ve 6287 sayılı "*İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun"* çalışmasıdır. Bu eğitim reformunun amaçları; toplumun ortalama eğitim seviyesini yükseltmek ve eğitim sistemini bireylerin ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerinin gerektirdiği yönlendirmeyi yapacak şekilde düzenlemek olarak belirlenmiştir (MEB, 2012a).

Erdoğan (2012) eğitim sistemimizde değişimi kaçınılmaz görmekte, eğitim sistemimizin mevcut durumunu ancak tarım ya da sanayi dayalı toplumların gereksinimlerini karşılayabileceğini fakat bilgi çağının ihtiyaçlarını karşılamaktan uzak olduğunu bildirmektedir. Eğitim sistemimiz hakkında yapılan önemli eleştirilerden biri de ülkemizin gerçek anlamda ihtiyacı olan mesleki ve teknik eğitime yönelik yönlendirmede genel anlamda eğitim sistemimizin özel anlamda ise örgün eğitim kurumlarımızın başarılı olamayışıdır(Akyüz,2005). Öğretmenlerin eğitimin niteliği üzerindeki etkisi ve gücü diğer öğelere göre daha fazladır. Çünkü öğretmenler sahip oldukları özelliklere bağlı olarak reformları uygulamakta, topluma yansıtmakta ve eğitim kurumlarında gerekli düzenlemeleri gerçekleştirmektedir.

TBMM tarafından 2012 yılında yapılan düzenlemeyle 1, 2, 3 ve 4. sınıflar ilkokul; 5, 6, 7 ve 8. sınıflar ortaokul kapsamına dâhil olmuştur. İlgi Kanunla ilkokul 4 yıllık eğitim öğretim veren kurum olarak tanımlandığından, birleştirilmiş sınıf uygulamaları 1, 2, 3 ve 4. sınıfları kapsayacak şekilde uygulanmaya başlanmıştır. Bu sistemle 5+3 kesintisiz 8 yıl olarak uygulanan zorunlu eğitim sistemi 4+4+4 olarak kesintili olarak uygulanmaya başlamış ve ilk 4 yıl ilkokul, ikinci 4 yıl ortaokul, üçüncü 4 yıl lise olarak düzenlenmiştir. Ayrıca 2012-2013 eğitim ve öğretim yılı için, 30 Eylül 2012 tarihi itibariyle 66 ayını tamamlayan tüm çocukların okul kayıt işlemleri e-okul sistemi üzerinden merkezî olarak yapılacağı ve 60-66 ay arasındaki çocukların ise velisinin yazılı isteği ile gelişim yönünden hazır olduğu anlaşılanların ilkokula devamları sağlanacağı belirtilmektedir (MEB, 2012b). Yasa ile okula başlama yaşı değiştiği için 1. Sınıfa başlayacak öğrencilerin okuma yazmaya başlama yaşı da değişmiş oldu. Ayrıca 4+4+4 düzenlemesi yönetimsel açıdan pek çok değişiklikler ve yenilikler getirmiştir. Öncelikle ilköğretimin ortaokul ve ilkokul olarak ayrılması bu yeniliklerdendir. Ayrılan okullara yeni yöneticiler atanmıştır. Okulların ayrılması beraberinde yöneticilere yeni iş yükleri de getirmiştir. Özellikle aynı binada olan ilkokul ve ortaokullar için tek yöneticilik iş yükünün artmasına neden olmuştur. Öğrencilerin okula başlama yaşlarında değişiklikler yapılmış ayrıca okuma yazma için uyum süreci olarak adlandırılan yeni bir dönemin uygulanmasını sağlanmıştır. Bu uyum sürecindeki amaç 1. Sınıfa başlama yaşındaki değişiklik ile artan yaş farklılığının öğrencilerin öğrenmesine olumsuz etkisini en aza indirmektir. Bu süreçte yöneticilerin öğretmen ve veli arasındaki koordinasyona yardımcı olması çok önemlidir. Ayrıca bazı okullarda branşlardan kaynaklana yönetici norm fazlalığı oluşmuştur. Tüm bu yenilik ve değişiklikler ışığında yöneticilerin görüşleri aracılığıyla yeni eğitim sisteminin etkilerinin yönetim ve eğitim-öğretim sürecine etkilerini belirlemek bu araştırmanın amacını oluşturmaktadır.

1.1. Problem Durumu

Bu çalışma, 4+4+4 düzenlemesinin yönetim ve eğitim-öğretim sürecine etkilerinin değerlendirilmesine yönelik yönetici görüşlerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- 4+4+4 düzenlemesinin yönetim ve eğitim-öğretim sürecine olumlu etkileri nelerdir?
- 4+4+4 düzenlemesinin yönetim ve eğitim-öğretim sürecine olumsuz etkileri nelerdir?
- 4+4+4 düzenlemesinin yönetim ve eğitim-öğretim sürecinde başarıya ulaşması için neler yapılmalıdır?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışma nitel bir araştırmadır. Nitel araştırma bir olguyu kişilerin bakış açısından incelemeyi ve böylece ilgili sosyal yapı ve süreçleri ortaya koymayı amaçlar. Araştırmada nitel araştırma

desenlerinden biri olan olgu bilim deseni kullanılmıştır. Farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanılması olgu bilim deseni olarak adlandırılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s.72).

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Elazığ ili merkezinde görev yapan okul yöneticileri oluşturmaktadır. Elazığ milli eğitim verilerine göre merkez 5 ayrı eğitim bölgesine ayrılmıştır. Tabakalı örnekleme yöntemi göre her eğitim bölgesinden 8 okul yöneticisine ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılanların demografik özellikleri dikkate alındığında dört başlık altında aşağıda görüldüğü gibi tablo 1 oluşturulmuştur.

Tablo 1. *Çalışma Grubunun Demografik Bilgilerine Ait Frekans ve Yüzde Dağılımları*

Seçenekler							Toplam
Cinsiyet		Kadın	Erkek				
	f	2	38				40
	%	5	95				100
Görev		Müdür	Müdür Yard.				
	f	12	28				40
	%	30	70				100
Kıdem		1-5 yıl	6-10 yıl	11-15yıl	16-20 yıl	21 ve üstü 2	
	f	-	18	12	8	5	40
	%	-	45	30	20		100
Yöneticilik Süresi		1-5 yıl	6-10 yıl	11-15yıl	16-20 yıl	21 ve üstü 2	
	f	22	14	2	-	5	40
	%	55	35	5	-		100

Tablo 1'de görüldüğü gibi katılımcıların % 5'i bayan, %95'i ise erkek yöneticilerden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan yöneticilerin % 30'u Müdür iken, %70'ıı ise Müdür Yardımcısı olarak çalışmaktadır. Katılımcı yöneticilerin % 45'inin 6-10 yıl arası, % 30'unun 11-15 yıl arası, % 20'sinin 16-20 yıl arası, % 5'inin de 21 yıl üstü bir kıdeme sahip olduğu görülmektedir. Ayrıca yöneticilerin, yöneticilik süresine göre % 55'inin 1-5 yıl arası, % 35'inin 6-10 yıl arası, % 5'inin 11-15 yıl arası, % 5'inin de 21 yıl üstü bir kıdeme sahip olduğu görülmektedir.

2.3. Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışmaları

Çalışma grubunda yer alan kişilere yönelik yeni eğitim öğretim sisteminin yönetim ve eğitim-öğretim sürecine etkilerinin değerlendirilmesine yönelik görüşme formu geliştirilmiştir. Birinci kısımda katılımcıların özelliklerini içeren bilgiler, ikinci kısımda ise araştırma verilerini ölçmek amacıyla yarı yapılandırılmış açık uçlu soru formu yer almıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği sistematik ve aynı zamanda karşılaştırılabilir veriler sunması yönüyle araştırmacılara kolaylık sağlamaktadır

(Yıldırım & Şimşek, 2008). Hazırlanan görüşme formu alan uzmanı akademisyenler tarafından incelenmiş, son şekli verildikten sonra çalışma grubuna ulaştırılmıştır. Görüşme formu çalışma grubundaki kişilere araştırmacılar tarafından yüz yüze görüşülerek uygulanmış ve soruların anlaşılabilirliği sağlanmıştır. Elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuş, kategori ve temalara ayrılarak, yorumlanmıştır. Katılımcıların görüşleri analiz edilirken, ifadelerin benzerliğine göre gruplamalar yapılmıştır (Yıldırım ve Şimşek,2005).

Araştırmanın başka araştırmalarla test edilebilmesi için gerekli açıklamalar ayrıntılarıyla yapılmaya çalışılmış ve sonuçlar araştırmacılar tarafından tekrar kontrol edilmiştir.

2.4. Bulgular ve yorum

Bu bölümde uygulamaların sonucunda ortaya çıkan bulgular ve bulgulara ait yorumlar yer almaktadır. Görüşme formundaki sorulara verilen yanıtlara göre kodlanmış 3 tema altında katılımcıların görüşleri kategorize edilmiştir. İlk tema olarak katılımcıların "4+4+4 düzenlemesinin yönetim ve eğitim-öğretim sürecine olumlu etkileri nelerdir", sorusuna verdikleri yanıtlar doğrultusunda oluşturulan kodlanmış alt tema başlıkları katılımcıların verdikleri cevaplar analiz edilerek Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Tema 1: 4+4+4 sayılı düzenlemenin olumlu etkileri.

Sıra No		f
1	İş yükünün azalması	15
2	Disiplin sorunlarının azalması	15
3	Okulların ilkokul-ortaokul olarak ayrılması	13
4	Öğrenci başarısındaki artış	8
5	Seçmeli derslerin olması	8
6	Mesleki yönlendirme	6
7	Uzmanlaşmanın artması	4
8	Denetimin kolaylaşması	3
9	Yabancı dil eğitimin erken yaşta başlaması	2
10	Branş normlarının artması	2
11	Sınav kaygısının azalması	1
12	Fiziki olanakların daha verimli kullanılması	1
13	Veliler ile iletişimin artması	1
14	Devamsızlıkların azalması	1

Tablo 2'de görüldüğü üzere 4+4+4 düzenlemesinin yönetim ve eğitim-öğretim sürecine olumlu etkileri temasına ait 14 alt tema belirlenmiştir. Bu alt temalar tekrar sıklığına göre şöyle sıralanmıştır; İş yükünün azalması (f=15), Disiplin sorunlarının azalması (f=15), Okulların ayrılması (f=13), Öğrenci başarısındaki artış (f=8), Seçmeli derslerin olması (f=8), Mesleki yönlendirme (f=6), Uzmanlaşmanın artması (f=4). Denetimin kolaylaşması (f=3), Yabancı dil eğitimin erken yaşta başlaması (f=2), Branş normlarının artması (f=2), Sınav kaygısının azalması (f=1), Fiziki olanakların daha verimli kullanılması (f=1), Veliler ile iletişimin artması (f=1), Devamsızlıkların azalması (f=1). Bu tema ile ilgili katılımcı görüşlerinden bazılarına aşağıda yer verilmiştir.

"Bir ilkokul yöneticisi olarak söylemeliyim ki bu sistem üzerimizdeki iş yükünü bir nebze de olsa azaltmıştır. Mesela daha önce branş öğretmenleri ve dersleriyle de ilgilenmemiz gerekirken şimdi sadece ilkokul kısmının işlerini yürütüyoruz" (K3). "ilkokul ve ortaokulların bir arada olduğu dönemlerde öğrenciler arasında bazı sorunlar yaşanıyordu. Küçük yaştaki öğrenciler üst sınıftaki öğrenciler tarafından bazen rahatsız edilebiliyordu. Bu sistemle birlikte bu tarz öğrenci sorunları azaldı"(K27). İlkokul ve ortaokul binalarının ve bahçelerinin ayrılması öğrencilerin kullanacağı alanın artmasına neden oldu. (K34)"Yeni sistemin olumlu yanlarından biri ortaokula gelen seçmeli ders uygulamasıdır. Bu sayede öğrenciler ilgilerine göre yeterli sayıya ulaşmaları halinde istedikleri dersi seçebiliyorlar (K14) "Uzun zamandan beri okul yöneticiliği yapmaktayım.Ancak öyle zamanlar olurdu ki bilgi ve yeteneklerimiz yetersiz kalıyordu. Özellikle branşlarımızın dışındaki konularda. Bu sistem sınıf öğretmenlerini sadece ilkokullarda, branş öğretmenlerini de ortaokullarda idareci olmasına imkan tanıdı. Bu biz idarecilerin uzmanlaşmasına olanak tanıyacak. Bu sayede kendi alanımızda derinlemesine bilgiye sahip olabileceğiz" (K7).

4+4+4 eğitim düzenlemesinin olumlu etkilerinden biri yöneticilerin iş yükünün azalması olarak görülmektedir. Özellikle okulların ayrılması ile yönetim işlerinin daha azaldığına inanılmaktadır. Ayrıca okulların ayrılması ile disiplin sorunlarının azaldığı, yabancı dil eğitiminin erken yaşta başlamasının da öğrenciler için olumlu bir adım olduğu belirtilmiştir.

6287 sayılı düzenlemenin (4+4+4) yönetim ve eğitim-öğretim sürecine yönelik olumsuz etkileri temasına ait kodlanmış alt temalar tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Tema 2: 4+4+4 sayılı düzenlemenin olumsuz etkileri.

Sıra No		f
1	Yöneticilerin norm fazlası duruma düşmesi	16
2	Fiziki olanakların yetersizliği	16
3	Yönetici görüşlerinin dikkate alınmaması	15
4	Ders saatlerinin arttırılması	12
5	5.sınıfların ortaokula dahil edilmesi	6
6	Okula başlama yaşının değişmesi	6
7	Öğrenci ihtiyaçlarının dikkate alınmaması	6
8	Branş öğretmenlerinin eksikliği	6
9	Sınıf tekrarının kaldırılması	4
10	Öğrenci farklılıklarını dikkate almama	4
11	Yeterli bilgilendirmenin olmayışı	4
12	Öğretmenlerin iş yükünün artması	2
13	Öğrenci devamsızlıklarının artması	2
14	Sınav sisteminin değişmesi	1
15	Taşımalı eğitimde aksaklıklar yaşanması	1
16	Öğretmen ve yöneticilerin motivasyonundaki düşüş	1

Tablo 3'te görüldüğü üzere eğitim düzenlemesi yönetim ve eğitim-öğretim sürecine olumsuz etkileri temasına ait 16 alt tema belirlenmiştir. Bu alt temalar tekrar sıklığına göre şöyle sıralanmıştır; Yöneticilerin norm fazlası duruma düşmesi (f=16), 1 Fiziki olanakların yetersizliği (f=16), Yönetici görüşlerinin dikkate alınmaması (f=15), Ders saatlerinin arttırılması (f=12), 5.sınıfların ortaokula dahil edilmesi (f=6), Okula başlama yaşının değişmesi (f=6), Öğrenci ihtiyaçlarının dikkate alınmaması (f=6), Branş öğretmenlerinin eksikliği (f=6), Sınıf tekrarının kaldırılması (f=4), Öğrenci farklılıklarını dikkate almama (f=4), Yeterli bilgilendirmenin olmayışı (f=4), Öğretmenlerin iş yükünün artması (f=2), Okulların ayrılması ile öğrenciler arası etkileşimin azalması (1), Öğrenci devamsızlıklarının artması (f=2), Sınav sisteminin değişmesi (f=1), Taşımalı eğitimde aksaklıklar yaşanması (f=1), Öğretmen ve yöneticilerin motivasyonundaki düşüş (f=1). Bu tema ile ilgili katılımcı görüşlerinden bazılarına aşağıda yer verilmiştir.

> *"Yapılan düzenleme ile ortaokullar kısmındaki yöneticilerde aranacak şartlara göre sınıf öğretmenlerinin bu okullarda yönetici olmalarının önüne geçilmiştir. Bu durum daha önce bu okullarda yönetici olarak görev yapan birçok idarecinin norm fazlası duruma düşmesine neden olmuştur."(K1). "Yeni sistem ile birlikte ortaokullar için ders saati arttırıldı. Bu öğrenciler açısından olumsuz etkiler yarattı. Özellikle bizim gibi taşımalı eğitim yapan okullarda aynı köyden gelen alt sınıftaki öğrenciler dersleri bittiği halde üst sınıftaki öğrencileri beklemek zorunda kaldı." (K19). "Okul binalarımızın bazıları yeterli fiziki imkân ve donanıma sahip değil zaten. Ancak ikili eğitimle bu olabildiğince atlatılmaya çalışılıyordu(sınıflar ortak kullanılarak). Ancak bu sistem hem okulları ayırdı hem de fiziki olarak eksiklikleri arttırdı. Öncelikle ihtiyaçları belirlenip sınıflar açıldıktan sonra bu düzenlemenin yapılması daha faydalı olabilirdi." (K22). "Öncelikle bu sistem benim gibi norma fazlası duruma düşen yöneticilerin motivasyonunu azaltmıştır. Sistemin oluşumu sırasında bizlerinde görüşünün alınması yararlı olabilirdi. Bu sayede hem katılım fazla olurdu hem de motivasyon artardı" (K33). "Seçmeli dersler bu sistemin yeniliklerinden biri ancak bu dersleri okutacak yeterli branş öğretmenlerine okullarımız sahip değil" (K14). "Yeni sistem ile artık öğrenciler sınıfta kalmayacak. Bu eğitim sistemi için çok büyük bir olumsuzluk. Yeterli bilgi istinat kabiliyete sahip olmayan öğrencilerin veya devamsızlık yapan öğrencilerin sınıf tekrarı yapmaları gerekirken bu sistem her ne şartta olursa olsun öğrencilerin sınıfta geçmesine imkan sağlıyor. Bir öğrenci bir yıl boyunca sadece 1 hafta okula gelmiş olsa bile sınıf geçebiliyor" (K11).*

4+4+4 eğitim düzenlemesinin olumsuz etkileri olarak belirtilen bazı alt tema başlıkları bir önceki temada olumlu olarak belirtilen başlıklardan oluşmuştur. Bunun sebebi öğretmen görüşlerinin farklılık göstermesidir. Yeni düzenlemenin olumsuz olarak görülen yönlerine yöneticilerin çoğunluğu yeni sistem ile yöneticilerin norm fazlası duruma düştüğünü ve okullarda fiziki imkânların daha da yetersiz

hale getirildiği yönünde görüş bildirmişlerdir. Ayrıca sistem ile ilgili yöneticilerin görüşlerinin alınmaması da bir olumsuzluk olarak belirtilmiştir.

4+4+4 eğitim düzenlemesi yönetim ve eğitim-öğretim sürecinde başarıya ulaşabilmesi için öneriler temasına ait kodlanmış alt temalar tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Tema 3: 4+4+4 sayılı düzenlemenin başarıya ulaşması için öneriler.

Sıra No		f
1	Fiziki ortamlar yenilenmesi	18
2	5+3+4 şeklinde değiştirilmesi	9
3	Norma kadroların güncellenmesi	8
4	Müfredatın yenilenmesi	8
5	Ders saati sayısının azaltılması	8
6	Okula başlama yaşının değiştirilmesi	6
7	Sınıfta kalmanın yeniden düzenlenmesi	5
8	Devamsızlığın etkisinin yeniden düzenlenmesi	5
9	Mesleki eğitime önem verilmesi	5
10	Yöneticilerin iş yükü azaltılması	2
11	Seçmeli dersler için yeterli branş öğretmeni atanması	2
12	Taşımalı eğitim yapan okulların servis sayısı arttırılmalı	1
13	Öğrenci mevcutlarının azaltılması	1
14	Okul öncesi zorunlu olmalı	1
15	Okul hinterlantlarının yeniden belirlenmesi	1
16	Yönetim atama yönetmeliğinin yeniden düzenlenmesi	1

Tablo 4'te görüldüğü üzere 4+4+4 eğitim düzenlemesinin yönetim ve eğitim-öğretim sürecinde başarıya ulaşması için neler yapılmalıdır temasına ait 16 alt tema belirlenmiştir. Bu alt temalar tekrar sıklığına göre şöyle sıralanmıştır; Fiziki ortamlar yenilenmeli (f=18), 5+3+4 şeklinde değiştirilmesi (f=9), Norma kadroların güncellenmesi (f=8), Müfredatın yenilenmesi (f=8). Ders saati sayısının azaltılması (f=8), Okula başlama yaşının değiştirilmesi (f=6), Sınıfta kalmanın yeniden düzenlenmesi (f=5), Devamsızlığın etkisinin yeniden düzenlenmesi (f=5), Mesleki eğitime önem verilmesi (f=5), Yöneticilerin iş yükü azaltılması (f=2), Seçmeli dersler için yeterli branş öğretmeni atanması (f=2), Taşımalı eğitim yapan okulların servis sayısı arttırılmalı (f=1), Öğrenci mevcutlarının azaltılması (f=1), Okul öncesi zorunlu olmalı (f=1), Okul hinterlantlarının yeniden belirlenmesi(f=1), Yönetim atama yönetmeliğinin yeniden düzenlenmesi(f=1). Bu tema ile ilgili katılımcı görüşlerinden bazılarına aşağıda yer verilmiştir.

> *"Yeni sistemin daha başarılı olabilmesi için fiziki ortamların özellikle de dersliklerin arttırılması gerekir" (K3). "Okullarımızda en önemli sıkıntımız yeterli dersliklerin ve seçmeli dersler için özel sınıfların olmayışı. Bu konuda sistemin Başarlı olması için erekli düzenlemeler yapılmadır." (K15). "Yıllarını idareciliğe vermiş olan tecrübeli yönetici arkadaşlarımızın çoğu norm fazlası duruma düşmüştür. Bununla beraber ortaokul kısmında da bazı yerlerde yönetici eksiklikleri yaşanmaktadır. Bu duruma da çözüm olacak şekilde norm kadrolar adaletli ve objektif bir biçimde belirlenmeli" (K29).*

"Sistem 5+3+4 şeklinde değiştirilmeli. Bu şekilde daha yararlı olacaktır" (K1). "Bu sistem ile özellikle 5.sınıftaki öğrencileri ve 1.sınıfa yeni başlayacak öğrencilerin ihtiyaçları dikkate alınarak müfredat yeniden düzenlenebilir" (K36).

Öneriler teması incelendiğinde; yöneticileri büyük bir çoğunluğu yeni sistemin fiziki imkânları daha zorlaştırıcı hale getirdiği ve bu konuda yaşanan sıkıntıların giderilmesi gerektiğini önermişlerdir. Ayrıca katılımcılar norm kadroların güncellenmesi ile okul öncesinin zorunlu hale gelmesi ve mesleki eğitime önem verilmesi gibi bazı önerilerde de bulunmuşlardır.

3. SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırma sonuçlarına göre yeni sistemin eğitim-öğretim sürecine olumlu etkilerinden biri "iş yükünün azalması" olarak söylenebilir. Eski sistemde hem branş hem de sınıf öğretmenlerinin bir arada olmasından kaynaklanan iş yükü daha fazlaydı. Ancak bu sistemle özellikle yöneticiler uzmanlık alanlarına uygun alanda görevlendirilmeleri yüklerinin de azalmasına neden olacaktır.

Katılımcıların görüşüne göre yeni sistemle birlikte öğrenciler arası disiplin olaylarının azalması belirtilen olumlu yönlerden biri. Yöneticiler yeni sistemin eğitim-öğretim sürecine olumsuz etkilerine yönelik birçok farklı görüş bildirdikleri söylenebilir. Bu duruma en önemli sebep olarak öğretmenlerin birçoğu yeni sistemin yürürlüğe girerken yeterince tartışılmadığı ve önerilerin dikkate alınmadığını belirtmektedirler. Güven (2012) de bu sonucu destekler nitelikte olarak; bir ülkede eğitim reformu yapılıyorsa bunun ilgili taraflarla ihtiyaç analizi yapılarak başlatılmasını, ihtiyaç analizi sonuçlarına göre hedeflerin belirlenmesini ve reforma ilişkin ön uygulamaların yapılması gerektiğini belirtmektedir. Ayrıca Güven' e göre (2012) ön uygulama sonuçlarına göre gerekli düzeltmeler yapılmalı, tekrar uygulama yapılmalı, sorunlar en aza indiğinde ülke düzeyinde uygulamaya geçilmelidir. Bir başka araştırma sonuçlarına göre ise 4+4+4 sistemi ile özellikle öğretmenlerin bir pilot uygulama olmadan kendilerini aniden sistemin içinde 60 aylık öğrencilerle bulduklarını, bu öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin yeterli olmadığı ve kendilerinin de bu öğrencilerin gelişim özellikleri ve eğitimleri ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıkları gözlenmiştir (külekçi, 2013). Ünal (2013) araştırmasının sonunda öğretmenler 4+4+4'ün uygulamasında yapılan çalışmaları da yetersiz bulmaktadırlar. Yetersiz buldukları konu başlıkları; 66 aylık çocukların yaşadıkları uyum sorunları, yeniden düzenlenen 1. Sınıf programının çocukları okula alıştırmada, temel becerileri kazandırmada ve çocukların okulu sevmelerinde yetersiz olacağını düşünmeleri, öğretmenler için hazırlanan bilgilendirme eğitiminin amaca ulaşmaması ve özlük haklarında yaşadıkları sıkıntılar olarak sıralamıştır. Ünal'ın bulgularını destekler nitelikte; katılımcılar öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarının çok fazla dikkate alınmadığı, oluşturulan sistemin için yöneticilerin görüşlerinin yeterince anlatılmadığı ve okula erken başlama yaşının olumsuzluklara sebep olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Katılımcıların okulların ilkokul ve orta okul olarak ayrılmasıyla bazı yöneticilerin norm fazlası

duruma düşmesinin olumsuzluk yarattığı yönünde görüşü, memişoğlu'nun (2013) araştırma sonuçlarıyla örtüştüğü söylenebilir. Birçok katılımcı okullardaki fiziki imkânlarının yenilenmesi üzerinde görüş bildirmişlerdir. Ayrıca yeni sistemle birlikte yöneticilerin norm fazlası duruma düşmesi pek çok katılımcı görüşüne göre olumsuzluklardan biridir. Bunlarla birlikte, okul öncesinin zorunlu hale gelmesi, mesleki eğitime verilen önemin artması, müfredatın ihtiyaçlar doğrultusunda güncellenmesi ve yönetici atama yönetmeliğinde yapılan değişikliklerde adaletli ve objektif bir değerlendirme yapılması yeni sistemin başarılı olması için belirtilen önerilerden bazılarıdır.

Araştırmanın sonuçları ışığında şu önerilerde bulunmak mümkündür;

- Yeni eğitim-öğretim sistemi hakkında uygulayıcılar olarak yöneticiler tarafından görüşler alınarak aksayan yönlerine yönelik yeniden düzenleme çalışmaları yapılabilir.
- Özellikle okula başlama yaşının değişmesiyle birlikte öğrenci ihtiyaçlarını ve bireysel farklılıkları dikkate alacak şekilde müfredat güncellenmelidir.
- 1.sınıfa başlayacak öğrencilerin bir önceki eğitim olan okulöncesi eğitime devamının sağlanması gerekir. Bu sayede hem psiko-motor becerileri hem de zihinsel farklılıklar daha aza indirilebilir.
- Yöneticilerin norm kadroları güncellenmelidir.
- Taşımalı eğitim yapan okulların ders saatlerinin farklı olması nedeniyle ilkokul ve ortaokullar için farklı öğrenci servisleri temin edilmelidir.

KAYNAKÇA

Akyüz, Y. K.(2005). *Türk Eğitim Tarihi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Alkan, M.(1992). *Ortaöğretimde Yenileşme*. Ankara Türk Eğitim Deneği Yayınları.

Çalık, T. (2003). Eğitimde Değişimin Yönetimi: Kavramsal Bir Çözümleme, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, Sayı: 36, s.s 536- 557.

Erdoğan, İ.(2012). *Eğitimde Değişim Yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Güven, İ. 2012. "Eğitimde 4+4+4 ve Fatih Projesi Yasa Tasarısı = Reform mu?", *İlköğretim Online*, 11(3), 556-577.

Huczynski, A. And Buchanan.(1991). *Organizational Behaviour*. Prentice Hall International (Uk) Ltd. New York.

Külekçi, E. (2013). "4+4+4 Eğitim Sistemi Kapsamında Birleştirilmiş Sınıf Uygulamasına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi." *Eğitim Ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, Cilt:2, Sayı:2.

MEB, (2012a). "İlköğretim Kurumları Yönetmeliği", *Resmi Gazete*, 28/07/2012 Tarih Ve 28360 Sayı…

MEB, (2012b). Birleştirilmiş Sınıflar Haftalık Ders Programları. *Talim Terbiye Kurulu*, Ankara.

Memişoğlu, S.P ve İsmetoğlu, M. "Zorunlu Eğitimde 4+4+4 Uygulamasına İlişkin Okul Yöneticilerinin Görüşleri", *Eğitim Ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, Cilt:2, Sayı:2.

Özer, M.A.(2011*). 21. Yüzyılda Yönetim Ve Yöneticiler*. Ankara , Nobel Yayın Dağıtım.

Özkalp, E., Ve Çiğdem, K. (2005). *Örgütsel Davranış.* Eskişehir: Etam.

Robbins, S.P.(1994). *Essentials Of Organizational Behaviour*. San Diego State University. Prentice Hall International, Inc.

Ünal, P. D. (2013). "Sınıf Öğretmenlerinin 4+4+4 Uygulamasına Yönelik Görüşleri". *Eğitim Ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, Cilt:2, Sayı:4.

Yıldırım, A., Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, 5. Baskı, Ankara: Seçkin yayıncılık.

Yıldırım A, Şimşek H(2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, 5. Baskı, Ankara: Seçkin yayıncılık

BÖLÜM 2

EĞİTİM POLİTİKALARI

EDUCATIONAL POLICY STUDIES

EĞİTİM VE İDEOLOJİ BAĞLAMINDA HESAPVEREBİLİRLİĞE İLİŞKİN NEOLİBERAL ELEŞTİRİLER

NEOLIBERAL CRITIQUES RELATED TO ACCOUNTABILITY IN THE CONTEXT OF EDUCATION AND IDEOLOGY

Turgay Öntaş
Özel Maya Okulları,Öğretmen,ANKARA
Gazi Üniversitesi,Eğitim Bilimleri Enstitüsü,Doktora Öğrencisi,ANKARA
turgayontas@gmail.com

ÖZET

Bu çalışmada eğitimin ideoloji ile ilişkisi kurularak eğitim ideolojileri arasında yer alan neoliberalizmin kavramsal yapısı, temel ilkeleri ve eğitimde neoliberalizme eleştirel söylemler ve hesap verebilirlik tartışılmıştır. Eğitimin sistem yapısı içerisinde değerlendirilmesi ve eğitimde hesap verebilirliğin ölçme ve değerlendirme üzerinden sağlanması neoliberal eleştirilerin eğitimin "bilim" yönüne iktisadi açıdan yaklaşılmasına yöneliktir. Hesap verebilirlikte temel tartışmalarda hesap verebilirliğin nasıl, niçin ve kim tarafından yapıldığına odaklanılmalıdır.

Anahtar Kelimeler: ideoloji, hesap verebilirlik, neoliberalizm

ABSTRACT

In this study, the conceptual structure, basic principles, critiques and accountability of neo-liberalism which is among the education ideologies are discussed establishing a relationship between education and ideology. Evaluating the education in a systematic structure and providing accountability in education through measurement and evaluation tend to the neo-liberal critiques' approach the "science" aspect of education in terms of economical. In the main arguments about accountability, how, why and by whom the accountability is done should be focused.

Keyword: ideology, accountibility, neoliberalism

GİRİŞ

İdeoloji kavramı bilinçli biçimde pek çok tartışmanın merkezinde olması gereken bir kavramdır. Kavramın politize olup olumsuz kullanımının yaygın olması ve kavramın ötekileştirilerek günlük hayatın dışına çıkarılmasının neticesinde kavram göz ardı edilmektedir. Kavrama farklı anlamlar yüklenmesine rağmen Van Dijk (1995a,1995b,2006) ideolojinin grup ya kültürün üyeleri aracılığı aşamalı olarak edindiği sosyal enformasyon sürecinin formu olarak kabul eder. Dijk (1995b) ideolojinin özelliklerini şöyle belirtir:(i)İdeoloji bilişseldir.Fikirleri, yargıları ve değerleri barındırır. (ii) İdeoloji sosyaldir. Yalnızca başat grubun diğerlerini kontrol etmesi değil aynı zamanda başat grubun kendisini, amaçlarını ve eylemlerini kontrol etmesidir. (iii) İdeolojiler sosyo bilişseldir. Grup üyelerinin sosyal gerçekliği , günlük pratikleri ve diğer gruplarla ilişkisini anlamasında yorumlayıcı çerçevedir. (iv)İdeolojiler yanlış ya da doğru değildir. (vi)İdeolojiler karmaşıklık derecelerine sahiptir ve açık değildir.(vii)İdeolojiler farklı bağlamsal manifestolara sahiptir.(viii)İdeolojiler genel ve soyuttur.

İdeolojiler eğitime politika geliştirme sürecinde etki ederler. Bu bağlamda eğitim uzun zamandır devam eden farklı siyasal görüşlerin siyasal savaş alanı olmuştur (Giddens,2008). Devletin egemenlik anlayışı içerisinde yer edinen eğitimi kontrol etme talebi siyasal savaş alanının merkezine ulaşmada fırsat olarak görülür. Devletin egemenliği ise kendinden üst bir otorite olmamasını veya eğer böyle bir otorite varsa ona boyun eğmemesi ve kendinin bir üst otorite olması haline dayanır (Kılıçbay, 1997). Üst otorite olan devletin egemenlik ile ilişkisinde eğitime müdahil olmasının sorunlu yanına karşılaştırmalı olarak devlet-din ilişkisi açısından bakıldığında eğitimden daha riskli bir alan olan devlet-din ilişkisinde bile devlet gereklerinin dini gereklerin önünde yer alması devletin eğitime müdahil olmasında daha az sorunlu alan olarak görülebilir (Türköne, 1997).

Eğitim ideolojileri çeşitli kuramlarla ilişkilendirilir. Eşitsizlik kuramları açısından Ivan Illich (1926-2002), Basil Bernstein (1924-2000), Pierre Bourdieu (1930-2002) ve Paul Wills gibi isimler karşımıza çıkar. Illich, gizli müfredat ile çocuklara yerini bilmenin ve orada kalmaya devam etmenin öğretildiğini söyler. Bernstein, dil kodları ile farklı yapılardan gelen çocukların, yaşamlarının henüz ilk yıllarında daha sonraki okul yaşamlarını etkileyecek farklı kodlar veya konuşma pratikleri geliştirdiklerini belirtir. Bourdieu, kültürel yeniden üretim ile okulların diğer toplumsal kurumlarla birlikte toplumsal ve ekonomik eşitsizlikleri kuşaktan kuşağa aktardığına; Wills de işçi sınıfından çocukların nasıl olup da işçi sınıfına özgü işler edindiğini açıklarken öğrencilerin akademik başarısızlık deneyiminin kendilerine entelektüel sınırlılıklarını kabul etmeyi öğrettiğini ileri sürer (Giddens, 2008).

Apple (2009) eğitim politikalarıyla yakından ilgili dört gruptan bahsetmektedir. İlk grup liberallerdir. Okulları pazarla özellikle de küresel pazarla ilişkili olarak değerlendirirler. İkinci grup yeni

muhafazakarlardır. Liberallerle ekonomik vurgu açısından benzer görüşlere sahiplerlerken öncelikleri kültürün yeniden yapılandırılmasıdır. Üçüncü grup otoriteryen dindar popülistlerdir. Okul ile beden/cinsellik arasındaki ilişkiden son derece rahatsızdırlar. Gücü ele geçirdiklerinde liberal olan ve İncil temelli olmayan her şeyi temizlemeyi hedeflerler. Dördüncü grup ise gizli ya da açık herhangi bir ideolojik gündemleri olmayan verimlilik/maliyet analizi, yönetim, değerlendirme, denetim ve benzeri teknik/prosedürel yetkinliklerinden dolayı devlet içerisinde yer alırlar.

Liberalizm İçindeki "Neo" ve Neoliberalizm

Klasik liberalizmin temel ilkelerini Yayla (1992) bireycilik, özgürlük, kendiliğinden düzen ve piyasa ekonomisi ve sınırlı devlet; Aktan (1995) bireycilik, rasyonalite ve ekonomik insan (homo economicus), özgürlük, laissez faire ve doğal düzen, piyasa ekonomisi ve sınırlı ve sorumlu devlet olarak tasnif etmiştir. Liberal ekonomik düzenin (piyasa ekonomisi) temel ilkeleri özel mülkiyet, rekabet, miras, serbest girişim, fiyat mekanizması, temel hak ve özgürlükler; liberal siyasal düzenin temel ilkeleri ise kanun hakimiyeti, hukukun üstünlüğü, sınırlı ve sorumlu devlet, temel hak ve özgürlüklerdir (Aktan,1995).

Nobel Ekonomi Ödülü sahibi iki iktisatçı Avusturya ekolüne bağlı Fredrich von Hayek (1899-1992) ve Chicago ekolüne bağlı Milton Friedman (1912-2006)'ın çalışmaları ile temellendirilerek ABD'de Ronald Reagan (1911-2004) tarafından uygulamaya geçirilmesi neoliberal politikaların başlangıcı olarak bilinmektedir (Symcox,2009; Baltodano,2012). Bireysel özgürlüğü geliştirmenin tek yolunun serbest piyasanın bütün kurallarıyla işletilmesi ve devletin müdahalesinin azaltılması gerektiğini düşünen Friedman ve Hayek'in temsil ettiği görüş yeni sağın temel tezlerini oluşturmaktadır. Yeni sağ tez ayrıca eşitliğin tehlikeli olduğunu ve hatta engellenmesi gerektiğini, eşitsizliğin ise istenilen bir durum olduğunu ileri sürmektedir (Arı,1994).

Tarihsel olarak neoliberalizmin serüvenini Peters (2010)'e göre : (i)Avusturya, Freiburg ve Chicago ekolünün 20. yüzyılın başında neoklasik ekonomiyi geliştirmeleri (ii) Hayek'in entelektüel çalışmalarına bağlı olarak 1947'de Mount Pelerin Society'nin kurularak neoliberalizmin küreselleşmesi (iii) 1970'te Washington uzlaşısının gelişmesi (iv) CIA'nin Şili'de Salvador Allende'yi devirip yerine General Pinochet'nin getirilmesi (v)1980'lerde Margaret Thatcher(1925-2013) ve Ronald Reagan ile Yeni Sağ'ın üstünlüğünü ortaya koyması (vi) IMF (International Monetary Fund), OECD(The Organisation for Economic Co-operation and Development),WB (World Bank) ve WTO (World Trade Organization) gibi kuruluşlarla neoliberalizmin kurumsallaşması (vii) 1990'larda bilgi ekonomisine geçiş ile olmuştur. Özellikle bilgi ekonomisine geçiş eğitim kurumu ile neoliberalizm arasındaki yakınlaşmaya ivme kazandırmıştır.

Eğitimde Neoliberalizme İlişkin Söylemler ve Hesapverebilirlik

Neoliberalizmin genel olarak sermayeyi ve piyasayı koruyan yapısı, maliyet-fayda, verimlilik, girişimci bireyin ön plana çıkarılması, okullarda hesap verebilirliğin fazlaca önemsenmesi, standartlaştırma, test sonuçlarına bağlı sıralamalar ile karşılaştırmaların yapılması, devletin bireyin refahı için daha az sorumluluk alması, insan sermayesinin geliştirilmesinin öne çıkarılması eleştirilerde ön plana çıkar (Hursh,2005;İnal,2008;Baltodano,2012; Çelik,2012;Loh ve Hu,2014). Ücretler, çalışma koşullar ve iş güvencesi gibi alanlarda akademik işgücünün sıradanlaştırılması (sektörde yarı zamanlı ve geçici görevlendirme ile istihdam) ve öğretmenlik mesleğinin proletaryalaştırılması (maaşların azalması, otonominin azalması, denetimin artması) neoliberal sistem eleştirileri içerisinde yer alır (Hill,2010).

Lipman (2004) 'ın "öğretimde insanların boyun eğmesi ve itaat etmesi, denetimin panoptic sistemi olarak"(s.176) tanımladığı ve hesap verebilirlik rejimi kavramsallaştırdığı süreç eğitim-öğretim sistemi içerisinde ölçme ve değerlendirmeye karşılık gelir.İnal(2008,s.245)'ın ölçme ve değerlendirmeye yönelik yaptığı "*Kapitalist toplumda ölçme ve değerlendirmenin üst ve orta sınıflara mensup eğitimci ya da bilim adamları tarafından hazırlandığı, dolayısıyla alt sınıfların kültürünü, yaşama biçimini, yerel yetenek ve becerilerini yansıtmadığı ve ölçmediği iddia edilmiştir. İkinci olarak bu tür test ve sınavların süreçten ziyade sonucu ölçtüğü dolayısıyla yeterince adil olmadığı savunulmuştur. Üçüncü olarak ölçme-değerlendirme sistemlerinin gerek okul ve kurslarda gerekse mezuniyet sorası hayatta, özellikle iş ve çalışma yaşamında ayrımcı, hiyerarşik ve eleyici/dışlayıcı bir sisteme yol açtığı belirtilmiştir. Neoliberal ideolojide kalite tayininde mutlak bir ölçme-değerlendirme aracı olan sınav, sonucu ölçer, sonucun arkasındaki yapısal etkenleri değil*. " değerlendirme neoliberalizmin ölçme ve değerlendirme sistemine yönelik bir eleştiri olarak kabul edilebilir.

Neoliberalizmin hesap verebilirliğe ilişkin kategorilerini yönetim kontrol sistemi (Ball,2012), akademik standartlar ve değerlendirmelerle kıyaslama (Assaf,2008;Au,2007), okullar arasındaki rekabetin arttırılması (Ross ve Gibson,2006), ailelerin okul seçimlerini özendirme (Shiller,2011) ve hesap verebilir ölçmeler yapmaya zorlama (Valli ve Buese,2007) belirleyebiliriz.

Mausethagen (2013)'in 28 emprik araştırmayı analiz ederek hazırladığı çalışmasında öğretmen-öğrenci ve meslektaş ilişkisine yönelik etkisini ortaya koymuştur. Öğretmen ve öğrenci ilişkisine dair olumsuz durumlar öğretmenin zamanını çoğunlukla öğrencinin sınava hazırlanmasına için çalışmalar yapmasının; öğrencinin ise öğrenme açısından çoğunlukla teste yönelmesinin etkili olduğunu tespit etmiştir. Meslektaş ilişlilerinde ise farklı araştırmalarda farklı bulgulara ulaşılmıştır. Hesap verebilirliğin meslektaşlar arasındaki ilişkileri olumlu ya da olumsuz etkilemesi örgütsel iklime bağlı olarak değişiklik göstermektedir. Rikowski (2011) neoliberalizmle birlikte gelişen yeni müdüriyetçiliğin öğretmen otonomisini ve profesyonelliği tehdit ettiğini ve öğretmenin çalışmasını

kontrol etme ve izlemenin yabancılaşmaya neden olacağını ve öğretmen profesyonelliğine zarar vereceğini belirtmiştir. Gür (2014) öğretmenlerin vasıfsızlaştırılmasına yönelik yaptığı araştırmasında öğretmenlerin üzerinde baskı oluşturan unsurlardan birinin "*testing*" olduğu bulgusuna ulaşmıştır.

TARTIŞMA

Sistemsel kurgusu içerisinde eğitim-öğretim faaliyetleri girdi, işlemler, çıktı ve geri bildirim süreçlerini içerir. Çıktı ve geri bildirim aşamaları "*amaçlı bir etkinlik olan öğretimin tek boyutlu olmaması ve öğretimin görev ve başarı sözcüklerini içerisinde barındırması* (Crittenden,2010)" ölçme ve değerlendirmeyi dolayısıyla öğrenci,öğretmen,veli,yönetici düzeyinde geri bildirim vermeyi içeriyor. Müfredatın değerlendirilmesi açısından ortaya konulan pek çok model bulunmaktadır: (i) Tyler'ın Hedefe Dayalı Değerlendirme Modeli (ii) Metseffel ve Michael Hedefe Dayalı Modeli (iii) Provus'un Farklar Yaklaşımı Modeli (iv) Stake'in Uygunluk-Olasılık Modeli (v) Stufflebeam'in Bağlam, Girdi, Süreç, Ürün (CIPP) Modeli vd (Ornstein ve Hunkins,2004).Bu modellerin hepsinde farklı ölçme araçları kullanılmasına rağmen temelde öğretimin "nasıl" olduğuna yönelik bir cevap arama mevcuttur. Eğitimin makro boyutta uygulayıcısı olan kamunun öğretim sürecinin nasıl devam ettiğini sorgulamasından daha doğal *ki"devlet"i kabul ediyorsak-dır. Neoliberal siyasanın çelişkilerine gelince kendi ortaya attığı postülatlarla çelişmesidir. Örneğin:

- ✓ Piyasanın kendi kendini düzenlemesi nosyonuna karşılık öğretmenlerin ve öğrencilerin günlük yaşamlarının standartlar, testler ve raporlarla devlet müdahalesine açık olması ve artan denetim (Hursh,2005;Apple,2004).
- ✓ Rekabetçi piyasanın desteklenmesi için inovasyon ve farklılıklar önemsenirken müfredat standartlarıyla inovasyonun sınırlandırılması (Hursh,2005).

Hesap verebilirliğe ilişkin neoliberal eleştiriler aslında eğitimin "bilim" olarak kendisine yöneltilen eleştirilerdir. Hesap verebilirliğin temel aracı olan ölçme ve değerlendirme yok sayılırsa eğitim de bilim olarak kendi varlığına ötenazi uygulayabilir. Hesap verebilirliğin tartışılmasında ölçme araçlarının psikometrik yapısına mı ölçme ve değerlendirmenin kendisine mi eleştirildiği yapıldığı muğlaklığından ayrıştırıldığında sağlıklı tartışmalar artabilir. Hesap verebilirliğin kendisi şeffaflığın ve veriye dayalılığın politika yapım sürecinde karar alıcıların ve uygulayıcıların analizlerine olanak sağlaması da güçlü yönüdür. Temel tartışma hesap verebilirliğin nasıl, niçin ve kim tarafından yapıldığıdır.

KAYNAKÇA

Aktan,C.T. (1995).Klasik Liberalizm,Neoliberalizm,Libertarianizm.Amme İdaresi Dergisi.Cilt 28.sayı 1. s.1-32

Apple, M. (2009). Müfredatın ve Eğitimin Yeniden Yapılandırılması/Neo-liberalizmin ve Yeni Muhafazakarlığın Gündemi. Eleştirel Pedagoji Söyleşileri. (M. F. Shaughnessy, K. Peca, & J. Siegel, Röportajı Yapanlar) İstanbul: Kalkedon Yayınları.

Apple, M.(2004).Creating Difference: Neo-Liberalism, Neo-Conservatism and the Politics of Educational Reform. Educational Policy, Vol. 18 No. 1, January and March.s. 12-44

Arı,T.(1994).Neo-Liberalizm: Bireysel Özgürlük, Toplumsal Eşitlik İlişkisi ve Yeni Sağın Eleştirisi. Uludağ Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, Cilt XV, Sayı 1. s. 209-223.

Dijk, T. A. (1995a). Discourse Analysis as Ideology Analysis. C. Schäffner, & A. Wenden içinde, Language and Pace (s. 17-33). Aldershot: Dartmouth Publishing.

Dijk, T. A. (1995b). Discourse semantics and ideology. Discourse&Society , 2 (6), 243-289.

Dijk, T. A. (2006). Ideology and discourse analysis. Journal of Political Ideologies (11), 115-140.

Hursch,D.(2005).Neo-Liberalism, Markets And Accountability: Transforming Education And Undermining Democracy İn The United States And England. Policy Futures İn Education, Volume 3, Number 1.s.3-15.

Gür, B. (2014). Deskiling of Teachers: The Case of Turkey. Educational Sciences Theory and Practice.14-3.s.1-18.

Assaf, L. C. (2008). Professional identity of a reading teacher: responding to highstakes testing pressures. Teachers and Teaching: Theory and Practice, 14, 239-252.

Au, W. (2007). High-stakes testing and curricular control: a qualitative metasynthesis.Educational Researcher, 36,s. 258-267.

Ball,S.J. (2012): Performativity, Commodification and Commitment: An I-Spy Guide to the Neoliberal University, British Journal of Educational Studies, 60:1, s.17-28.

Baltodano, M.(2012) Neoliberalism and the demise of public education: the corporatization of schools of education, International Journal of Qualitative Studies in Education, 25:4, s.487-507.

Crittenden,S.B.(2010).Indoctrination as Mis-education. I.A.Snook içinde, Concepts of indoctrination:Philosophical essays (s.102-117).Boston:Routledge & Kegan Paul

Çelik, Z. (2012). Politika ve Uygulama Bağlamında Türk Eğitim Sisteminde Yaşanan Dönüşümler: 2004İlköğretim Müfredat Reformu Örneği..Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi. Ankara.

Giddens, A. (2008). Sosyoloji. İstanbul: Kırmızı Yayınları.

Hill. Dave. (2010).Class, Capital and Education in this Neoliberal and Neoconsercative Periog. Edi.Sheila Macrine, Peter McLaren ve Dave Hill. Revoluinizing Pedagogy: Education for Social Justice Within and Beyond Global Neo-Liberalism. PalgraveMacmillan.NewYork. s.119-144.

İnal,K.(2008). Eğitim ve İdeoloji. İstanbul.Kalkedon Yayınları.

Loh, J. ve Hu,G.(2014). Subdued by the System: Neoliberalism and the Beginning Teacher. Teaching and Teacher Education 41. s.13-21.

Kılıçbay, M. A. (1997). Devletin Yeniden Yapılanması. Doğu-Batı Düşünce Dergisi (1), 17-26.

Mausethagen,S.(2013).A research review of the impact of accountability policies on teachers' workplace relations, Educational Research Review 9.s. 16–33.

Peters,A.(2010).Neoliberalism, the Market and Performativity. Elsevier Ltd.

Rikowski, G.(2011). Marksist Eğitim Kuramı ve Radikal Pedagoji.İstanbul. Kalkedon Yayınları.

Ross, E. W. ve Gibson, R. (2006). Neoliberalism and Education Reform. Cresskill, NJ: Hampton Press.

Shiller, J. (2011). Marketing Small Schools in New York City: A Critique of Neoliberal School Reform. Educational Studies, 47, s.160-173.

Symcox, L. 2009. From a Nation at Risk to No Child Left Behind: 25 Years Of Neoliberal Reform in Education. In Social Justice, Peace And Environmental Education. Ransformative Standards, ed. J. Andrzejewski, M. Baltodano, and L. Symcox, 53–65. New York, NY: Routledge.

Türköne, M. (1997). Derin Devlet. Doğu Batı Düşünce Dergisi (1), 45-54.

Valli, L. ve Buese, D. (2007). The changing roles of teachers in an era of high-stakes accountability. American Educational Research Journal, 44, 519-558.

Yayla,A. (1992). Liberalizm. Turhan Kitabevi.Ankara.

Lipman,P.(2004).High Stakes Education: Inequality,Globalization, and Urban School Reform.RoutledgeFalmer.NewYork.

Ornstein, A. C. ve Hunkins, F.P. (2004). Curriculum foundations: Principles and theory. Boston: Allyn and Bacon.

BÖLÜM 3

EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM

CURRICULUM AND INSTRUCTION

TAM ÖĞRENME MODELİNE DAYALI ARAŞTIRMALARA BİR BAKIŞ

A LOOK ON THE MASTERY LEARNING MODEL RESEARCHES

Özlem Özer
Milli Eğitim Bakanlığı, Eğitim Öğretim Bölümü, İZMİR
ozlemozer2001@gmail.com

ÖZET

Öğrenme öğretme süreçlerinde tam öğrenme modelinin başarı üzerindeki etkisi yadsınamayacak kadar fazladır. Öğrencilerin derslerde başarılı olmalarında, tam öğrenme modelinin rolü büyüktür. Tam öğrenme modeli başarıyı etkilemektedir. Bu çalışmada, tam öğrenme modeli ile ilgili yapılmış araştırmalar ve uygulamalar değerlendirilmiştir. Tam öğrenme, öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin, bir sonraki üniteye geçmeden önce, önceden belirlenmiş hedeflere ulaşmasında alternatif bir modeldir. Araştırmalar, tam öğrenme modelinin özellikle öğrencilerin başarı, öğrenmeye yönelik tutum ve hatırda tutma gibi alanlar üzerindeki pozitif etkilerine işaret etmektedir.

Bu düşünceden hareketle bu çalışmada, son yıllarda tam öğrenme modeli ile ilgili durumların ele alındığı araştırmalar incelenmiştir. Çalışmada kullanılacak makaleler yerli ve yabancı literatürden seçilmiştir. 1979-2010 yılları arasındaki yapılmış araştırmalar "mastery learning model, attainment, instructional processes" anahtar sözcükleri temel alınarak taranmıştır. Tam öğrenme modeli ile ilgili 25 araştırma incelenmiştir. Araştırma, tarama modelinde gerçekleştirilen betimsel bir çalışmadır.

Anahtar sözcükler: tam öğrenme modeli, erişi, öğretimsel süreçler.

ABSTRACT

Mastery learning model has an undeniable effective role in successfuly teaching and learning process of achievement. Mastery learning model have an effective role on students acedemic success in lessons .Mastery learning model trigger success. This study were evaluated, a researches review, and implementation experiences of mastery learning. Mastery learning is an alternative method of teaching and learning that involves the student reaching a level of predetermined mastery on units of instruction before being allowed to progress to the next unit. The researches indicates positive effects of mastery learning model on students, especially in the areas of achievement, attitudes toward learning, and the retention of content.

Based on this thought in the recent years researches made on "Mastery Learning Model" examined. The articles used in the resarch will be chosen from the local and foreign sources. "Mastery learning model, attainment, instructional processes" key words were used in scanning the resources and formed the base of reseaches which were made between the years 1979-2010. A total of 25 researches done with improving the mastery learning model were examined. This research is a descriptive study realized with screening method.

Key words: mastery learning model, attainment, instructional processes.

1. GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Günümüzdeki, en güncel uygulamalardan birisi de Benjamin Bloom'un kabul görmüş çalışmalarından tam öğrenme modelidir. Bloom, öğrencilerin öğrenme oranları ve öğrenme stratejilerinde çok büyük değişiklikler olmasına rağmen, eğer öğretmenler tarafından, öğrencilere gerekli zaman ve uygun öğrenme koşulları sağlanırsa, neredeyse tüm öğrencilerin başarılarının yüksek düzeye ulaşabileceğini savunmuştur (Guskey, 2010).

Overmyer (2010) ise, tam öğrenmeyi, önceden belirlenmiş öğretimsel bir dizi amaç doğrultusunda bütün öğrencileri belirli bir seviyeye getirmeye yönelik bir yaklaşım olarak tanımlamıştır. Bu yaklaşım kapsamında, öğrenciler önceden tanımlanmış hedefleri öğrenmekte, biçimlendirici testler almakta, gereksinim duyarlarsa kendilerine düzeltme çalışmaları yaptırılmakta ve daha sonra da özetleyici değerlendirmeler yapılmaktadır. Bu model, öğrencilerin özel öğretim hedeflerindeki eksikliklerinin karşılanmasında, ilerlemenin sağlanmasında öğretmenlere geri bildirim sağlamakta ve öğrencilerin tam öğrenmesi amacına yönelik olarak öğrencilere ek zaman ve fırsatlar sağlayan bir program sunmaktadır.

Tam Öğrenme ile ilgili öğretim stratejileri, modern sınıflarda bu inancı gerçekleştirmek için tasarlanmıştır. Tam öğrenme ve öğretme sürecinde biçimlendirici değerlendirmeler rehberlik etmektedir. Belirli bir amaca yönelik olarak yapılan bu değerlendirmeler, tüm öğrenci ve öğretmenlere geri bildirim sağlamaktadır (Overmyer, 2010).

Tam Öğrenme ölçütlerine uymayan öğrencilere, alternatif çalışma yaprakları, özel dersler, bilgisayar destekli öğretim ya da diğer çeşitli öğrenme araçları düzeltmeler olarak verilmektedir. Düzeltme çalışmalarının tamamlanmasından sonra öğrenciler ikinci bir biçimlendirici değerlendirme alabilmektedirler. Eğer, öğrenciler bu testi geçmede başarısız olurlarsa, ilave çalışma fırsatları verilmekte ve sınavı yeniden alabilmeleri sağlanabilmektedir. Bu nedenle, hemen hemen tüm öğrenciler bir sonraki üniteye geçmeden önce tam öğrenmeyi başarmaktadırlar (Overmyer, 2010).

Hiyerarşik bir dizi içerisindeki her bir beceriyi tüm öğrencilerin öğrenmesinin sağlanmasına yönelik olması, sonrasında öğrencilerin bu becerilere sahip olmasını sağlayacak gerekli ön koşul becerileri öğrenmelerini sağlamaktadır. Farklı yetenekteki öğrencilerin başarılarının farklılıklara yol açacağı fikrini kabul etmenin aksine, tam öğrenme yaklaşımı, öğretimsel zaman ve kaynaklar etkili kullanıldığında tüm öğrencilerin kabul edilebilir bir başarı düzeyine getirilmesi için kullanılabilir.

Gruba ve öğretmen performansına dayalı olan tam öğrenme yaklaşımı, bir parça, işbirliği ile kullanılmak üzere tasarlanmıştır. Tam öğrenme, belli bir konuda yapılan bir öğretimin ne zaman ve nerede yapılacağının açıkça belli olduğu durumlarda öğretmen tempolu, grup tabanlı ve bir parça

işbirliği ile tasarlanmış bir yaklaşımdır (Block and Burns, 1976). Bu yaklaşımda, bireysel ihtiyaçlar dikkate alınarak, tüm öğretimsel metotlar kullanılır ve yeterli zaman verilerek yardımda bulunulursa tüm öğrenciler yüksek düzeyde öğrenebilir görüşü hakimdir (Guskey, 2007).

Tam öğrenmenin önemli sorumluluklarından biri de düşük yetenekli öğrencilerin öğrenmeyi öğrenmelerini sağlamak olarak görülmektedir. Yapılan araştırmalardan büyük bir bölümü, özellikle, düşük düzeyde yetenekli öğrencilerin belli bir öğrenme düzeyine ulaşmasında tam öğrenme modelinin etkili olduğunu göstermektedir (Demir, 2007).

Öğrenme sürecinin temel unsuru kullanılan öğretimsel yaklaşımlardır. Son dönemlerde öğretme öğrenme modellerinde meydana gelen yenilikler öğrencinin bu sürece daha etkin olarak katılması gerektiği noktasında birleşmektedir. Amaç, öğrencinin hem duyuşsal hem de akademik olarak başarısını arttırmaktır. Bu nedenle, öğretimde öğrenciyi merkeze alan tam öğrenme modelinin kullanımı oldukça önem kazanmış bulunmaktadır.

Mevcut sistemde, öğrencilerin pasif konumda yer almalarına neden olan geleneksel yaklaşımlar, gerek bilişsel gerekse duyuşsal alanlarda negatif sonuçlar ortaya koyabilmektedir. Bu bağlamda, öğrenciyi merkeze alan tam öğrenme modeline eğitimsel uygulamalarda yer verilmesi, bilişsel ve duyuşsal alanlardaki hedeflere ulaşılmasını sağlayabilir.

2. TAM ÖĞRENME MODELİNE YÖNELİK YAPILMIŞ ARAŞTIRMALAR

2.1. Tam Öğrenme Modeline Yönelik Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar

Pıng (1979) tarafından, "ortaöğretim biyoloji öğretiminde tam öğrenme stratejisinin uygulanması" adını taşıyan bir çalışma yapılmıştır. Araştırma sonuçları incelendiğinde, tam öğrenme stratejisinin öğrencilerin yaklaşık %90'nın istenilen seviyeye ulaştığını göstermektedir. Ayrıca, çalışmanın uygulandığı grubun %67 'si tam öğrenme modeline dayalı olarak yapılan bu çalışmanın geleneksel olarak yapılan uygulamalardan daha güvenli ve daha ilgi çekici olduğunu vurgularken, %73'lük bir grup bu sistemin devam etmesini isterken %18'lik bir grubun biraz değişikliğe uğratılarak devam etmesi yönünde görüş bildirdikleri belirlenmiştir.

Dale, Fayne ve Gettinger (1982), "engelli okuyucular için kelime öğretiminde tam öğrenme modelinin uygulanması" üzerine bir araştırma yapmışlardır. Bu araştırmada, ilkokulda öğrenim gören engelli çocuklara kelime öğretiminde tam öğrenme yaklaşımının etkisi değerlendirilmiştir. 48 tane öğrenim engelli çocuğa, toplam 9 derste 30 kelimeyi sözle ifade etme, tam öğrenme yöntemi ile öğretilmiş ve geleneksel öğretim yapılan kontrol grubu ile karşılaştırılmışlardır.Tüm çocukların %10 'dan daha azı okuyabilirken, deney grubundaki çocukların ise %90'ın üzerinde başarı elde ettikleri saptanmıştır. Yapılan karşılaştırma sonucunda, son-test sonuçlarına göre deney grubunun ortalama

performansının %72 oranında kontrol grubuna göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu araştırmanın sonuçları, ses düzeltici ilkelerin sürekli olarak uygulanması halinde, öğrenme engelli çocukların çoğunun makul bir süre çerçevesinde kelime öğretiminde tam öğrenme ölçütüne ulaşabileceklerini göstermiştir.

Clark, Guskey ve Benninga (1983), "lisans eğitim kurslarında tam öğrenme stratejilerinin etkinliği" çalışmasına, 197 öğrenci katılmıştır. İzleme testleri ve düzeltme etkinliklerini içeren tam öğrenme modelinin uygulandığı deney sınıflarındaki son sınav puanlarının, kursu bitirme derecelerinin ve öğrenmeye güdülenmelerinin kontrol grubundaki öğrencilerden yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, kadınların son test puanlarının, kursu bitirme derecelerinin, akademik benlik kavramlarının ve eğitime karşı olumlu tutumlarının erkeklerden daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Tindall, Fuch ve Fuch (1986), "tam öğrenme uygulamalarının öğrenci başarısı üzerine etkileri" adlı araştırmalarında, yüksek yetenekli ve düşük yetenekli öğrencilerin performansı arasında tam öğrenmenin zıt etkisini değerlendirmişlerdir. Araştırmaya, 40 düşük yetenekli ve 48 tane yüksek yetenekli öğrenci katılmıştır. Araştırma sonuçları incelendiğinde, alternatif uygulamalar ile düşük düzeydeki öğrencilerin daha yüksek sonuçlar elde ettiği ancak, yüksek düzeyde yetenekli öğrencilerde farkın önemli olmadığı saptanmıştır. Düşük düzeyde yetenekli öğrencilerin öğrenme düzeyinin yükseltilmesinde, hazır tam öğrenme materyallerinin kullanıldığı tam öğrenme yönteminden çok öğretmenin hazırladığı materyallerin kullanıldığı tam öğrenme yönteminin daha etkili olduğu görülmüştür.

Guskey ve Gates (1986), "ilköğretim ve ortaöğretim sınıflarında tam öğrenmenin etkilerini araştırma sentezi "başlıklı araştırmalarında, tam öğrenme ile ilgili yapılmış çalışma sonuçlarının kapsamlı bir şekilde sentezlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada, gruba dayalı tam öğrenme programları hakkında birçok önemli soruya yanıt vermek için bu çalışmaların sonuçları meta-analiz teknikleri kullanılarak sentezlenmiştir. Özellikle, bu sorular; gruba dayalı tam öğrenme programı tipik olarak nasıl etkilidir? Tam öğrenme tarafından kullanılan eğitimsel çıktıların ne çeşit etkileri vardır? Yapılan programların çeşidinin etkinliği öğrencilerin yaşıyla veya düzeyi ile ilgili midir? Programların az ya da çok etkili oldukları uygulandığı konuya bağlımıdır? şeklinde sıralanmıştır. Sentez araştırmasındaki ilk adım, gruba dayalı tam öğrenme programları ile etkileri test edilmiş, çalışmaların toplanması ve tanımlanması olmuştur. Araştırmada, 234 tane detaylı araştırma sonuçlarını ve nitelikli analizleri içeren makaleler azaltılarak, el ile yazılan ve tezleri içeren 144 tane makale elde edilmiştir. Bu makalelerin her biri tek tek okunduktan sonra, çeşitli terimleri değerlendirerek sentezin içeriği oluşturulmuştur. Araştırma sonucunda, öğrencilerin başarı çıktıları ile ilgili 25 tane çalışma rapor edilmiştir.

Martınez ve Martınez (1999),“ öğretmenin etkinliği ve tam öğrenme“ adını taşıyan bir araştırma yapmışlardır. Araştırmanın amacı, tam öğrenme uygulamalarında öğretmenin etkinliğini ortaya koymaktır. Yapılan araştırmada, katılımcılar, temel matematik becerilerini kapsayan matematik ve orta cebir başlıklı bir ders almışlardır. Çalışma, bir özel okulda 80 öğrenci üzerinde yapılmıştır. 2 tam öğrenme ve 2 geleneksel sınıfın orta cebir performansları karşılaştırılmıştır. Uygulamayı yapan öğretmen ile ilgili olarak öğrencilerden bir değerlendirme yapmaları istenmiştir. Öğrencilerin öğretmen ile ilgili olarak yaptıkları değerlendirmeler likert tipi ölçek ile ölçülmüştür. Araştırma sonuçları incelendiğinde, geleneksel öğretim uygulanan kontrol sınıflarındaki öğrenci performansının, öğretmenden etkilendiği bulunurken, deney grubundaki öğrenci performansının, öğretmenden etkilenme derecesinin daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Guskey (2007), yaptığı bir araştırmada, ünlü eğitimci Benjamin Bloom'un öğrencilerin öğrenme çıktılarındaki çeşitliliğin ve çeşitli öğrenci gruplarının başarı farklılıklarının azaltılması konusundaki temelde görülen boşlukların kapatılması ile ilgili görüşleri değerlendirilmiştir. Boom'un araştırmacılar ve öğretmenler ile öğrenme zamanı ve öğretimsel yaklaşımlar hakkındaki tartışmaları sonucu ulaşılan sonuçlar irdelenmiştir. Araştırma içerisinde, tam öğrenme uygulamaları ile ilgili birçok yayın değerlendirilmiş ve Bloom'un görüşleri ile bütünleşmiş sonuçların elde edilmiş olduğu gözlemlenmiştir. Araştırma sonuçları irdelendiğinde, tam öğrenmenin sadece bilişsel ve başarı çıktılarının olmadığını, bunun yanında, bu sürecin aynı zamanda, öğrencilerin öğrenme durumlarında kendilerine olan güvenlerini geliştirdiğini, sınıf ortamlarında katılımı artırdığı ve öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağladığı şeklinde bulgular elde edilmiştir. Ayrıca, elde edilen sonuçların öğrenciler arasındaki başarı farklılıklarının azaltılması konusunda mevcut boşluğu kapatacağı ortaya çıkmıştır.

Wambugu ve Changa (2008) tarafından, "tam öğrenme yaklaşımının orta dereceli okullardaki öğrencilerin fizik başarıları üzerindeki etkileri" araştırılmıştır. Bu çalışmada, yarı deneysel araştırma deseni kullanılmış olup, katılımcılar ortaöğretim okullarındaki 161 öğrenciden oluşmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak, Fizik Başarı Testi kullanılmıştır. Deney gruplarında tam öğrenme yöntemi kullanılırken, kontrol gruplarında geleneksel yöntem kullanılmıştır. Deney gruplarında üç haftalık bir süre boyunca, tam öğrenme yaklaşımı kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, tam öğrenme yaklaşımının öğrenci başarısı üzerinde geleneksel yönteme göre daha yüksek bir etkisi olduğunu göstermiştir.

Schellhase (2008), "spor eğitim ve öğretiminde tam öğrenme uygulaması" adını taşıyan araştırmasında, tam öğrenme ve spor eğitiminin eğitimsel tarihi ile ilgili değerlendirmeleri incelemiştir. Araştırmada, tam öğrenme ile güncel spor eğitim programları arasındaki ilişkinin ortaya çıkarılması hedeflenmiştir. Araştırma sonuçları incelendiğinde, tarihsel eğitim kurumlarının ve mevcut uygulamaların planlanan sistematik ve yerel reform programlarının net bir görünüm kazandığı

sonucuna varılmıştır. Ayrıca, tam öğrenme ile spor eğitimi ve öğretimi arasında güçlü tarihsel ilişkiler olduğu ortaya çıkmıştır.

Dawandi ve Kashani (2010) tarafından, tam öğrenme yönteminin kimya dersinde zayıf olan öğrencilerin performansı ve tutumu üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Deneysel olarak yapılan bu araştırmada, 16 yaş grubundaki 40 öğrenci random yoluyla deney ve kontrol grubu şeklinde 20'şerli iki sınıf olarak belirlenmiştir. Deney grubunda tam öğrenme yöntemi ve kontrol grubunda ise geleneksel yöntem kullanılmıştır. Araştırmada, veri toplama aracı olarak, Kimya Tutum Anketi ve Akademik Başarı Testi kullanılmıştır. Veri analizi sonrasında, tam öğrenme yönteminin kimya dersindeki zayıf öğrencilerin yüksek düzeyde öğrenme performansı gösterdikleri ve geleneksel yönteme göre daha etkili olduğu saptanmıştır. Ayrıca, tam öğrenme yönteminin kimya dersinde zayıf öğrencilerin bu derse karşı tutumlarının olumlu yönde değişiklikler gösterdiği saptanmıştır.

Olayede (2010), "geliştirilmiş tam öğrenme stratejisinin kimya başarısı ve benlik kavramı" üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmada, Nijerya'nın bir eyaletindeki bir lisede okuyan 127 öğrenci çalışmaya katılmıştır. Araştırmada, ön test- son test kontrol gruplu araştırma deseni kullanılmış olup, altı hafta boyunca deney grubunda geliştirilmiş tam öğrenme, 2. grupta tam öğrenme stratejisi, kontrol grubunda ise geleneksel öğretim yapılmıştır. Deney öncesi ve deney sonrası her 3 grupta da yer alan öğrencilere Kimya Benlik Kavramı Ölçeği ve Kimya Başarı Testi verilmiştir. Araştırma sonuçları incelendiğinde, gruplar arasında başarı yönünden anlamlı farklılıklar saptanmıştır. Başarı yönünden geliştirilmiş tam öğrenme ve tam öğrenmenin uygulandığı deney grubu lehine anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Tam öğrenme ve geliştirilmiş tam öğrenme stratejilerinin her ikisinin de öğrencilerin kimya dersindeki akademik benlik kavramlarını geliştirmede, geleneksel yöntemden daha etkili olduğu ortaya çıkmıştır.

2.2.Tam Öğrenme Modeline Yönelik Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar

Sever (1993), "Türkçe öğretiminde uygulanan tam öğrenme kuramı ilkelerinin, öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerindeki erişiye etkisi" adlı araştırmayı yapmıştır. Araştırma, 6. sınıf Türkçe derslerinde yürütülmüştür. Araştırma, yansız atama ile oluşturulmuş iki grup üzerinde gerçekleştirilmiştir. Gruplardan biri deney, diğeri kontrol grubu olarak kullanılmıştır. Araştırmada "Kontrol Gruplu Ön ve Son Test Modeli kullanılmıştır. Veri toplama araçları olarak, "Türkçe Okuduğunu Anlama ve Yazılı Anlatım Becerisi Testi" ile, öğrencilere verilen "Kendinizi Tanıtınız" konulu "Kompozisyon Becerisi Testi'nden elde edilmiştir. Araştırma sonuçları incelendiğinde, okuduğunu anlama becerisinin "bilgi" düzeyindeki davranışlarını kazandırmada tam öğrenme yöntemi ile geleneksel yöntemin aynı derecede etkili olduğu görülmüştür. Ayrıca, tam öğrenme yönteminin öğrencilere okuduğunu anlama becerisinin "kavrama" düzeyindeki davranışları ve yazılı anlatım becerisinin "bilgi, uygulama" düzeyindeki davranışlarını kazandırmada, geleneksel yöntemden daha etkili olduğu görülmüştür.

Özder (2000), "tam öğrenmeye dayalı işbirlikli öğrenme modelinin etkililiği" konulu araştırmasında, işbirlikli öğrenme yöntemi ile tam öğrenme yönteminin ayrı ayrı ve birlikte dördüncü sınıf öğrencilerinin matematik başarıları üzerine etkisini araştırmıştır. Araştırma, bir ilköğretim okulunun 4. sınıf öğrencileri üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada, deney deseni olarak ön test, son test kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Veriler, Genel Yetenek Testi, Bilişsel Giriş Davranışları Testi, İzleme Testleri ve Düzey Belirleme Testi ile toplanmıştır. Araştırma, 4 grup üzerinde yapılmıştır. Gruplardan biri kontrol grubu olarak belirlenmiş ve bu gruba geleneksel öğretim sürdürülmüştür. Deney gruplarından 1. grupta işbirlikli öğrenme, ikincisinde tam öğrenme ve üçüncüsünde de tam öğrenme ile işbirlikli öğrenme yöntemi birlikte uygulanmıştır. Araştırma bulguları incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarındaki düşük yetenekli öğrenciler arasında, toplam öğrenme düzeyinde, deney 2 ve deney 3 lehine anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır. Deney 1, deney 3 ve kontrol gruplarındaki üst, orta ve düşük yetenekli öğrenciler arasında anlamlı bir fark olduğu gözlenmiştir. Ancak, ikinci deney grubundakiler arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Sünbül (2002) tarafından, yapılan bir başka araştırmada ise, "ilköğretim 6. sınıfta bilişsel giriş davranışlarını tamamlama eğitiminin öğrenci başarısına etkisi" araştırılmıştır. Bu çalışmada, ilköğretim 6. sınıf fen bilgisi, sosyal bilgiler ve matematik derslerinde ünite başlarında uygulanan bilişsel giriş davranışlarını tamamlama eğitiminin öğrencilerin başarı düzeylerine etkisi incelenmiştir. Araştırmanın denencelerini test etmek için kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Adı geçen üç ders için bilişsel giriş ve başarı testi hazırlanmıştır. Denel işlemler ve uygulanan testler sonunda bilişsel giriş davranışlarını tamamlama eğitiminin fen bilgisi ve matematik derslerinde anlamlı düzeyde etkili olduğu, sosyal bilgiler dersinde ise manidar bir farklılığa yol açmadığı saptanmıştır.

Bir başka araştırma ise, İşeri (2003) tarafından, yapılmıştır. "ilköğretim matematik öğretiminde tam öğrenme modelinin etkililiği" adını taşıyan çalışma, matematik derslerinde tam öğrenme modelinin geleneksel yaklaşıma göre etkililiğini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma, ilköğretim 5. sınıflar üzerinde beş haftalık bir süre boyunca matematik derslerinde, biri deney grubu, diğeri kontrol grubu olmak üzere iki grup üzerinde yapılmıştır. Araştırmada, kontrol gruplu ön test- son test modeli kullanılmıştır. Elde edilen veriler irdelendiğinde, tam öğrenme modelinin bilgi basamağındaki davranışları kazandırmada, geleneksel yöntemden daha etkili olduğu görülmüştür. Tam öğrenme modelinin, bilgi düzeyindeki bilgileri görünce tanıma, hatırlama ve ezbere dayalı davranışları ve uygulama basamağındaki davranışları kazandırmada, geleneksel yöntemden daha etkili olduğu saptanmıştır.

Kazu ve Özdemir (2003), yaptıkları bir araştırmada, "temel bilgi teknolojisi kullanımı dersinde tam öğrenme modelinin etkililiği" incelenmiştir. Araştırma 2002-2003 öğretim yılının güz yarıyılında Elazığ İli, Fırat Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi'nde yürütülmüştür. Deney gruplarına ünite süresince tam öğrenme uygulaması yapılırken, kontrol grubunda geleneksel yöntemle konular

işlenmiştir. Araştırma sonucunda, tam öğrenmenin uygulandığı deney grubunun daha başarılı olduğu tespit edilmiştir.

Öner (2005) tarafından, yapılan bir başka araştırmada "tam öğrenme destekli çoklu zeka kuramı uygulamalarının fen bilgisi dersindeki erişi, tutum ve kalıcılığa etkisi" incelenmiştir. Araştırma, bir ilköğretim okulunun 6. sınıfları üzerinde beş hafta boyunca yürütülmüştür. Bir grupta, tam öğrenme destekli çoklu zeka kuramı, ikinci grupta, çoklu zeka kuramı, üçüncü grupta tam öğrenme ve dördüncü grupta geleneksel yöntem, toplam 118 öğrenci üzerinde uygulanmıştır. Araştırmada ön test-son test deseni kullanılmıştır. Veri toplama araçları olarak, Başarı Testi ve Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen veriler incelendiğinde, tam öğrenme destekli çoklu zeka kuramının uygulandığı grubun erişileri geleneksel yöntemin uygulandığı gruba göre anlamlı bir farkla yüksek çıkmış ve tam öğrenme destekli çoklu zeka kuramı uygulamaları erişi açısından daha etkili olmuştur. Fen bilgisi dersinde öğrenilen davranışların kalıcılığı açısından gruplar arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Uygulanan yöntemlerin tutum açısından aynı etkiyi yarattığı gözlenmiştir.

Çelik (2005), "tam öğrenme yönteminin ilköğretim 6. sınıf matematik öğrencilerinin akademik başarıları ile kalıcılık düzeylerine etkisi" adlı çalışmayı bir ilköğretim okulunda 6.sınıfta öğrenim gören toplam 70 öğrenci üzerinde gerçekleştirmiştir. Araştırma, deneme modelinde olup, deney grubunda tam öğrenme yöntemi kontrol grubunda ise geleneksel yöntem uygulanmıştır. Elde edilen veriler incelendiğinde, her iki gruba uygulanan başarı ön test-son test ve kalıcılık t-testi sonuçları, tam öğrenme yönteminin kullanıldığı deney grubunda, matematik başarısı ve kalıcılık düzeyinin kontrol grubuna göre daha yüksek olduğunu göstermiştir.

Hevedanlı, Ocal ve Akbayın (2005), yaptıkları "biyoloji öğretiminde işbirlikli öğrenme ve tam öğrenme yöntemleri ile geleneksel öğretim yöntemlerinin öğrenci başarısına etkisi" adlı araştırma, lise I. sınıfa devam eden 125 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, ön test-son test kontrol gruplu model kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, denenen öğretim yöntemleri kendi içlerinde karşılaştırıldıklarında, bütün gruplar için ön test-son test puanları arasında anlamlı fark bulunmuştur. Bu yöntemler birbirleri ile karşılaştırıldıklarında ise son test puanları bakımından tam öğrenme ve tam öğrenmeye dayalı işbirlikli öğrenme; erişi puanları bakımından işbirlikli öğrenme ve tam öğrenme yöntemlerinin geleneksel öğretim yöntemine göre başarıyı daha fazla etkilediği gözlenmiştir.

Zengin (2005) tarafından, yapılan "tam öğrenme ilkeleri doğrultusunda farklı öğretim yöntemleri ile işlenen matematik dersinin ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin matematik başarı düzeylerine etkisi" adlı çalışmada tam öğrenme ilkeleri doğrultusunda işlenen matematik dersinin ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin başarı ve kalıcılık düzeyine etkisi ve öğrencilerin matematik başarılarında ön bilgilerinin, kullanılan öğretim yönteminin ve öğrencilerin matematik dersine olan tutumlarının etkisi araştırılmıştır. Araştırma deneme modelinde olup, 72 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada veri toplama araçları olarak, Matematik Başarı Testi ve Matematik Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Elde edilen verilerin çözümlenmesi sonucunda; tam öğrenme ilkelerinin uygulandığı deney grubunda işlenen matematik dersi ile kontrol grubunda uygulanan geleneksel öğretim yöntemleri arasında, tam öğrenme yöntemi lehine matematik ders başarısı, kalıcılık ve matematiğe karşı tutumlarını olumlu yönde etkilediği ve öğrencilerin matematikte algılanan başarı düzeylerini artırdığı ve matematiğin algılanan yararları üzerinde etkili olduğu, öğrencilerin matematik dersine olan ilgilerini olumlu yönde değiştirdiği ortaya çıkmıştır.

Selçuk (2006) tarafından, yapılan bir araştırmada ise ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin matematik dersine ilişkin görüşleri tam öğrenme modeline göre incelenmiştir. Araştırma, 365 tane beşinci sınıf öğrencisi üzerinde yürütülmüştür. Araştırma betimsel nitelikte olup, veri toplama araçları olarak, Bilişsel Alan Algı Ölçeği, Duyuşsal Alan Algı Ölçeği, Öğrenme Stratejileri Ölçeği ve Matematik Başarı Testi kullanılmıştır. Ayrıca, öğrencilerin kişisel bilgilerini saptamak amacıyla, "Kişisel Bilgiler Formu" kullanılmıştır. Araştırma sonuçları incelendiğinde, ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okul türüne, dersine giren öğretmenlerin cinsiyetine, öğrencilerin cinsiyetine, anne ve babanın öğrenim durumuna, aylık gelir düzeyine, I. dönem notlarına ve başarıyı artırmada aldıkları yardımlar ile bu öğrencilerin matematik dersine ilişkin bilimsel, duyuşsal, öğrenme stratejileri ile ilgili görüşleri ve başarı testi puanları arasında anlamlı farklılıklar saptanmıştır.

Füsun (2006) tarafından, yapılan bir başka araştırmada ise, tekrar ve düzeltmenin erişiye etkisi incelenmiştir. Araştırmada nitel ve nicel yaklaşım birlikte kullanılmıştır. Ayrıca, deneysel yöntemin random yoluyla saptanan ön test-son test kontrol gruplu deseni işe koşulmuştur. Araştırma, ilköğretim 8. sınıf öğrencileri üzerinde yürütülmüştür. Araştırma sonuçları incelendiğinde, öğrenci başarısının yükselmesinde tekrar ve düzeltmenin etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Tekrar ve düzeltmenin yapıldığı grupta gramerle ilgili bilgilerin kalıcılığının sağlanmış olduğu, kontrol grubunda ise, başarıda anlamlı bir düşmenin olduğu saptanmıştır. Bu sonucun, tekrar, ipucu, dönüt, düzeltme ve pekiştireç ile öğrenci katılganlığına bağlı olabileceği vurgulanmıştır.

Köse (2007) tarafından, "ilköğretim altıncı sınıf matematik dersi ölçüler ünitesinde öğrenme eksiklikleri tamamlanarak yapılan öğretimin öğrenci başarısına etkisi" incelenmiştir. 6. sınıflarda ve 122 öğrenci üzerinde gerçekleştirilen araştırmada, kontrol gruplu ön test-son test modeli kullanılmıştır. Veriler, Matematik Başarı Testi ile toplanmıştır. Verilerin çözümlenmesi sonucunda, öğrenme eksikliklerini tamamlama eğitiminin matematik dersinde ölçüler ünitesinde anlamlı düzeyde etkili olduğu saptanmıştır.

Özden (2008), " fen ve teknoloji öğretimindeki başarıyı artırmada tam öğrenme modelinin kullanımı" adını taşıyan araştırmasında, eğitimcilerin tam öğrenme modeli ile ilgili programın uygulanması konusunda eğitilmeleri gerektiğini vurgulamıştır. Araştırma sonuçları irdelendiğinde, tam öğrenme

modelinin fen ve teknoloji öğretimindeki başarıyı artırmada öğretmenler tarafından kullanılması ve bu konuda öğretmenlerin gerekli bilgi ve beceri donanımına sahip olmaları için eğitilmeleri gerektiği tespit edilmiştir.

Göl (2010) tarafından, yapılan bir başka araştırmada "tam öğrenme destekli çoklu zeka kuramının ilköğretim 3. sınıf matematik dersindeki erişi ve kalıcılığa etkisi" araştırılmıştır. Araştırma, toplam 55 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Deney grubunda tam öğrenme destekli çoklu zeka uygulamaları, kontrol grubunda ise, geleneksel yaklaşım ile dersler işlenmiştir. Araştırmada, ön test- son test deneme modeli kullanılmıştır. Elde edilen veriler irdelendiğinde, deney grubunda uygulanan tam öğrenme destekli çoklu zeka uygulamalarının, kontrol grubunda uygulanan geleneksel öğretime göre öğrenci erişisi üzerinde daha etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca, öğrenilenlerin kalıcılığında ise, deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır.

3. SONUÇ VE ÖNERİLER

Temel olarak, dönüt ve düzeltme etkinliklerini kapsayan tam öğrenme modelinin, çeşitli konu alanları ve eğitim düzeylerindeki uygulamalarına ilişkin, yukarıdaki araştırma sonuçlarının, düşük düzeyde yetenekli öğrencilerin öğrenme düzeyinin yükselmesinde de etkili olduğu söylenebilir. Tam öğrenme yöntemiyle öğrencilerin büyük çoğunluğunun belli öğrenme düzeyi ölçütüne ulaşması sağlanabildiğine göre, eğitim sisteminde etkin bir yöntem olarak yer alması gerektiği söylenebilir.

Tam öğrenme uygulamalarında öğretim sürecinde, öğrencilere tanınan ek zaman ve ihtiyacı olan öğrencilere tamamlama ve zenginleştirme çalışmalarının verilmesi, ipucu, dönüt, düzeltme, yeri ve zamanı geldiğinde uygun pekiştireçlerin kullanılması ve süreç içerisinde ve sonunda öğretimsel uygulamalarla ilgili değerlendirmelerin yapılmasının, öğrencilerin derse yönelik erişi düzeyini arttırmada etkili olduğu sonucuna ulaşılabilir. Bu durumun nedenleri ise, tam öğrenmenin öğretim süreci içerisinde farklı öğrenme stratejilerinin kullanımını olanaklı kılması, bu stratejilere karşı öğrencilerin istekli davranmaları, öğrencilerin öğrenme süreçlerindeki kazanımlarının süreç sonunda uygulanan erişi testi sonuçlarına da olumlu biçimde yansıdığı belirlenmiş, elde edilen sonuçlar ışığında, ilköğretim eğitim programlarının tam öğrenme modeline göre yapılandırılmasının, öğretim planlarının biçimlendirilmesinin, öğretmenlerin hizmet içi eğitim programlarından geçirilmesinin, ilköğretim okullarındaki eğitim programlarında yer alan derslerin öğretimi sorunlarının çözümüne katkı getireceği söylenebilir.

Öğretmenlerin derslerinde, tam öğrenme uygulamalarına yönelik olarak kullanabilecekleri örnek ders planları geliştirilebilir. Tam öğrenme modeline dayalı hazırlanan planların derslerde uygulanması desteklenebilir. Öğretmenlerin, öğrenme-öğretme süreçleri de tam öğrenme modeline göre yapılandırılabilir. Öğretmenler tam öğrenme modeline göre, üniteye ilişkin ders konularına yönelik öğrenmenin ne düzeyde gerçekleştiğini belirleyebilir. Öğrenme düzeyi gerçekleşmeyen durumlarda

ise, öğretmen tamamlayıcı eğitim verebilir. Tam öğrenme modelinin etkililiği farklı sınıf düzeylerinde ve farklı konu alanlarında araştırılabilir.

KAYNAKLAR

Block, J.H. Burns, R.B. (1976). Mastery learning. 4 Ed. L.S. Shulman. Itasca, IL F.E.Peacock R*eview of research in education,* (l), 3-49.

Clark,C., Guskey, R.T. ve Benninga, J.S. (1983). The effectiveness of mastery learning strategies in undergraduate education courses. *Journal of Educational Research*,76(4).

Çelik, N. (2003). Tam ögrenme yönteminin ilkögretim 6. sınıf ögrencilerinin matematik derslerindeki başarı ve hatırlama düzeylerine etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. *Marmara Üniversitesi, Egitim Bilimleri Enstitüsü*.

Dale, B., Fayne, H. ve Gettinger, M. (1982). Applying the mastery learning model to sight word instruction for disabled rea-ders. The Journal of Experimental Education, 50(3), 116-121.

Daley, J. D. (1998). Effects of modeling cognitive learning strategies to middle school student sudying social studies content, Unpublished Doctoral Dissertation. *The University of Texas at Austin*.

Damawandi, M ve Kashani, Z. (2010). Effect of mastery learning method on performance, attitude of the weak students in chemistry. *Procedia Social and Behavioral Sciences,* 5, 1574-1579.

Demir, E. (2007). *Eğitimde yeni yönelimler*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Füsun, A. (2006). Tekrar ve düzeltmenin erişiye etkisi. *Journal of Language and Linguistic Studies*. 2(2), Oct6.

Göl, S. (2010). Tam öğrenme destekli çoklu zeka kuramın ilköğretim 3.sınıf matematik dersindeki erişi ve kalıcılığa etkisi. Yayınlanmamış YüksekLisans Tezi. *Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü*.

Guskey, T. (2007). Closing achievement gaps: Learning for mastery. *Journal of Educational*, 19(1), 8-31.

Guskey, T. (2010). Lessons of mastery learning. *Educational Leadership*, 68(2), 52-57.

Guskey, T. ve Gates, S. (1986). Synthesis of research on the effects of mastery learning in elementary and secondary classrooms. *Educational Leadership,* 73-79.

Hevedanlı, O. ve Akbayın. (2005). Biyoloji öğretiminde işbirlikli öğrenme ve tam öğrenme yöntemleri ile geleneksel öğretim yöntemlerinin öğrenci başarısına etkisi . *Milli Eğitim Dergisi,* 166.

İşeri, H. (2003). İlköğretim matematik öğretiminde tam öğrenme modelinin etkililiği. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.*

Kazu, İ. ve Özdemir, H. (2003). Temel bilgi teknolojisi dersinde tam öğrenme modelinin etkililiği. *Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.

Köse, S. (2007). İlköğretim altıncı sınıf matematik dersi ölçüler ünitesinde öğrenme eksiklikleri tamamlanarak yapılan öğretimin öğrenci başarısına etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.*

Martınez, J. ve Martınez, N. (1999). Teacher effectiveness and learning for mastery. *The Journal of Educational Research*. 92(5), 279-284.

Oloyede, O. (2010). Enhanced mastery learning strategy on the achievement and self concept in senior secondary school chemistry. *Humarity and Social Sciences Journal*, 5(1), 19-24.

Overmyer, G. (2010). History and effectiveness of mastery learning in mathematics: From B.F. Skinner to the Internet Doctoral Student School of Education Colorado State University.

Öner, M. (2005). Tam ögrenme destekli çoklu zekâ kuramı uygulamalarının fen bilgisi dersindeki erişi, tutum ve kalıcılığa etkisi. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*.

Özden, R.(2008), Improving science and technology education achievement using mastery learning model. *World Applied Sciences Journal* 5(1), 62-67.

Özder, H.(2000). Tam ögrenmeye dayalı işbirlikli öğrenme modelinin etkililiği. Yayımlanmamış Doktora Tezi, *Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*.

Pıng, C. (1979). The application of mastery strategy 1 biology. *Educational Journal*, 7, 91-98.

Schellhase, K. (2008). Applying mastery learning to athletic training education. A*thletic Training Education Journal*; 3(4), 130-134.

Selçuk, C. A.(2006). İlkögretim beşinci sınıf öğrencilerinin matematik dersine ilişkin görüşlerinin tam öğrenme modeline göre incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.* İzmir.

Sever, S.(1993). Türkçe öğretiminde uygulanan tam öğrenme kuramı ilkelerinin öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerindeki erişiye etkisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara.

Sünbül, A. (2002). İlköğretim 6. sınıfta bilişsel giriş davranışlarını tamamlama eğitiminin öğrenci başarılarına etkisi. S.Ü. Eğitim Fakültesi. Eğitim ve Bilim Dergisi, 21-27.

Tindal, G., Funchs ve D. Funchs, L.S. (1986). Effects of mastery learning procedures on student achievement. *Journalof Educational Research*, 9(5), 286.

Wambugu, P. ve Changa, J. (2008). Effectsof mastery learning approach on secondary school students' Physics achievemen T. *Eurasia Journal of Mathematics, Science& Technology Education*, 4(3), 293-302.

Zengin, N. (2005). Tam öğrenme ilkeleri doğrultusunda farklı öğretim yöntemleri ile işlenen matematik dersinin ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin matematik başarı düzeyine etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. *Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*.

ÖĞRENME STRATEJİLERİNE YÖNELİK YAPILAN ARAŞTIRMA SONUÇLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ

THE EVALUATION OF THE RESULTS OF RESEARCH ON LEARNING STRATEGIES

Özlem Özer
Milli Eğitim Bakanlığı, Eğitim Öğretim Bölümü, İZMİR
ozlemozer2001@gmail.com

ÖZET

Öğrenme öğretme süreçlerinde öğrenme stratejilerinin başarı üzerindeki etkisi yadsınamayacak kadar fazladır. Öğrenme stratejisi, her öğrencinin eğitim yaşamında sürekli bir etkendir. Bu, herhangi bir durumda, kişinin algılama şeklini etkilemektedir. Yaşam boyu öğrenme ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişkilerde bu yaklaşım önem taşımaktadır. Bu yaklaşım ile bireyler yaşamlarındaki etkili öğrenme stratejileri ile çabaladıkları işler üzerinde daha büyük başarılar kazanmaktadırlar. Öğrencilerin derslerde başarılı ya da başarısız olmalarında, öğrenme stratejilerinin rolü büyüktür. Öğrenme stratejileri başarıyı etkilemektedir. Bu düşünceden hareketle bu çalışmada, son yıllarda öğrenme stratejileri ile ilgili durumların ele alındığı çalışmalar incelenmiştir. Çalışmada kullanılacak makaleler yerli ve yabancı literatürden seçilmiştir. 1988-2011 yılları arasındaki yapılmış araştırmalar "learning strategies, learning, achievement" anahtar sözcükleri temel alınarak taranmıştır. Öğrenme stratejileri ile ilgili 18 araştırma incelenmiştir. Araştırma, tarama modelinde gerçekleştirilen betimsel bir çalışmadır.

Anahtar sözcükler: öğrenme stratejileri, öğrenme, başarı.

ABSTRACT

Learning strategies has an undeniable effective role in successfuly teaching and learning process of achievement. Learning strategy has continous effects on one's education life and will effect an individual's perception in different occasions. This approach has an important role in the relation of long life learning and learning strategies. With this approach and with the effective learning strategies individuals gain better success on the jobs they are working on. Learning strategies have an effective role on students acedemic success in lessons and even like or dislike lessons. Learning strategies trigger success. Based on this thought in the recent years researches made on "Learning Strategies" examined. The articles used in the resarch will be chosen from the local and foreign sources. "Learning strategies, learning and achievement" key words were used in scanning the resources and formed the base of reseaches which were made between the years 1988-2011. A total of 18 researches done with improving the learning strategies were examined. This research is a descriptive study realized with screening method.

Key words: Learning strategies, learning, achievement.

1. GİRİŞ

1.1 Problem Durumu

Bireylere öncelikle bağımsız öğrenmeye yönelik bilişsel becerileri edindirme, başka bir deyişle, bireylerin bilişsel yetilerini artırarak onlara kendi öğrenme süreçlerini yönlendirebilme yeteneği kazandırma gereği, son yıllarda öğrenenlerin öğretme öğrenme sürecine etkin katılımcı rolü üzerine odaklanılmasına neden olmuştur (Weinstein ve Mayer, 1983). Yeni anlayış, öğreneni ve öğrenmeyi daha bütüncül bir yaklaşımla ele almakta ve süreç yönelimli 'neden' ve 'nasıl' soruları, 'ne' sorusuna göre daha çok geçerlik kazanmaktadır (Somuncuoğlu ve Yıldırım, 1998).

Biliş ve eğitim psikolojisi ile ilgili yapılan son çalışmalar, öğrenme konusundaki bilgileri daha da zengin bir hale getirmiş bulunmaktadır. Araştırmacılar, okulda öğrenilenlerin niteliğini üst düzeye getirebilmek için öğrenciler tarafından kullanılabilen, öğretmenler tarafından öğretilebilen bazı zihinsel işlemleri içeren teknikleri diğer adıyla öğrenme stratejilerini ortaya çıkarmıştır (Derry, 1989).

Bireylerin nasıl öğrendiklerinin farkına varmaları, bilgiye ulaşabilmeleri, ulaştıkları bilgileri yorumlayıp kullanabilmeleri ve mevcut bilgiler ışığında yeni bilgiler ortaya koyabilmeleri, öğrenmeyi öğrenmeleriyle, kısaca, öğrenme stratejilerini öğrenmeleri ile olanaklı hale gelmektedir (Güven ve Tuncer, 2007).

Öğrenme stratejilerine olan ilgi, davranşçı yaklaşımlardan bilişsel yaklaşıma doğru bir yönelmeyle ortaya çıkmıştır. Davranışçı yaklaşımda öğrenmeye ilişkin olarak materyalin sunuluşunun öğrenmeyi nasıl etkilediği üzerinde durulurken, bilişsel yaklaşımda gelen bilginin bellekte nasıl işlendiği ve yapılandırıldığı anlaşılmaya çalışılmaktadır (Weinstein ve Mayer, 1983).

Başka bir deyişle, öğrenme stratejileri bilgiyi işleme kuramında sunulan bilgi işleme ve şifreleme ilkelerine dayalı olarak bilişsel işlemi kolaylaştıracak ya da etkin duruma getirecek araçlar ve teknikler olarak ortaya çıkmıştır (Somuncuoğlu ve Yıldırım, 1998).

Her bireyin yeni bir bilgiyi öğrenmek için izlediği farklı stratejiler vardır. Öğrencilerin başarıları büyük ölçüde kendi öğrenme yollarının farkında olmalarına ve kendi öğrenmelerini yönlendirebilmelerine bağlıdır. Öğrenme stratejisi, bireyin kendi kendine öğrenmesini kolaylaştıran tekniklerin her biridir. Öğrenme stratejileriyle, öğrenenin bilgiyi işleyerek ve kalıcı biçimde öğrenmesini sağlamak amaçlanmaktadır. Bu nedenle, öğrenme stratejileri, öğrenenin, öğretilecek yeni bilgiyi seçme, düzenleme ve bütünleştirme biçimini etkilemesi beklenen davranış ve düşüncelerden oluşmaktadır (Açıkgöz, 1996).

En yalın tanımla öğrenme stratejisi, bireyin kendi kendine öğrenmesini kolaylaştıran tekniklerin her biridir (Özer, 2002). Bir başka deyişle, öğrenme stratejisi öğrencinin öğrenme sırasında kullandığı ve

öğrencinin kodlama sürecini etkileme amacında olan davranış ve düşüncelerdir (Açıkgöz, 1996). Buna göre bir öğrenme stratejisinin amacı, öğrenenin duyuşsal durumunu etkilemek ya da öğrenenin yeni bilgiyi seçme, edinme, örgütleme ve bütünleştirmesini kolaylaştırmaktır (Weinstein ve Mayer, 1986).

İlköğretim yıllarından itibaren, öğrenme stratejilerinin etkili kullanımı öğretimsel süreçlerde büyük rol oynamaktadır. Etkili öğrenme stratejilerinin kullanımının öğrencilere öğretilmesi ve bu stratejilerin öğretimsel süreçlerde kullanılması, akademik başarının artması ve duyuşsal bağlamda da pozitif sonuçlar elde edilmesi açısından önemlidir. Eğitim sisteminde, öğrencilerin etkili öğrenme stratejilerini kullanamamalarından dolayı yaşanan akademik başarısızlık ve sonrasında ortaya çıkan güdülenme düzeyindeki düşüş, derslere karşı olumsuz tutumların oluşması sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Öğrenilmiş çaresizliği yaşayan öğrencilerin, etkili öğrenme stratejilerini kullanmaları da olanaksız hale gelmektedir. Bu bağlamda, öğrencilere etkili öğrenme stratejilerinin neler olduğu ve nasıl kullanılması gerektiğinin öğretilmesi gerekmektedir. Bu noktada, öğrenme stratejilerine yönelik çalışmaların incelenmesi ve sonuçların değerlendirilmesi önem taşımaktadır. Bu çalışmanın gelecekte yapılacak olan çalışmalara yol gösterici olabileceği düşünülmektedir.

1.2. Öğrenme Stratejilerinin Önemi

Bilişsel psikolojideki gelişmeler sonucu öğrencinin öğrenme sürecinde kendi öğrenmesini düzenleyebilen etkin bir katılımcı olduğu görüşünün ağırlık kazanması öğrenme stratejilerini eğitim alanındaki en önemli konulardan biri haline getirmiştir. Öğrenme stratejilerinin önemini artıran bir başka neden, öğrenme stratejilerine yaşam boyu gereksinim duyulmasıdır. Bu gereksinim kaynaklarından birisi, bilginin hızla artması ve değişmesidir (Açıkgöz, 1996).

Öğrenme stratejisi, kişilerin bilgiyi öğrenme ve kullanma yaklaşımıdır. Öğrenciler, öğrenme stratejilerini, bilgiyi anlamalarına ve problemleri çözmelerine yardımcı olduğu için kullanmaktadırlar. Öğrenme stratejilerini bilmeyen ya da iyi bir şekilde kullanmayan öğrenciler genellikle pasif olarak öğrenmekte ve sonuçta okulda başarısız olmaktadırlar. Öğrenme stratejilerini öğrenmeyi öğretmek, öğrencilerin daha aktif öğrenenler olmalarına ve başarılı olmak için öğrendiklerini nasıl kullanacaklarına odaklanmaktadır (Pearson, 2000).

Bunun yanı sıra öğrenme stratejileri bir takım işlevleri de yerine getirmektedir. Bu işlevlerin başlıcaları söyle sıralanabilir (Özer, 2002).

• Öğrenciyi bilinçli öğrenici durumuna getirir.

• Öğrencinin öğrenmedeki verimliliğini arttırır.

• Öğrenciye bağımsız öğrenebilme niteliği kazandırır.

• Öğrencinin isteyerek ve zevk alarak öğrenmesine yardım eder.

• Öğrencinin okul sonrası öğrenmelerine temel hazırlar.

Öğrenme stratejileri, günlük yaşamdaki en basit öğrenmelerde de, okul öğrenmelerindeki en karmaşık öğrenmelerde de kullanılmaktadır. Bütün öğrenmeler öğrenme stratejilerinin kullanımını gerekli kılmaktadır. Bu nedenle öğrenme stratejileri, öğrenme sürecindeki önemli bir öğrenci özelliği olarak görülmektedir.

Öğrenci stratejilerinin kullanımı ve akademik başarı ile ilgili araştırmalar; strateji kullanımı ile akademik başarı arasında güçlü bir ilişkinin varlığını ve öğrenme stratejileri konusunda yetiştirilen öğrencilerin başarılarının olumlu yönde etkilendiğini ortaya koymaktadır (Sünbül,1998).

Öğrencilerin nasıl öğreneceklerini bilmeleri ders konularını öğrenmelerine de etki etmektedir. Bu nedenle, öğrenme stratejilerinin kullanımı öğretimin hedeflerine ulaşmasında yani öğrencilerin erişi düzeylerinde rol oynamaktadır. Bu bağlamda, öğrencilerin etkili öğrenme stratejilerini kullanmalarının sağlanması ile erişi düzeylerinin yükselebileceği söylenebilir.

1.3. Öğrenme Stratejilerinin Sınıflandırılması

Öğrenciler, her öğrenme konusu ya da durumu için farklı öğrenme stratejileri kullanabilmektedirler. Bu durum, öğrenme stratejilerinin çeşitlendirilebilir ve gerektiğinde değiştirilebilir nitelikte olduklarını göstermektedir. Farklı öğrenme stratejilerini kullanabilen ve yeni öğrenme stratejileri geliştirebilen öğrencilerin kendi kendilerine ve etkili öğrenmeyi gerçekleştirebildikleri söylenebilir (Güven ve Tuncer, 2007).

Öğrenme stratejileri farklı araştırmacılar tarafından farklı biçimlerde sınıflandırılmıştır. Driscoll (2000), bilişsel süreçteki öğrenme stratejilerini beşli bir sınıflama ile sunmuştur. Bu sınıflama şöyle özetlenebilir:

• Dikkat stratejileri: Öğrenenin zihinsel süreçlerini bilgi üzerinde yoğunlaştırdığı stratejilerdir.

• Kısa süreli belleği geliştirme stratejileri: Bilginin kısa süreli bellekte tutulma süresini artıran stratejilerdir. Yineleme, gruplama ve şekille gösterme bu grubu oluşturmaktadır.

• Kodlamayı artırma stratejileri: Bilginin, öğrenenin belleğine yerleştirilmesine yönelik stratejilerdir. Bu stratejiler; bilinenle benzerlik kurma ve sözel ya da görsel ilişkiler kurmadır.

• Geri getirmeyi artırma stratejileri: Bilginin uzun süreli bellekten çalışan belleğe getirilmesine yönelik stratejilerdir. Analojiler kurma, zihinsel canlandırma, not tutma vb. bu grubu oluşturmaktadır.

• İzleme-yönetme stratejileri: Öğrenenin kendi öğrenme ve bilişsel süreçleri hakkındaki bilgi, öğrenme ve hatırlamayı artırmak için bu süreçleri değerlendirmesini sağlayan stratejilerdir. Soru sorma ve kendini test etme izleme yönetme stratejileridir.

Oxford (1990), öncelikle öğrenme stratejilerini doğrudan ve dolaylı olmak üzere iki sınıfta incelemiştir. Bu iki sınıf kendi içinde alt sınıflara ayrılmaktadır:

Doğrudan stratejiler : Bu stratejiler, öğrenmeye yönelik zihinsel süreçleri içine alan stratejiler olup, kendi içinde bellek, biliş ve telafi olmak üzere üç gruba ayrılır:

• Bellek stratejileri: Öğrencilerin yeni bilgileri depolamaları ve düzenlemelerine yardımcı olacak, gruplama ve benzetme yapma gibi belirli özellikleri olan stratejilerdir.

• Biliş stratejileri: Özetleme ve sonuçlandırma gibi pek çok farklı yöntem ile öğrencilerin yeni bilgiyi anlamalarına ve geliştirmelerine olanak sağlayan stratejilerdir.

• Telafi stratejileri: Tahmin etme ya da benzetme gibi öğrencilerin bilgiyi kullanmalarına yönelik stratejilerdir.

Dolaylı stratejiler : Doğrudan öğrenmeyle ilişkili olmayan bu stratejiler öğrencinin hedeflerine ulaşmasında öğrenmenin düzenlenmesine yardım eder.

Bunlar; biliş bilgisi, duyuşsal ve sosyal stratejiler olmak üzere üç gruba ayrılır:

• Biliş bilgisi stratejileri: Öğrencilerin kendi bilişlerini kontrol etmelerine ya da merkezde toplama, sıraya dizme, planlama ve değerlendirme gibi işlevleri kullanarak öğrenme sürecini düzenlemelerine olanak sağlayan stratejilerdir.

• Duyuşsal stratejiler: Duygu, güdülenme ve tutumları denetim altına almada öğrencilere yardım eden stratejilerdir.

• Sosyal stratejiler: Başkaları ile etkileşim kurarak öğrencilerin öğrenmelerine yardım eden stratejilerdir.

Öğrenme stratejileri farklı biçimlerde sınıflanmasına ve bu sınıflamalara ilişkin genel bir şema olmamasına karşın Weinstein ve Mayer var olan araştırmaları yansıtacak ayrıntılı bir sınıflama oluşturmuşlardır. Her bir sınıf, kodlama sürecinin bir ya da daha fazla yönünü etkileyebilecek ve öğrenciler tarafından kullanılabilecek yöntemlerden oluşmaktadır. Bu etkinliklerin amacı öğrenme çıktılarının ve performansın artırılmasıdır. Öğrenme stratejilerine ilişkin en kapsamlı çalışmayı yansıtan bu sınıflama şöyle verilebilir (Weinstein ve Mayer, 1986):

• Temel öğrenmeler için yineleme stratejileri: Basit hatırlama gerektiren ve farklı eğitim görevleri olan bu stratejiler daha çok giriş derslerinde ve alt eğitim düzeylerinde geçerlidir. Bu etkinliğin amacı, işleyen belleğe aktarılan birimlerin seçilmesi ve elde edilmesi ile öğrenenlerin etkin olarak öğrenme süresince sunulanları tekrarlama ve adlandırmadır.

• Karmaşık öğrenmeler için yineleme stratejileri: Bu sınıfta yer alan öğrenme etkinlikleri daha karmaşıktır ve ilgili olmayan bilgi birimlerinin ötesindeki bilgilere ulaşılmasını sağlar. Bu stratejilerin temel amaçları, öğrenene sunulan materyalin önemli kısımlarına dikkat etmesine yardım etmeyi sağlayan seçme ve materyalin daha sonraki çalışmalar için, uzun süreli belleğe aktarıldığından emin olmayı olanaklı kılan edinmedir. Örneğin, sesli okuma, değiştirmeden yazma, aynı sözcükle not alma ve satır altı çizme yineleme stratejileridir.

• Temel öğrenmeler için anlamlandırma stratejileri: Bireyin öğrenmeye çalıştığı materyali daha anlamlı duruma getirme yöntemi olarak kimi sembolik yapıların kullanılmasıdır. Bu stratejinin temel amacı bilişsel yapılandırmadır. Öğrenilecek materyalde iki ya da daha fazla konu arasında içsel ilişki kurularak zihinsel imgeler oluşturulur.

• Karmaşık öğrenmeler için anlamlandırma stratejileri: Bu etkinliklerin temel amacı, öğrenen kişinin genelde bildikleri ile anlamaya çalıştıkları arasında bir köprü oluşturarak etkin biçimde bu sürecin içinde yer almasının sağlanmasıdır. Bu yolla var olan bilgi ile daha önce edinilen bilgi bütünleştirilir. Zihinsel imgeler oluşturma, cümlede kullanma, başka sözcüklerle anlatma, özetleme, benzetim, kendi ifadeleriyle not alma ve soru yanıtlama bu gruba girmektedir.

• Temel öğrenmeler için örgütleme stratejileri: Bilginin daha kolay anlaşılır duruma getirilmesine yönelik stratejilerdir. Bu strateji bir listedeki baslık ya da konuların daha geniş bir örgütsel çatıya göre listelenmesi gibi gruplamalarda kullanılmaktadır.

• Karmaşık öğrenmeler için örgütleme stratejileri: Hem süreç hem de ürünün etkililiğine katkı sağlayan bu stratejiler öğrenilecek bilgilerin yeniden düzenlenip yapılandırılarak öğrenilmesini sağlar. Bu stratejilerle, kısa süreli belleğe aktarılacak bilgilerin seçilmesi ve kısa süreli bellekteki düşünceler arasındaki ilişkilerin yapılandırılması amaçlanmaktadır. Başlıcaları, ana çizgileri çıkarma, bilgi şeması oluşturma ve çizelgeleştirmedir.

• Anlamayı izleme stratejileri: Öğrencilerin kendi bilişsel süreçleri hakkındaki bilgileri ile bu süreçleri öğrenme çıktısının bir işlevi olarak, örgütleme, izleme, değiştirme ve denetlemeye ilişkin beceriler için kullanılır. Sorunları belirleme ve tanımlama, dikkatini toplama ve tepkilerini yönlendirme, kendini pekiştirme ve değerlendirme, hatalarını düzeltme ve çözüm üretme anlamayı izleme stratejilerini oluşturmaktadır.

• Duyuşsal stratejiler: Sınıftaki öğrenmeye yönelik olarak, öğrenenin uygun öğrenme çevresini yaratması, izlemesi ve denetlemesinde öğrenenin rolünü vurgulayan stratejilerdir. Duyuşsal stratejiler, öğrenmeye ilişkin uygun içsel ve dışsal iklimlerin oluşturulması ve devam ettirilmesine yardımcı olur. Doğrudan bilginin ya da becerinin edinilmesinden sorumlu olmamasına karşın içinde etkili bir öğrenmenin gerçekleştirileceği bir içeriğin oluşturulmasına katkı sağlamaktadır. Dikkat toplama, tutum, güdülenme ve kaygı, duyuşsal stratejilerden bazılarıdır (Weinstein ve Mayer, 1986).

Öğrenme stratejileri; öğrencilerin kendi düşüncelerine güvenmesi, bir işi yapmak için birden fazla yol olduğunu bilmesi, kendi yanlışlarını fark etmesi ve onları düzeltmesi, kendi öğrenmelerini ve davranışlarını değerlendirmesi, hafızasını güçlendirmesi, öğrenme düzeyini artırması, nasıl öğreneceğini bilmesi, kendi öğrenme sürecini geliştirmesi ve kendi öğrenmesinde daha fazla sorumluluk üstlenmesine katkı sağlamaktadır (Beckman, 2002).

Sonuç olarak, öğrenme stratejileri öğrencilere, kendi öğrenmeleri ile ilgili plan yapma ve düşünme yollarını kazandırmaktadır. Bu bağlamda, öğrenme stratejilerini kullanan öğrenciler, daha etkili ve daha bağımsız öğreniciler olmaktadırlar. Öğrenme stratejilerinin öğretimi bu noktada önem taşımaktadır.

1.4. Öğrenme Stratejilerinin Öğretimi

Öğrencilerin gerek örgün eğitimde derslerde başarılı olmaları, gerekse örgün eğitimden sonra yaşadığımız bilgi çağında kendilerini geliştirebilmeleri için kendi kendilerine öğrenmeleri ve öğrenmelerini izleme yeterliği kazanmaları gerekmektedir. Öğrencilerin öğrenme stratejileriyle ilgili şu bilgi ve becerileri kazanmaları gereklidir (Özer, 2002):

- Öğrenme stratejileri ve özellikleri. Hangi öğrenme stratejileri vardır? Bunların benzerlikleri ve farklılıkları nelerdir? Hangi düzeydeki öğrenciler tarafından kullanılması uygundur?

- Öğrenme stratejilerinin kullanma biçimleri. Öğrenme stratejilerinin her biri nasıl kullanılır ya da uygulanır? Stratejilerden en üst düzeyde yaralanmak için, uygulama sırasında neler göz önünde bulundurulmalıdır?

- Her bir öğrenme stratejisi ne tür bilgilerin öğrenilmesinde daha etkilidir? Hangi öğrenme stratejisinden hangi amaçla yararlanmak daha uygun olur?

Okullarda öğrencilere belli disiplinlerin temel kavram ve ilkeleri öğretilirken öğrenme stratejileri de öğretilmelidir. İlköğretimden başlayarak öğretimin her düzeyinde derslerde konunun gerektirdiği öğrenme stratejilerinin öğretimine yer verilmelidir. Çünkü iyi bir öğretim, öğrencilere nasıl öğreneceklerini, nasıl anımsayacaklarını, nasıl düşüneceklerini, güdülenmelerini nasıl sağlayacaklarını öğretmeyi içermektedir (Subaşı, 2000).

Özellikle ilköğretim öğrencilerinin kendilerine öğretilmeden öğrenme stratejilerini kullanmaları oldukça güçtür. Yapılan araştırmalar sonucunda ulaşılan bulgular, öğretim sürecinde öğrenme stratejileri kullanmanın akademik başarıyı artırdığını göstermektedir. Güven ve Tuncer (2007), tarafından yapılan deneysel bir çalışmada da, öğretimde öğrenme stratejilerinin kullanımının akademik başarıyı artırdığı saptanmıştır.

Öğrenme stratejilerinin öğrencilere öğretilmesi ile ilgili birçok araştırma yapılmıştır. Bu çalışmalarda, öğrenme stratejilerinin öğrencilere öğretiminde, bağımsız öğretim ya da bütünleştirilmiş öğretim yaklaşımları benimsenmiştir.

Bağımsız öğretim yaklaşımı: Öğrenme stratejileri öğrencilere derslerin öğretim programlarının dışında, özel olarak düzenlenen programlar ya da etkinliklerle doğrudan öğretilir. Bağımsız öğretim yaklaşımı ile yapılan strateji öğretimi, derslere ilişkin öğretim programlarından ayrı, ancak onlara ek ve destek olarak gerçekleştirilir.

Bağımsız öğretim yaklaşımında strateji öğretimi; öğrencilerin gereksinimleri dışında düzenlenen ve genellikle bir saatlik seminerler biçiminde gerçekleştirilen kısa süreli öğretim, genellikle okulun eğitim programındaki derslerin yanında bağımsız bir ders biçiminde düzenlenen uzun süreli öğretim ve bir derse ilişkin öğrenme güçlüklerinin giderilmesine yardımcı olacak ve dersten ayrı bir etkinlik olarak düzenlenen destekleyici öğretim olmak üzere üç ayrı biçimde uygulanır (Özer, 2002).

Doğrudan öğretim olarak da nitelendirilen, öğrenme stratejilerinin ne olduğu ve nasıl kullanılması gerektiğinin öğretilmesinde etkili olan bu yaklaşımda öğretmen, öğrencileri konuyla ilgili ön öğrenmeleri kullanmaya hazır duruma getirir; öğrenme stratejisinin ne olduğunu ve neden kullanılması gerektiğini açıklar. Daha sonra, öğrenciye öğrenme stratejisini nasıl, nerede ve ne zaman kullanacağını açıklar ve öğrencinin bu davranışı göstermesine olanak sağlar; strateji kullanımını değerlendirir ve öğrenciye dönüt verir (Weinstein ve diğerleri, 1988).

Bu süreçte stratejilerin kullanımına yönelik her adımın tanımlanması ve stratejilerin kullanımıyla ilgili öğrencilerin not alması önemlidir. Ayrıca, öğretilen stratejinin etkin biçimde kullanılmasına yönelik materyallerin verilmesi ve örneklerin genellenmesi gerekmektedir (Lambert, 2000).

Bütünleştirilmiş öğretim yaklaşımı: Öğrenme stratejileri öğrencilere, derslerin öğretim programlarıyla bütünleştirilerek, onların bir parçası olarak öğretilir. Bu yolla öğrenciler, hem derslerin içeriğini oluşturan bilgi ve becerileri hem de öğrenme stratejilerini öğrenirler (Özer, 2004).

Yönlendirmeli öğretim de denilen bu yaklaşım öğretmenin öğretme-öğrenme sürecinde sunuş yapmasından çok model olmasını gerektirir. Özellikle, özetleme, soru sorma, açıklığa kavuşturma ve tahmin etme gibi temel kavrama stratejilerinin öğretiminde etkili olan bu yaklaşımında öğretmen sesli

düşünerek sorular sorar, açıklamalar yapar, tahminlerde bulunur ve stratejiyi uygulayarak öğrencilere öğretir. Başka bir deyişle, öğretmen bir öğrenme stratejisini tüm özelliklerine bağlı kalarak olması gerektiği biçimde uygulamaktadır (Senemoğlu, 1997).

Öğrenme stratejileri öğrencilerin gereksinimleri, öğretmenin niteliği, konu alanın özellikleri ve olanaklar doğrultusunda bağımsız ve bütünleştirilmiş öğretim yaklaşımlarından birisi ya da her iki yaklaşımında birlikte kullanılması yoluyla öğrencilere kazandırılabilir. Her iki yaklaşım da, bilgilendirme, öğretme, örnek uygulama yapma, değerlendirme ve uygulamaya geçirme olmak üzere beş aşamadan oluşur.

Bu iki yaklaşımın da amacı öğrencilerin kendi öğrenmelerini kontrol etmeleri ve bilişsel süreçleri doğrultusunda duruma uygun öğrenme stratejisini seçip kullanmalarını sağlamaktır (Chamot, 1999). Bu durumda ilköğretimden başlayarak tüm öğretim basamaklarındaki öğrencileri, kendi kendilerine öğrenmelerini sağlayacak öğrenme stratejilerini etkili biçimde kullanmaya ve geliştirmeye yönlendirmek gerekmektedir.

2. ÖĞRENME STRATEJİLERİNE YÖNELİK YAPILMIŞ ARAŞTIRMALAR

2.1. Öğrenme Stratejilerine Yönelik Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar

Ames ve Archer (1988), "sınıftaki başarı hedefleri: öğrencilerin öğrenme stratejileri ve güdülenme süreçleri" adını taşıyan çalışmalarında, gerçek sınıf ortamında özel güdüsel süreçler ile performans hedefleri oranları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmaya, liseye devam eden öğrencilerden 176 öğrenci katılmıştır. Öğrencilere, etkili öğrenme stratejileri, görev seçenekleri, tutumlar ve nedensel yüklemeler ile ilgili algılamaları hakkında bir anket uygulanmıştır. Araştırma verileri incelendiğinde, daha etkin stratejileri kullanan, zorlu görevleri tercih eden öğrencilerin sınıf ortamında daha olumlu tutum geliştirdikleri ve çaba göstermenin arkasından başarının geldiği yönündeki inançlarının da daha güçlü olduğu saptanmıştır.

Pokay ve Blumenfeld (1990), "öğrenme stratejilerinin kullanımı ve güdülenmenin rolü" adını taşıyan çalışmayı yapmışlardır. Bu çalışmada, güdülenme, öğrenme stratejisinin kullanımı ve başarı arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırmaya, 283 lise öğrencisi katılmıştır. Veriler incelendiğinde, öngörülen beklentiler ve değer stratejilerinin kullanılması; beklentiler ve geometrinin özel kullanımı ve çaba stratejilerinin notları etkilediği tespit edilmiştir. Ayrıca, öngörülen değer stratejisi kullanımının, geometrik benlik kavramı ve meta bilişsel strateji notlarını etkilediği saptanmıştır. Güdülenme ile ilgili sonuçların ilk raporlar ile uyumlu olduğu tespit edilirken, strateji ile ilgili bulgular, öğretmenlere yeni bir dersle ilgili olarak önce belirli stratejileri sonra biliş ötesi stratejileri kullanmaları gereğini ortaya koymuştur.

Gallagher ve Lisi (1994) tarafından, yapılan bir başka araştırmada; matematik yeteneği yüksek öğrencilerin cinsiyetlerine göre matematik problemlerinin çözümünde farklı stratejiler kullanıp kullanmadıkları saptanmaya çalışılmıştır. Araştırmaya, 47 öğrenci katılmıştır. Veriler, yapılandırılmış görüşme formları ile elde edilmiştir. Verilerin analizi sonrasında, belirlenen sekiz adet çözüm stratejisi, geleneksel ve geleneksel olmayan şeklinde iki gruba ayrılmıştır. Geleneksel çözüm yollarını kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha fazla tercih ettikleri saptanmıştır. Ayrıca, erkek öğrencilerin iyi tanımlanmamış ve standart çözüm yolu bulunmayan problemlerde başarı gösterirken, kız öğrencilerin iyi tanımlanmış ve çözüm yönteminin açık olduğu problemlerde daha başarılı oldukları tespit edilmiştir.

Anthony (1996) tarafından, "öğrencilerin başarısız oldukları zaman kullandıkları öğrenme stratejileri" adlı çalışma yapılmıştır. Veriler değerlendirildiğinde, öğrencilerin, var olan bilişsel problemleri anlamada başarısız oldukları, belirlenen problem için stratejik bilginin yetersiz olması, mevcut problemi çözmek için gerekli stratejik bilgiye sahip olmalarına karşın uygulamada etkisiz oldukları ve öğrenme ortamının strateji kullanımı ve geliştirilmesi için destekleyici olmaması gibi faktörler yüzünden stratejik öğrenmeden yarar sağlayamadıkları ortaya çıkmıştır.

Carr ve Jessup (1997), yaptıkları bir araştırmada; öğrencilerin matematik stratejilerinden hangilerini kullandıklarını ve kullanmadıkları stratejiler arasındaki cinsiyet farklılıklarını tespit etmeye çalışmışlardır. Araştırmaya, 58 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerden grup olarak toplama ve çıkarma işlemleri yapmaları istenmiştir. Araştırma sonucunda, erkeklerin işlemleri akıldan yaparken, kızların daha çok parmak hesabı yaptığını ve abaküs kullandıklarını ortaya koymuştur.

Ysasi (1997) tarafından, "beşinci ve altıncı sınıfta dil öğrenen öğrencilerin okuma ve matematik dersindeki başarıları ile bilişsel stratejileri kullanma durumu arasındaki ilişki" incelenmiştir. Araştırma sonuçları incelendiğinde, bilişsel stratejilerin kullanıldığı deney grubu ile stratejilerin kullanılmadığı kontrol grubu öğrencilerinin okuma ve matematiksel anlama süreçleri arasında deney grubu öğrencileri lehine anlamlı fark tespit edilmiştir.

Daley (1998) tarafından, yapılan bir başka çalışmada; coğrafya dersinde, öğrencilerin yeni materyalleri, öğretmen tarafından modellenen benzer stratejilerin kullanılmasında öğrenebileceklerini ve öğrenci öz-yeterliliğinin olumlu yönde değiştirilebileceğini ortaya koyma amaçlanmıştır. Araştırmanın verileri, nicel ve nitel olarak toplanmıştır. Araştırmada, 8. sınıf öğrencileri örneklemi oluşturmuştur. Veriler analiz edildiğinde, doğrudan öğretimle öğrenilecek coğrafik yer isimleri ve bulundukları yerler iç içe geçmiş modellemenin, öğrencilerin strateji kullanımları üzerinde oldukça etkili olduğu ve strateji kullanımını olumlu yönde etkilediği ve buna bağlı olarak öğrencilerin başarı ve öz-yeterliliklerini olumlu yönde etkilediği saptanmıştır.

Chamot ve Beard El-Dinary (1999) tarafından, yapılan "dil sınıflarında çocukların kullandıkları öğrenme stratejileri" adlı araştırma; Fransızca, Japonca ve İspanyolca sınıflarında okuma ve yazma sırasında başarılı ve başarısız öğrencilerin etkin olarak kullandıkları stratejileri belirleme amacı taşımaktadır. Bu amaç doğrultusunda, üçüncü ve dördüncü sınıflardan oluşan, beş Fransızca, üç İspanyolca ve altı Japonca sınıfından üç başarılı, üç başarısız öğrencinin yansız atama yoluyla seçilmesi ile araştırmanın örneklemi oluşturulmuştur. Araştırmanın verileri, gözlem, anket ve görüşme yoluyla toplanmış; ayrıca, okuma ve yazma için kullanılan stratejiler arasındaki farklılık bağımsız t testi ile karşılaştırılmıştır. Veriler irdelendiğinde, başarılı öğrencilerin tüm görevleri bir bütün olarak algıladıkları ve bu öğrencilerin hangi stratejiyi kullanarak daha iyi öğrendikleri tespit edilirken, başarısız öğrencilerin strateji kullanımı ile ilgili olarak ayrıntılar üzerinde daha fazla durdukları saptanmıştır.

Wolters (1999), " lise öğrencilerinin kullandıkları öğrenme stratejileri, güdülenme durumları ve sınıf performansları arasındaki ilişki" adlı çalışmada, dokuzuncu ve onuncu sınıf öğrencilerinin öğrenme stratejilerini kullanmalarıyla sınıf içi öğrenme durumlarını etkileyen faktörler arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu araştırma, dokuzuncu ve onuncu sınıfta okuyan 88 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin güdüsel stratejileri arasında farklar olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, öğrencilerin kendi kendilerini güdülemeleri ve öğrenme stratejilerinin öğrenme modelleri ile bütünleştirilmesi gerektiği sonucuna varılmıştır.

Meltzer ve Miller (2001) öğretmen ve öğrencilerin çaba, strateji kullanımı ve akademik başarı arasındaki ilişkilere yönelik algıları araştırılmıştır. Araştırma, öğrenme güçlüğü olan 308, başarılı olan 335 olmak üzere toplam 663 öğrenci ile 57 öğretmen üzerinde yürütülmüştür. Öğrencilere, okuma, yazma, heceleme, matematik ve organizasyon alanındaki strateji kullanımı eğilimlerini belirleyen Öğrenme Stratejileri Ölçeği verilmiştir. Öğretmenlere ise, okuma, yazma, heceleme, matematik ve organizasyon alanındaki maddelerden oluşmuş bulunan " Öğretmen Gözlem Sistemi Ölçeği" verilmiştir. Veriler çözümlendiğinde, öğrencilerin tamamının kendilerini çabalı, yeterli ve çalışkan olarak algıladıklarını ve başarılı öğrencilerin başarılarını çabaya yükledikleri ve öğrenme stratejilerini daha etkili kullandıkları tespit edilmiştir. Öğretmenler, çaba gösteren öğrencilerin başarılı olduğunu ve öğrenme stratejilerini daha etkili kullandıklarını, ancak, başarısız öğrencilerin yeterince çaba göstermediğini ve stratejileri kullanamadığını belirtmişlerdir. Ayrıca, öğrencilerin öğrenme stratejilerinin kullanımı ile başarı arasındaki ilişkiyi anlayamadıkları, öğretmenlerin düşündüğünün tersine öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin çok çabaladıkları fakat öğrenme stratejilerinin kullanımında yetersiz kaldıkları saptanmıştır.

Zhang (2003) tarafından, " yabancı dil öğrenen öğrencilerin kullandığı öğrenme stratejileri: yöntemler, bulgular ve öğretimsel konular" adlı araştırma bir meta analiz çalışması olarak yapılmıştır. Araştırma, öğrenme stratejilerinin yabancı dil öğrenimine katkısını belirlemek ve sınıf içi faaliyetlerle arasındaki

ilişkiyi ortaya çıkarmak amacıyla yapılmıştır. 1987-2002 yılları arasında yapılmış olan nitel ve nicel çalışmalar değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçları incelendiğinde, başarılı ve başarısız öğrencilerin genel olarak farklı öğrenme stratejilerini kullandıkları; fakat veri toplama araçlarındaki farklılık sebebiyle öğrencilerin hangi stratejinin kullanımını daha fazla gerçekleştirdiklerinin bulunamadığı ortaya konmuştur.

Dignath, Buettner ve Langfeldt (2008) tarafından, yapılan çalışmada; ilköğretim öğrencileri arasında öz düzenlemeyi öğrenmenin, bilişsel ve metabilişsel stratejilerin uygulanmasında, hem akademik başarı hem de motivasyon üzerindeki etkileri incelenmiştir. Bilişsel, metabilişsel ve motivasyonel strateji türleri ile ilgili yönergeler verilmesi ve öğretimsel yöntem olarak grup çalışmalarının kullanılıp kullanılmadığı durumlardaki teorik etkiye bakılmıştır. Çalışmada, ilköğretim öğrencileri arasındaki öz düzenlemenin arttırılması ile ilgili yapılmış 30 araştırmanın sonuçları karşılaştırılmıştır. Sonuçlar incelendiğinde, öz düzenlemeyi öğrenme eğitimi programlarının, ilköğretim düzeyinde dahi etkililiği sağladığı ortaya çıkmıştır.

2.2. Öğrenme Stratejilerine Yönelik Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar

Bulut (2006), tarafından, yapılan bir araştırmada; cinsiyet ve başarı durumunun öğrencilerin matematik dersinde kullandıkları öğrenme stratejileri ve başarı güdüleri üzerindeki etkilerini belirlemek ve öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejilerinin başarı güdüsü düzeylerine göre farklılık gösterip göstermediğinin saptanması amaçlanmıştır. Nedensel karşılaştırmalı tarama modelindeki bu araştırma, bir ilköğretim okulunun 7. sınıfa devam eden 703 öğrencinin katılımı ile gerçekleşmiştir. Araştırma verileri, Öğrenme Stratejileri Ölçeği ve Başarı Güdüsü Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin matematik dersinde öğrenme stratejilerinden yoğunlaşma stratejilerini en çok işleme stratejilerini ise en az kullandıkları; öğrenme stratejilerini kızların erkeklerden ve başarılı öğrencilerin diğerlerinden daha fazla kullandıkları görülmüştür. Öğrencilerinin çoğunun orta düzeyde başarı güdüsüne sahip olduğu ve başarı durumu ile başarı güdüsü düzeylerinin paralel değiştiği belirlenmiştir. Ayrıca, başarı güdüsü düzeyi düştükçe strateji kullanımının da azaldığı tespit edilmiştir.

Tuncer ve Güven (2007) tarafından, "öğrenme stratejilerinin kullanımının öğrencilerin akademik başarıları, hatırda tutma düzeyleri ve derse ilişkin tutumları üzerindeki etkisi" incelenmiştir. Deneme modellerinden ön test-son test kontrol gruplu modele göre desenlenmiş ve gerçekleştirilmiştir. Denel işlem, bir ilköğretim okuluna devam etmekte olan iki tane 5. sınıf üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçları irdelendiğinde, sosyal bilgiler dersinin öğretiminde öğrenme stratejilerinin kullanıldığı deney grubundaki öğrenciler ile kontrol grubundaki öğrencilerin akademik başarıları ve hatırda tutma düzeyleri arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık oluştuğunu; ancak iki grup arasında sosyal bilgiler dersine ilişkin tutumları arasında anlamlı fark oluşmadığı ortaya çıkmıştır.

Çelikkaya ve Kuş (2010) tarafından, gerçekleştirilen bir başka araştırmada ise, öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde öğrenme stratejilerini kullanma durumları ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bir ilköğretim okulunda öğrenim gören 306 yedinci sınıf öğrencisine Öğrenme Stratejileri Ölçeği uygulanmıştır. Elde edilen veriler incelendiğinde, anlamadıkları yeri tekrar tekrar okumak, çalışırken koyu yazılmış yerlere dikkat etmek, dersi dikkatlice dinlemek gibi stratejiler öğrencilerin en çok kullandıkları stratejiler olarak ortaya çıkarken, kavram haritaları oluşturmak, ayna karşısında sesli olarak konuyu anlatmak ve sesli ortamda, müzik ya da televizyon açıkken çalışmak ise öğrencilerin en az kullandıkları stratejiler olarak saptanmıştır. Ayrıca, kız öğrencilerin öğrenme stratejilerini daha iyi düzeyde kullandıkları, genel olarak öğrencilerin akademik başarıları arttıkça strateji kullanma düzeylerinin de arttığı yargısına ulaşılmıştır.

Bıyıklı ve Savran (2010) tarafından, yapılan bir başka çalışmada; öğrencilerin Fen ve Teknoloji dersinde, öğrendikleri bilgileri tekrar ederken öğrenme stratejilerini kullanmalarının akademik başarılarına etkisi incelenmiştir. Araştırmada ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Araştırma, özel bir okulda öğrenim gören 5. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Deney grubundaki her sınıfta farklı öğrenme stratejileri işe koşulmuş ve öğrencilerden bu stratejileri öğrendiklerini tekrar ederken kullanmaları beklenmiştir. Veriler, Fen ve Teknoloji Başarı Testi ile toplanmıştır. Araştırma sonuçları incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin son test puanlarının kontrol grubundaki öğrencilerin son test puanlarından yüksek olduğu saptanmıştır.

Yazgan ve Gülkılıç (2010) tarafından, yapılan araştırma ise, matematik öğretmen adaylarının matematiksel problem çözme durumlarında kullandıkları öz düzenleme stratejilerini ortaya çıkarma amacıyla yapılmıştır. Araştırmada, nitel yöntem kullanılmış ve araştırmanın deseni, bir kamu üniversitesinin durum çalışması olarak belirlenmiştir. Araştırma Orta Öğretim Matematik Öğretmenliği Anabilim Dalının ikinci sınıfında öğrenim gören 44 öğretmen adayı arasından çoklu örneklem yöntemine göre belirlenen 3 aday ile gerçekleştirilmiştir. Matematiksel problem durumunu içeren 3 adet senaryo adaylara yazılı doküman olarak verilmiş, öğrencilerin cevapları incelenerek 3 aday ile bireysel görüşmeler yapılmıştır. Elde edilen veriler incelendiğinde, öğretmen adaylarının problem çözerken kullandıkları öz düzenleme stratejilerinden öz değerlendirme, organize etme ve transfer etme, hedef belirleme ve planlama, dikkat ile ilgili kontrol, sosyal yardım arama, kayıtları gözden geçirme stratejilerinin ön plana çıktığı saptanmıştır.

Derman ve Afyon (2011) tarafından, yapılan araştırmada, ilköğretim öğrencilerinin fen bilgisi derslerindeki kullandıkları farklı öğrenme stratejilerinin öğrencilerin başarılarına etkisi incelenmiştir. Araştırma, bir ilköğretim okulunda 7. sınıflar üzerinde toplam 161 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Deneysel işlem olarak, deney A grubunda anlamlandırma, deney B grubunda örgütleme, kontrol grubunda ise tekrar stratejileri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; anlamlandırma stratejisinin kullanıldığı deney grubundaki öğrencilerin başarı düzeylerinin örgütleme ve tekrar stratejisinin

uygulandığı gruplara göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Ancak, örgütleme ve tekrar stratejisinin uygulandığı gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Farklı alanlarda ve değişik eğitim düzeylerinde kullanılan öğrenme stratejilerini ve bu stratejileri etkileyen değişkenleri ortaya çıkarmayı hedefleyen çalışmalar görülmektedir. Bu konuda yapılacak çalışmaların, alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

3. SONUÇ VE ÖNERİLER

Çalışma kapsamında yer alan araştırmaların sonuçları incelendiğinde öncelikle, öğrenme stratejileri ile başarı arasındaki ilişkinin irdelenmiş olduğu görülmektedir.

Araştırmalarda yapılan veri analizleri değerlendirildiğinde, etkili öğrenme stratejilerinin kullanımı ile öğrencilerin sınıf performansı arasında pozitif ilişki olduğu ulaşılan ortak sonuçtur. Etkili öğrenme stratejilerinin kullanımının, akademik başarı, güdülenme, hatırda tutuma ve tutum üzerinde de olumlu etkileri olduğu ortaya çıkmıştır. Bilişsel stratejilerin kullanımının özellikle okuma, matematik ve yabancı dil derslerindeki akademik başarıyı pozitif yönde etkilediği sonucuna ulaşılırken, strateji kullanımının öğrencilerin öz-yeterliliklerini de olumlu yönde etkilediği ulaşılan bir diğer önemli sonuçtur.

Öğrencilere, öğrenme stratejilerinin nasıl kullanılacağı öğretilebilir ve bu stratejileri kullanmaları sağlanabilir. Farklı öğrenme stratejilerini öğrencilerin etkili bir şekilde kullanmalarını sağlamak açısından, bu konu ile ilgili olarak öğretmenlere hizmet-içi eğitim verilebilir. Öğrencilerin farklı öğrenme stratejilerini kullanmadaki etkililiği ile ilgili değişik konu alanlarında da araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKLAR

Açıkgöz, K.Ü. (1996). *Etkili öğrenme ve öğretme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.

Ames, C. ve Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journalof Educational Psychology* , 80 (3), 260-267.

Anthony, G. (1996). When mathematics students fail to use appropriate learning strategies. *Massey University. Mathematics Education Research Journal, 8(1), 23-37.*

Beckman, P.(2002). Strategy ınstruction, Clearinghouse on Disabilities and Gifted Education, (ED474302). ERIC Database internet adresinden 12.02.2011 tarihinde alınmıştır.

Bulut, S. (2006). İlköğretim II. kademe öğrencilerinin matematik dersinde kullandıkları öğrenme stratejileri ve başarı güdüleri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*.

Bıyıklı. C. ve Savran, G. (2010). Öğrenme stratejilerinin tekrar amaçlı kullanımının akademik başarıya etkisi. *IX. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*. İzmir.

Carr, M. Ve Jessup, L. (1997). Gender differences in first grade mathematics ***strategy*** use: Socieland metacognitive influences. *Journal of Educational Psychology*, 89(2), 318-328.

Chamot A. (1999). Learning strategies instruction in the english classroom. http:// Language. hyper. chubu.ac.jp/jalt/pub/tıt/99/jun/ chamot. html, internet adresinden 29.01.2000 tarihinde alınmıştır.

Chamot, A.ve Beard, P. (1999). Childrens learning strategies in language immersion classrooms. *The Modern Language Journal*, 88(3), 319-338.

Çelikkaya, T. ve Kuş, Z. (2010). Sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanma durumları. *Selçuk Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi. Dergisi,* 29, 321-336.

Daley, J. D. (1998). Effects of modeling cognitive learning strategies to middle school student sudying social studies content, Unpublished Doctoral Dissertation. *The University of Texas at Austin*.

Derman, A. ve Afyon, A. (2011). İlköğretim 7. sınıflarda fen bilgisi derslerinde kullanılan farklı öğrenme stratejileri. Selçuk Üniversitesi, *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 35-51.

Dery, S.J. (1989). Putting learning strategies to work. Educational leadership, 46 (4), 4-10.

Dignath, C., Buettner, G. ve Langfeldt, H. P. (2008). How can primary school students learn self-regulated learning strategies most effectively? A meta-analysis on self-regulation training programs. *Educational Research Review*, 3, 101-129.

Driscoll, Marcy P. (2000). Gagne's theory of instruction. Florida State University. Psychology of Learning for Instruction. Second Edition. Chapter 10.

Gallagher, A.M. ve Lisi, R. (1994). Gender differences in scholastic aptitude test: Mathematics problem solving among high –ability student. *Journal of Educational Psychology*, 86(2), 204-211.

Güven, B ve Tuncer, B. (2007). Öğrenme stratejileri kullanımının öğrencilerin akademik başarıları, hatırda tutma düzeyleri ve derse ilişkin tutumları üzerindeki Etkisi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi,* 4 (2), 1-20.

Lambert, M (2000). Using cognitive and metacognitive learning strategies in the classroom, Preventing School Failure, 44(2), 81-82.

Meltzer, L. ve Miller, L. (2001). The impact of effort and strategy use on academic performance: Student and teacher perceptions. *Learning Disability Quarterly*, 24(2), 85-98.

Oxford, R.(1990). *Language learning strategies*. Boston, Massachusetts: Heinle- Heinle Publishers.

Özer, B. (2002). İlköğretim ve ortaöğretim okullarının eğitim programlarında öğrenme stratejileri. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 1 (1), 17-32.

Özer, B. (2004). Öğretmenin yeni görevi: Öğrenmeyi öğretme, öğrenmeyi öğrenme etkinlikleri diyaloglar, sunumlar, atölyeler 17-18 Kasım 2003, 197-203. İstanbul.

Pearson, J.R. (2009). Learning strategies. The University of Kansas Center for Research on Learning, 1-8. http://kucrl.org/sim.

Pokay, P. ve Blumenfeld, P. (1990). The role of motivation and use of learning strategies. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 41-50.

Senemoğlu, N. (1997). *Gelişim öğrenme ve öğretim*. Ankara: Gazi Kitapevi.

Somuncuoğlu, Y. ve Yıldırım, A. (1998). Öğrenme stratejileri: Teorik boyutları, araştırma bulguları ve uygulama için ortaya koyduğu sonuçlar. Eğitim ve Bilim, 22 (110), 31-39.

Subaşı, G. (2000). Etkili Öğrenme: Öğrenme Stratejileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 146 http://yayim.meb.gov.tr/yayimlar/146/subasi.htm [24.03.2011] s:1-4.

Sünbül, A. (1998). Öğrenme stratejilerinin öğrenci erişi ve tutumlarına etkisi. H.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayımlanmamış Doktora Tezi.

Weinstein, C.E. and Mayer, R.E. (1983). The teaching of learning strategies. Innovation Abstracts, 5 (32), 2-4.

Weinstein, C. E. ve Mayer, R. M. (1986) .The teaching of learning strategies in Handbook of Research on Teaching. 3nd. Ed. Edited by. M. C. Withrock. New York: Macmillan Company.

Weinstein C E., Goetz, E.T. ve. Alexander, P.A. (1988). Learning and Study Strategies. Issues inAssesment, Instruction, and Evaluation. London: Academic Press Inc.

Wolters, C. A.(1999). The relation between high school students' motivational regulation and their use of learning strategies, effort, and classroom performance. *Learning and Individual Differences*, 11(3), 281-301.

Yazgan, G.,Gülkılıç, H. (2010). Matematik öğretmen adaylarının matematiksel problem durumlarında kullandıkları öz-düzenleme stratejileri. IX. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi. *Buca Eğitim Fakültesi*.

Ysasi, R.(1997). The relationship between cognitive strategies usage and reading and mahematics achievement of fifth and sixth grade english language learners in an Urban school district. *Dissertation Abstracts International*, 58(11), 4190.

Zan, R.ve Pietro, M. (2007). Attitude toward mathematics: Overcoming the positive/ negative dichotomy. The Montana Council of Teachers of Mathematics. *The Montana Mathematics Enthusiast, Monograph* 3, 157-168.

BİLİM UYGULAMALARI DERSİNİN 6. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN SORGULAYICI ÖĞRENME BECERİLERİ ÜZERİNE ETKİLERİNİN İNCELENMESİ

EXAMINATION of THE EFFECTS of SCIENCE APPLICATIONS COURSE on INQUIRY-BASED LEARNING SKILLS of 6th GRADERS

Arş. Gör. Bekir YILDIRIMa, Ayçin ÜNALb

aMuş Alparslan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalı, MUŞ

bekir58bekir@gmail.com

bFen bilimleri öğretmeni, Semiha Altunkan Ortaokulu, MUĞLA

aycinunal@gmail.com

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, 5. ve 6. Sınıflarda seçmeli olarak okutulan bilim uygulamalar dersinin öğrencilerin sorgulayıcı öğrenme becerilerine olan etkisini incelemektir. Çalışmayı desteklemek için bilim uygulama dersi alan öğrenciler ile bilim uygulamaları dersi almayan öğrencilerin sorgulayıcı öğrenme becerileri üzerindeki etkileri incelenmiştir. Bu araştırmanın çalışma grubunu ortaokul 6. Sınıfta okumakta olan 68 öğrenci oluşturmuştur. Bu çalışmada bilim uygulamaları dersini alan 34 öğrenci deney grubunu, diğer kalan 34 öğrenci ise kontrol grubunu oluşturmuştur. Araştırma da nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Çalışmada veri toplama aracı olarak geçerlilik ve güvenirliği önceden sağlanmış olan sorgulayıcı öğrenme beceri algı ölçeği kullanılmıştır. Uygulama sonucunda, bilim uygulamaları dersini alan deney grubu öğrencilerinin sorgulayıcı öğrenme becerileri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu sonuçlar doğrultusun da seçmeli bilim uygulamaları derslerinin seçilmesinde öğrencilerin gönüllü olmaları sağlanabilir. Bilim uygulamaları dersine katılan öğrenciler kadar katılmayan öğrenciler de bu sürece çeşitli etkinliklerle dâhil edilebilir ve bu beceriyi onlarında kazanması için uygun koşullar sağlanabilir.

Anahtar kelimeler: Bilim uygulamaları dersi, Sorgulayıcı öğrenme becerisi

ABSTRACT

The purpose of this study is to examine the effect of science applications lesson taught in 5th and 6th grades as an optional subject on the inquiry-based learning skills of the students. The effects of the course on students receiving science application course and on the ones not receiving such courses in terms of their inquiry-based learning skills were examined in order to support the study. The study group of this study is formed of 68 students in 6^{th} grade. 34 students receiving science application courses formed the experimental group while the remaining 34 students formed the control group in this study. Qualitative study method was used in this study. Inquiry-based learning skills perception scale, validity and reliability of which was approved before, was used in the study as a data collection tool. As a result of the application, it was determined that there were significant difference between inquiry-based learning of the experimental group students receiving science application courses. According to these results, the students can be encourged to volunteer to select science applications courses as an elective course. Students who do not participate in science application courses as well as the ones who participate can be included this process with various activities and appropriate conditions can be provided for them to gain this skill too.

Key words: Science applications lesson, inquiry-based learning

1. GİRİŞ

Teknoloji ile birlikte fen bilimleri alanlarında düşünen, üreten, sorgulayan ve yaratıcı bireylere olan ihtiyaç gün geçtikçe artmaktadır. Bu nedenle, bu alanlarda öğretme-öğrenme süreçleri için yeni ve farklı öğretim programların uygulanması zorunlu olmuştur. Bu zorunluluk öğrenilen bilgilerin teoriden pratiğe dönüşmesini sağlamış ve Fen bilimleri dersinde yer alan deney ve gözlemlerin uygulanması için bir öğretim programı düzenlenmiştir. Düzenlenen bu öğretim programı bilim uygulamaları dersi altında verilmiştir.

Bilim Uygulamaları dersi, MEB tarafından fen bilimleri dersinden gösterilen etkinliklerin yapılmasını temel alan bir yaklaşımla eklenmiştir. Bu sebepten dolayı bilim uygulamaları dersi fen bilimlerinin öğretimi ve öğrenilen bilgilerin kalıcılı olmasını sağlaması açısından oldukça önemlidir. Tekbıyık ve Akdeniz (2008), Bilim Uygulamaları dersi öğretim programını incelemişler ve bilim uygulamaları dersinin deney ve gözlemlere verilen önemin artmasını sağladığı ve öğrencilerin bu konuda ilerleme sağlamaları açısından önemli olduğunu vurgulamışlardır. Tekbıyık ve Akdenize'e göre bir programın ne kadar iyi hazırlanmış olursa olsun etkili olmasında öğretmenlerin önemli olduğunu vurgulamışlar ve bu yüzden de bilim uygulamaları derslerinin uygulanmasında önemli bir yere sahip olduklarını söylemişlerdir.

Bilim Uygulamaları dersi, MEB tarafından 2012-2013 eğitim öğretim yılından itibaren 5.sınıflardan başlamak üzere aşamalı olarak 8.sınıflara kadar tüm kademelere seçmeli ders olarak konulmuştur. MEB (2012), Bilim Uygulamaları dersinin amaçları aşağıdaki gibi tanıtılmıştır.

- ✓ Öğrencilerin doğada ve çevrelerinde gerçekleşen bütün olayları bilimsel bilgi ile açıklayabileceğini bilmesini sağlamak.
- ✓ Öğrencilerin, bilisel olmayan bilgileri fark etmelerini sağlamak ve bilimsel gelişmelerin yaşam için önemli olduğunu kavramalarını sağlamak.
- ✓ Öğrencilere, çevrelerinde meydana gelen olaylara bilimsel bir bakış açısıyla yaklaşmasını sağlamak.
- ✓ Öğrencilere, merak etme, sorgulama, gözlem yapma, eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme becerilerini geliştirerek bilimsel bir bakış açısı kazandırmak.
- ✓ Öğrencilere, günlük yaşam ve doğa ile bilim arasındaki ilişkiyi kazandırmak.
- ✓ Öğrencilere, bilimin bir bütün olarak geliştiğini fark ettirmek.
- ✓ Öğrencilere, farklı derslerde öğrenilen teorik ve soyut bilgilerin, deney ve gözlemlerle somut hale getirildiğini göstererek kavramların ve terimlerin anlaşılabilirliğini sağlamak.
- ✓ Öğrencilerin araştırma yaparken bilimsel yöntemin aşamalarını kullanarak yapmalarını sağlamak.

- ✓ Öğrencilerin, kendileri ve yaşadığı toplum için karşılıklı yararını gözeten tutum ve değerler geliştirmesini sağlamak.
- ✓ Öğrencilerin, teknoloji alanındaki gelişmeleri bilimsel bilgi ışığında gerçekleştiğini anlamalarını sağlamak.
- ✓ Yaşamında ne yaptığını, ne tasarladığını ve toplumun ihtiyaçlarına göre yeni neler yapabileceğini bilen bireyler yetiştirmek.
- ✓ Bilimsel bilginin özelliklerini deney ve uygulamalar ile öğrenmelerini sağlamak.

Bu özelliklerin yanında bilim uygulamaları dersi alan öğrencilerin, Fen bilimleri dersine olan ilgileri artacak ve Fen bilimleri dersinin öğretim programın ilkelerinden olan bilimsel okuryazar bireyler olması sağlanacaktır. Bilimsel okuryazar olan bireyler, Fen bilimleri alanlarını araştıracak, bu alanla ilgili kitaplar ve yazılar okuyacaktır. Bunun yanında bilimin doğası ve bilginin nasıl elde edileceğini bileceklerdir. Buradan da anlaşılacağı gibi bilim uygulamaları dersinin temel amacı, öğrencilerin çevrelerinde ve yaşamlarında karşılaştıkları problemlerin bilimsel temellerini kavramalarını sağlamaktır (MEB,2012).

1.1.Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, seçmeli bilim uygulamaları dersini alan öğrenciler ile almayan öğrencilerin öğrencilerinin sorgulayıcı öğrenme becerileri arasında fark olup olmadığını incelemektir.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki soruya yanıt aranmıştır:

6. Sınıf Seçmeli bilim uygulamaları dersini alan öğrenciler ile almayan öğrencilerin sorgulayıcı öğrenme becerileri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ile veri toplama araçlarıyla elde edilen verilerin çözümlenmesine ilişkin bilgilere yer verilecektir.

2.1 Araştırmanın modeli

Çalışmada, son test kontrol gruplu model deseni kullanılmıştır. Bu araştırmada, eş olasılıkla 6. Sınıfta okuyan 34 öğrenci deney grubu, diğer 34 kişi ise kontrol grubu olarak atanmıştır. Bilim uygulamaları dersini alan sınıf deney grubunu, diğer sınıf ise kontrol grubunu oluşturmaktadır.

Tablo 3.3.1.1: Deneysel Modelin Simgesel Görünümü

G1	X1	O1
G2		O2

G1: Deney grubu

G2:Kontrol grubu

X1: Deneye grubuna uygulanan işlem

2.2 Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu 2013-2014 öğretim yılında, Muğla ilinde bulunan bir devlet okulunun 6 sınıfında okuyan 68 öğrenciden oluşturmuştur. Eş olasılıkla atanan bu gruptan bilim uygulamaları dersini alan grup deney grubu, bilim uygulamaları dersini almayan grup ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir.

2.3 Ölçme Araçları/ Veri toplama araçları

Araştırmada veri toplama araçları olarak; sorgulayıcı öğrenme becerileri ölçeği kullanılmıştır. Ölçek Balım ve Taşkoyan(2007) tarafından geliştirilip geçerlilik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır.

2.4 Verilerin Toplanması

Kuramsal kısım için literatür tarama sonucunda elde edilen bulgular, araştırmanın uygulama aşamasında kullanılmıştır. Deneysel kısımda, Balım ve Taşkoyan (2007) tarafından geliştirilen sorgulayıcı öğrenme becerisi ölçeği kullanılmıştır. Veriler bu ölçekten elde edilen bilgilerden oluşmuştur.

2.5 Verilerin Analizi

Araştırmada öğrencilerin sorgulayıcı öğrenme becerilerini ölçmek amacıyla geliştirilen sorgulayıcı öğrenme becerileri ölçeği geliştirilmesi aşamasında faktör analizi analizleri yapılmıştır. Faktör analizi, madde-ölçek korelasyonu, Cronbach alfa ve iki yarı güvenirlik katsayıları bulunmuştur. Araştırma sonucun da ölçeğin Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı 0,84 olarak bulunmuştur. Faktör ve güvenirlik çalışmaları sonucunda ölçek 22 maddeden oluşturulmuştur (Balım ve Taşkoyan, 2007).

Araştırmanın problem cümlesine ilişkin verilerin analizinde, deney grubu ile kontrol grubunun sorgulayıcı öğrenme becerileri arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla bağımsız gruplar için t-testi kullanılmıştır.

3. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde toplanan verilerin istatistikî analizleri sonucunda elde edilen sonuç ve yorumlarına yer verilmiştir. Bulgular, araştırmanın amacıyla ilgili soru kapsamında bir ana başlık altında yer almaktadır.

Tablo 1: Kontrol grubu ile deney grubunun uygulama sonrası bağımsız gruplar için t-testi sonuçları

Gruplar	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	P
Kontrol Grubu	34	80.323	8.65	66	2.626	,011
Deney Grubu	34	86.393	10.22			

*0,05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 1 incelendiğinde, Kontrol grubunun uygulama sonrası sorgulayıcı öğrenme beceri puan ortalaması ($\bar{x}$= 80.323) ile deney grubunun uygulama sonrası sorgulayıcı öğrenme beceri puan ortalaması ($\bar{x}$= 86.393) arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu görülmektedir ($t_{(66)}$=2.626; p<,05).

Bu bulgular doğrultusunda, uygulama sonrası eş olasılıklı atanan gruplar arasında sorgulayıcı öğrenme becerileri arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur.

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bilim uygulamaları dersini alan ortaokul 6.sınıf öğrencilerinin sorgulayıcı öğrenme becerileri arasında fark olup olmadığı incelemek amacıyla yapılan bu araştırmada, Bilim uygulamaları dersini alan deney grubu ile almayan kontrol grubunun sorgulayıcı öğrenme becerileri arasında, deney grubu lehine anlamlı bir fark saptanmıştır.

Sonuç olarak, Bilim uygulamaları dersi bireylerin sorgulayıcı öğrenme becerilerini geliştirme konusunda bilim uygulamaları almayan öğrencilere göre daha olumlu sonuç verdiği görülmektedir.

Bu sonuçlar doğrultusunda, Bilim uygulamaları dersi ile ilgili çalışma yapacaklar için öneriler:

- ✓ Bilim Uygulamaları dersini alan öğrenciler ile almayan öğrenciler arasındaki farkı gösteren bilimsel çalışmalar yapılabilir. Örneğin; bilim uygulamaları dersini alan öğrenciler ile almayan öğrencilerin yaratıcılıkları, bilgi düzeyleri arasındaki farklar incelenebilir.
- ✓ Seçmeli bilim uygulamaları derslerinin seçilmesinde öğrencilerin gönüllü olmaları sağlanabilir.
- ✓ Bilim Uygulamaları dersine katılan öğrenciler kadar katılmayan öğrenciler de bu sürece çeşitli etkinliklerle dâhil edilebilir ve bu beceriyi onlarında kazanması için uygun koşullar sağlanabilir.

- ✓ Farklı deney ve etkinlikler tasarlanarak bilim uygulamaları dersleri zenginleştirilebilir.

KAYNAKÇA

Balım, A.G. ve Taşkoyan, S.N. (2007). Fene Yönelik Sorgulayıcı Öğrenme Becerileri Algısı Ölçeğinin Geliştirilmesi, Dokuz eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 21, 58-63.

MEB (2012). Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Bilim Uygulamaları Dersi (5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

Tekbıyık, A. ve Akdeniz, A.R.(2008).İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programını Kabullenmeye ve Uygulamaya Yönelik Öğretmen Görüşleri. Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi, 2(2), 23-37.

STEM EĞİTİMİ ÜZERİNE DERLEME ÇALIŞMASI: FEN BİLİMLERİ ALANINDA ÖRNEK DERS UYGULANMALARI

Bekir YILDIRIMa, Yusuf ALTUNb
aMuş Alparslan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, MUŞ
bekir58bekir@gmail.com
bOrtadoğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Bölümü
myesemail@hotmail.com

ÖZET

Bu makalenin amacı, STEM'in literatüre dayalı bir tanımını yapmak ve Fen Bilimleri Eğitimi açısından STEM'in örnek uygulamalarını ortaya koymaktır. STEM, İngilizce Science, Technology, Engineering ve Mathematics kelimelerinin baş harflerinin kısaltmasından oluşmuş bir kısaltmadır. Türkçede Bilim, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik anlamına gelen STEM, ilgili disiplinlerin bir arada ele alınmasına dayanan disiplinler arası bir yaklaşımdır. Fen Bilimleri eğitiminin başarısı Bilim'in teorik yapısının pratik uygulamalarda yerinin anlaşılmasıyla doğru orantılıdır. Bu doğrultuda gerçekleştirilen çalışmalar arasında STEM Eğitim çalışmaları önemli bir yer almaktadır. Bu çalışmada Literatür taraması sonucunda STEM eğitimin ne olduğu, fen bilimleri alanlarında neden kullanılması gerektiği ortaya konulmaya çalışılmıştır. Ayrıca STEM eğitim ve uygulamalarını örnek teşkil etmesi için "Enerjinin Dönüşümü ve Yenilenebilir Enerji" konularına ilişkin etkinlikler ve ders planı hazırlanmıştır.

Anahtar kelimeler: STEM eğitimi, Örnek STEM Uygulaması

ABSTRACT

The purpose of this article is to make a definition of STEM based on the literature and Show some examples of STEM according to Science Education. STEM is the abbreviating of the Science, Technology, Engineering, and Mathematics. It is a interdisciplinary approach that is based on the teaching these four disciplines together. Successful science education depends on the understanding of the practice beyond the theoretical nature of science. This makes STEM as an important research topic of science education. In this article, researchers will try to explain what is STEM, Why it is important in Science Education according to the findings of literature review. In addition, researchers will try to give some example of STEM Education, including Energy conversation and Renewable Energies.

Key words: STEM Education, STEM lesson plan example

1. GİRİŞ

STEM, Bilim (Science), Teknoloji (Technology), Mühendislik (Engineering) ve Matematik (Mathematics) kelimelerinin baş harflerinin kısaltmasından oluşur (Gonzalez ve Kuenzi, 2012). İlk olarak 2001 yılında The National Science Foundation yöneticisi Judith A. Ramaley tarafından bir eğitim terimi olarak türetilen STEM, bu tarihten sonra hızlı bir şekilde yayılmıştır. Bilim, Teknoloji,

Mühendislik ve Matematik disiplinlerin disiplinlerin bir veya daha fazlasının bir arada ele alınmasına dayanan STEM disiplinler arası bir yaklaşımdır (Scott, 2009). Doğasında bu dört disiplinin baş harflerinin kısaltmasından oluşmuş olsa da STEM'in standart bir tanımı yoktur (Langdon ve diğerleri, 2011). Bazı kullanımlarda bu dört disiplinin herhangi birinde verilen eğitimleri STEM alanında verilen bir eğitim olarak ele alınmakta; ancak genellikle entegre bir yaklaşımla bu dört disiplinin birbirine entegre olarak ele alınması olarak tanımlanmaktadır (Morrison, 2006). Bu makalede araştırmacılar STEM'in daha çok entegre olarak ele alınmasını benimsemiş ve bu bağlamda değerlendirmelerde bulunmuştur. Bununla birlikte Science kelimesinin yerine fen kavramı kullanılmaktadır; ancak araştırmacılar fen ve bilimin kavram anlam açısından bir birinden oldukça farklı olması sebebiyle STEM'i Türkçe'de BİTEMM olarak kullanmayı uygun görmüşlerdir. Bilim, sistematik yollardan elde edilen sistematik bilgiler bütünü (Bacanlı, 2014; 5) olarak tanımlanırken; fen kavramı, fiziksel ve biyolojik dünyayı anlamak, deneysel araştırma ve mantıksal düşünmeye dayanan araştırma ve düşünme yolları geliştirmek gibi farklı şekillerde tanımlanmaktadır (MEB, 2006). Yapılan tanımlamalara bakıldığında bilim fen'i de içine alan geniş bir anlamı vardır.

Genel olarak STEM'in amacı katı akademik disiplinlerle gerçek hayattan konularla ilişki kurularak öğrencilerin bilimi, teknolojiyi, mühendislik ve matematik konularını okul, toplum, iş ve küresel girişimlerde kullanarak; yeni ekonomide rekabet edebilmek için STEM okuryazarları yeliştirmesidir (Tsupros, 2009). STEM eğitimini bilen bir kişi, öğrendiği bilgileri, bilim ve bilimin doğasını, kendisinde var olan şemaların süzgecinden geçirerek kullanır. Günlük hayatında karşılaştığı problemleri çözer ve düşünceleri üzerinde planlamalar, yorumlar ve değerlendirmeler yapar. STEM, öğrencileri doğrudan öğrenmeleri için cesaretlendiren, öğrencilerin hayallerine ulaştıran ve öğrendiklerini yeni ve farklı problemlere transfer etmelerini sağlayan bir yaklaşımdır (Yıldırım, 2013a, 2013b).

STEM Eğitimin'in Fen Bilimlerindeki Yeri ve Önemi

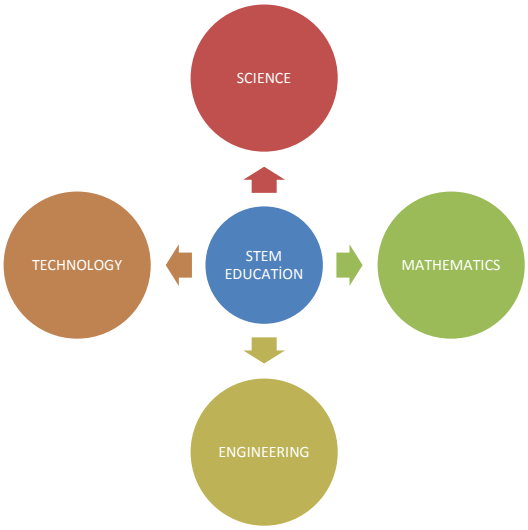
STEM eğitimleri farklı yaş guruplarını(okul öncesi eğitimden doktora sonrası eğitimlere kadar) formel ve informel (DfES, 2006) eğitimleri kapsar. İlkokul seviyesinde STEM'in temelleri, Ortaokul seviyesinde Temel STEM becerileri, Lise seviyesinde Mesleki seçim için gerekli eğitim ve yönlendirmeler, son olarak da üniversite seviyesinde STEM disiplinlerine geçiş ve STEM eğitimcilerinin yetiştirilmesi STEM eğitiminde esastır (SAI Guide to Building Effective STEM Education Programs). Bununla birlikte informal öğrenme ortamlarıyla ve okul dışı aktivitelerle bu her kademede desteklenmektedir.

Gelişen Teknoloji ile birlikte bilim, teknoloji, mühendislik ve matematik alanlarında düşünen, üreten, sorgulayan ve yaratıcı bireylere olan ihtiyaç gün geçtikçe artmaktadır. Bu nedenle, bu alanlarda öğretme-öğrenme süreçleri için yeni ve farklı programların uygulanması zorunlu olmuştur. Bu

durumlar göz önünde bulundurulduğunda ülkeler, özellikle Amerika, İngiltere, Almanya, Finlandiya güçlü bir ekonomi ve geleceğe sahip olmak için her bireyin STEM eğitimi alması gerektiğinin bilincindedir. STEM eğitiminin amacı, kişisel özellikleri ne olursa olsun bütün bireylerin (tüm yaş grubundaki) öğrendikleri bilgileri günlük yaşamlarında kullanabilecekleri kadar STEM eğitimi bilen bireyler olarak yetişmelerini sağlamaktır. STEM'in önemini anlamak için inovasyonun önemine de bakmak gerekir. Ekonomilerin rekabet seviyesini yükselten en önemli unsur inovasyondur. Çamaşır makinesi, bilgisayar ve birçok önemli inovasyon Amerika tarafından yapılmış ve Amerika'yı dünyanın en önemli güçlerinden biri yapmıştır. İnovasyon için de sağlam bir matematik, fen ve mühendislik temeli(bilgi ve beceri) gerekmektedir. Kaufmann(2003)'ın da dediği gibi günümüzün inovasyonları ve icatları bu dört disiplinin sınırlarının doğal kesişimlerinde gerçekmektedir. Amerika'da STEM, Amerika'nın mevcut ekonomik ve teknolojik gücünü korumak için en önemli unsur olarak görülmektedir. U.S. Department of Education (2011) ve bunun içinde ciddi bütçeler ayrılmaktadır (U.S. Department of Education,2011). Amerika başkanı Obama *01.06.10 tarihli* konuşmasında bunu bizzat dile getirmiştir (Kaynak: http://leadenergy.org/2010/01/obama-stem-education). Şu anda Amerika'da STEM eğitimi için birçok STEM Merkezi kurulmuştur ve Prestijli üniversitelerin hemen hemen hepsinde STEM merkezleri vardır. STEM, Amerikayla birlikte İngiltere, Kore ve Çin gibi ülkelerde de uygulanmaktadır. Hatta Kore gibi bazı ülkeler STEM'i STEAM olarak ele almakta ve A: Art(Sanat) boyutunu da entegre etmektedir.

Türkiye'de ise STEM isim olarak yeni fark edilmeye başlamış; ancak Fen dersinin isminin fen ve Teknoloji olarak değiştirilmesiyle ilk adımları atılmış. Ardından da bilim uygulamaları ve matematik uygulamaları gibi dersler eklenerek ismi olmasa da STEM alanında dikkate değer gelişmeler yaşanmıştır. Türkiye gittikçe gelişen bir ülkedir ve Önümüzdeki yıllarda ülkelerarası rekabette belirli bir konuma gelebilmek için STEM alanlarında ciddi yatırımlar yapılacak ve nitelikli iş gücü ihtiyacı kendini daha da belli edecektir. Göktürk II uydusunun bizim için ne kadar önemli olduğu yadsınamaz ve düzinelerce farklı amaca hizmet eden uyduya ihtiyacımız olduğu da kaçınılmazdır. STEM bu kadar önemliyken ve gelişmiş ülkeler bile ciddi kaygılar duyarken Türkiye'nin de bu konuyu irdelemesi gerekmektedir ve STEM alanında özel olarak çalışmalar yapılmalıdır.

Son yıllarda gündemde olan STEM eğitimine göre, öğrenme bireylerin üst biliş özelliklerini kullanarak, kendilerinde var olan bilgi ile yeni bilgi arasında ilişki kurmasını sağlar. STEM eğitimi almış bireyler ya da kişiler kendi düşünme süreçlerinin farkında olur, düşüncelerini analiz eder ve bu analizlerin sonucunda değerlendirme yaparlar. Başka bir deyişle, STEM eğitimi, farklı disiplinleri yani farklı bilim dallarını bir araya getiren; bilimin ne olduğunu, hangi şartlarda ve nasıl yapılacağını, bilimin diğer disiplinlerle olan ilişkilerini açıklamaya yarayan, bilim, teknoloji, matematik ve mühendisliğin neden faydalı olduğunun araştıran kapsamlı bir yaklaşımdır.



Günümüzde STEM eğitimi, bilimin doğasına inmeye ve bu alanda çalışma bağlı, bilimsel, kişilerin yaratıcılıklarına hitap eden, bilimsel bilgiye yaparak yaşayarak ulaşmaya imkan sağlayan bir bakış açısı barındırmaktadır. STEM eğitimi, günümüzde birçok ülkenin ekonomik açıdan gelişmesine odaklı ve bilimin göreceli yapısını post-modern bir açıdan tanımlamaktadır. Post- modern anlayışta STEM eğitimi, geleneksel bir yaklaşımda ziyade pratik ve uygulamaları olan, gözlemlere dayalı bir yaklaşımdır.

STEM eğitimi, öğrencilerin kendilerine güvenme, problem çözme, yaşam deneyimi kazandırma, yenilikçi, uzamsal beceri ve mucit olma, eleştirel düşünme gibi birçok özelliğin gelişmesini sağlamaktadır (Baenninger and Newcombe, 1989; Morrison, 2006; Wai, Lubinski and Benbow, 2010). Bunun yanında entegre edilmiş STEM eğitimi öğrencilerin derse ve tutumlarına karşıda olumlu etki yapmaktadır (Furner ve Kumar, 2007; Stinson ve diğerleri, 2009). Diğer yandan, STEM eğitimi, öğrencilerin gerçek dünya problemlerini öğrenmelerini ve gelecekte karşılaşacakları problemi çözmelerini sağlayacaktır (Burrows ve diğerleri, 1989; Sweller, 1989; Jacobs, 1989; Beane, 1991; 1995; Capraro ve Slough, 2008; Childress, 1996).

1.1. STEM Eğitimi Örnek Ders Planı

Fen bilimleri dersine entegre edilmiş STEM eğitimi uygulamaları için hazırlanacak olan ders planı, uygulamanın yapılacağı sınıfın özelliklerine ve dersin içeriğine uygun olarak hazırlanmıştır. Aşağıda STEM eğitimine uygun bir ders planı verilmiştir.

ENERJİ DÖNÜŞÜMLERİ VE YENİLENEBİLİR ENERJİ

Ders: Fen ve Teknoloji

Süre: 80 dakika

Sınıf: 7. Sınıf

Konu: Kuvvet ve Hareket

Kullanılan Yöntem ve Teknikler: 5E öğrenme modeli, Sunuş yoluyla öğrenme, Soru-cevap

Kazanımlar:
1. Enerjiyi iş yapabilme yeteneği olarak tanımlar.
2. Potansiyel ve kinetik enerjilerin birbirine dönüşebileceğini örneklerle açıklar (BSB-25).
3. Enerji dönüşümlerinden hareketle, enerjinin korunduğu sonucunu çıkarır.
4. Çeşitli enerji türlerini araştırır ve bunlar arasındaki dönüşümlere örnekler verir (FTTÇ-7, 30, 33, 34; TD-3).
5. Çeşitli enerji türleri arasında ki dönüşümleri gösteren modeller yapar.
6. Rüzgârdan gülünden yararlanarak hareket enerjisinden elektrik enerjisine dönüşebileceğini açıklar.

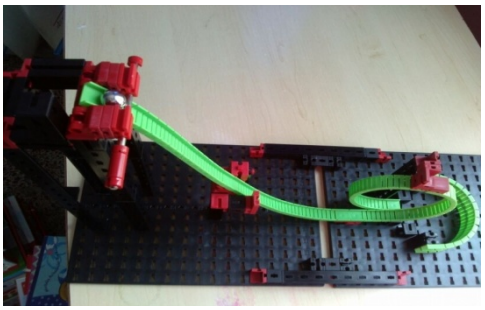
Dersin işlenişi

Engage: Öğretmen öncelikli olarak öğrencilerin dikkatini konuya çekmeye çalışır. Bunu yaparken öncelikli olarak bir gazete kupürün de bulduğu haberi sınıfta okur. Bu sayede öğrencilerinde dikkatini konuya çekmeye çalışır. Öğretmen öğrencilerin 6. Sınıfta öğrendiği elektrik konusundaki ön öğrenmelerini hatırlatır.

Bu kısımda öğretmen öğrencilerin dikkatlerini konuya çekmek için farklı etkinlikler kullanabilir. Örneğin; resim, afiş, video kullanma, gazete haberleri okuma vb.

Explore: Öğretmen bunun üzerine haberden yola çıkarak öğrencilerden bu konuyu araştırmaları için öğrencilere görevler verir. Görevlerden bazıları, Rüzgâr enerjisi, Güneş enerjisi, Nükleer enerji vb. konularını araştırmaktır.

Explain: Öğretmen öğrenciler ile birlikte enerji ve enerjinin dönüşümü konusunda bilgi sahibi olurlar. Bu kısımda öğretmen öğrencilere sahip olması gereken bilgilerden bir diğeri olan yenilebilir enerji konusunda bilgi verir. Bu enerjilerin nasıl elde edildiği, nasıl üretildiği üzerinde durur. Öğretmen enerji dönüşümlerini göstermek için elinde bir model yapar.



Şekil 1: Potansiyel Enerjinin Kinetik Enerjiye Dönüşümünü gösteren model

Yukarıda verilen modelden yola çıkarak öğretmen, öğrencilere Potansiyel enerjinin Kinetik enerjiye (Hareket Enerjisinin) dönüşümünü gösterir.

Elaborate: Ders işlenmesi bittikten sonra öğretmen teoriden uygulamaya geçiş yapar. Öğretmen STEM eğitiminde kullanılan materyaller ile dersin işlenmesine geçer. Öncelikle çocukların mevcut yenilenebilir enerji kaynakları ile ilgili malzemelerden yararlanarak rüzgar enerjisinden elektrik enerjisinin üretimi, güneş enerjisinden elektrik enerjisinin üretimini gösteren modelleri kılavuz kitabından yararlanarak hazırlamaları ister. Modelleri hazırlandıktan sonra öğrenciler pratikte öğrendikleri bilgileri uygulamalı olarak görme ve inceleme şansı bulurlar. Bu sayede öğrencilerin bilimsel süreç becerilerinden olan;

a. Gözlem yapma
b. Verileri kullanma ve model oluşturma
c. Deney yapma
d. Karar verme
e. Tahmin etme
f. Yordama

gibi mevcut Bilimsel Süreç Becerilerini kullanırlar.

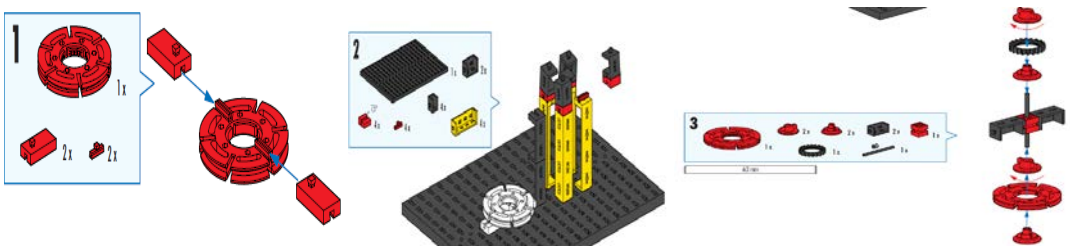
Bu aşamada öğretmen modelleri yaptırırken aşağıda yer alan adımları izler:

1. Modelleri yapmak için gerekli olan parçaları verir.

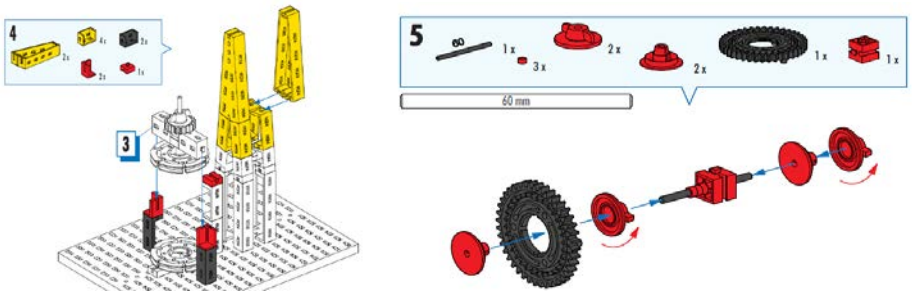


Şekil 2: Model Parçaları

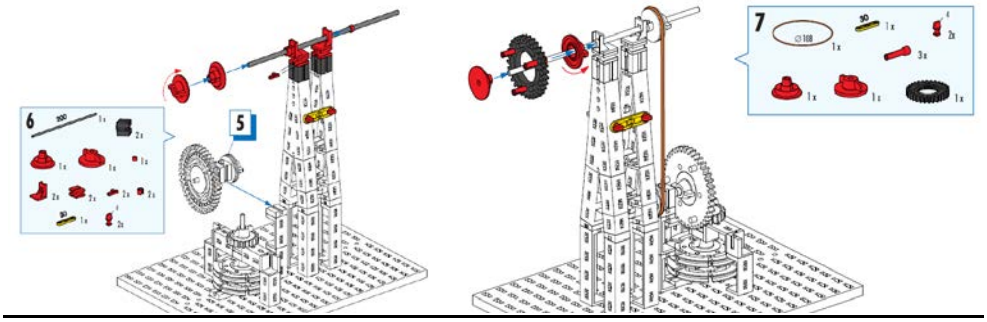
2. Parçaları alan öğrenciler kılavuz kitabını alırlar.
3. Kılavuz kitabı doğrultusun da yenilebilir enerji ile ilgili modelleri yaparlar. Bu modellerden biri Rüzgâr enerjinin üretimini gösteren modeldir. Bu modelin yapımına aşağıda yer verilmiştir.



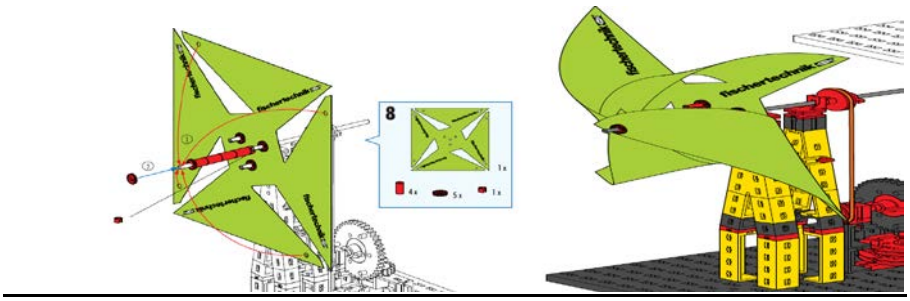
Şekil 3: Rüzgârgülünün yapılmasının ilk üç aşaması



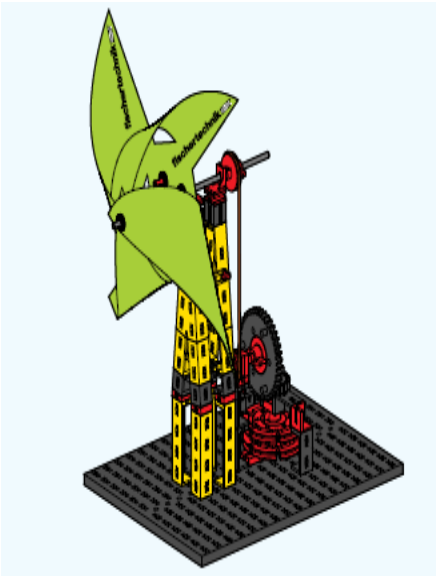
Şekil 4: Dört ve Beşinci Aşaması



Şekil 5: Altı ve Yedinci Aşaması



Şekil 6: Son aşamanın yapılması ve Rüzgar gülünün hazır hale gelmesi



Şekil 7: Rüzgârgülünün oluşturulması ile enerjinin üretilmesi

4. Model yapılıp üzerinden denemeler yapılarak rüzgar enerjisinden elektrik enerjisi üretimi gerçekleştirilmiş olur.

Dersin bu şekilde işlenmesinin faydaları;

1. Öğrenciler teoride öğrendikleri bilgileri pratikte uygulama şansı bulmuş olurlar.
2. Enerji dönüşümlerin nasıl gerçekleştiğini görür.
3. İlerde karşılaşacağı bir elektrik enerjisi üretim sorununa çözüm bulmuş olur.
4. Problem çözme becerisi gelişir.
5. Derinlemesine öğrenme gerçekleşir.
6. Öğrenciler dersin tüm aşamasında aktiftir.
7. Kalıcı öğrenme gerçekleşir.

Evaluate: Bu aşamada öğretmen, öğrencilerin konuyu öğrenip öğrenmediklerini anlamak için belli başlı sorular sorar.

1. Yenilebilir enerji çeşitleri nelerdir?
2. Bugün mevcut olan yenilebilir enerji çeşitlerinden farklı enerji çeşitleri olabilir mi?
3. Elektriğin üretilmesini sağlayan yeni bir model yapınız?
4. Rüzgâr enerjisinden elektrik enerjisinin nasıl üretildiğini şematize ederek gösterin?
5. Bu modelden yola çıkarak güneş enerjisinden elektrik enerjinin nasıl üretildiğini söyleyin?

Öğretmen bu aşamada öğrencilerine yenilebilir enerji ile ilgili olarak öğrencilerine bir proje ödevi verir.

Proje ödevi:

Elektrik üretme konusunda yeterli teknoloji ve alt yapısı olamayan bir şehre yönetici olarak atandınız. Yönetici olarak ilk işiniz Şehre elektrik getirmek ise bu problemi çözmek için nasıl bir proje yapardınız?

2. SONUÇ VE TARTIŞMA

STEM eğitim ve uygulamalarına yönelik olarak geliştirilmiş olan ders planları ve etkinlikler, STEM eğitimi alanında çalışacak olan, özellikle fen ve teknoloji, Fizik ve Biyoloji öğretmenleri için örnek materyaldir. STEM eğitim ve uygulamaları, öğrenilen bilgilerin daha kalıcı ve anlamlı öğrenmeye sağlayacağı düşünülmektedir. STEM eğitim ve uygulamaları bir çok alanı içine alan disiplinler arası bir yaklaşımdır. Disiplinler arası bir yaklaşım olduğun için diğer konular ve alanlarla ilişkilendirilmesi gerekmektedir. Bu sebepten dolayı, STEM eğitimi ders planı ve etkinliklerin, öğrenenin öğrenme sürecine aktif olarak katılmalarını, öğrendikleri bilgileri anlamlı olarak örgütlemelerini sağlayacaktır.

Öğretmenlerin, STEM eğitim ve uygulamalarına yönelik olarak dersleri işlemesi, öğrencilerin öğrendikleri bilgileri kullanmalarına, öğrenilen bilgilerin alternatif kavramların oluşmasına engel

olacaktır. Alternatif kavramlar, bilimsel doğrulardan yoksun, bireylerin yaşantıları, yanlış öğrenmeleri ya da bireylerin eksik öğrenimleri sonucu oluşan, yeni bir kavramın öğrenilmesini zorlaştıran bilgilerdir. Bu nedenle, derslerde öğrencilerin alternatif kavram oluşumlarını önleyecek STEM eğitim ve uygulamalarını kullanılması büyük önem taşımaktadır. Örneğin; Elektrik konusunda karşılaşılan alternatif kavram veya düşüncelerden biri "enerjiyi başka bir enerji çeşidine dönüştürdüğümüzde enerjinin bir kısmının kaybolacağı" düşüncesidir. Bu gibi alternatif kavram ve düşünceleri STEM eğitim ve uygulamaları ile önleneceği düşünülmektedir.

STEM eğitimin öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerine, yürütücü biliş becerilerine, bilimsel düşünme becerilerine katkı sağlayacağı da düşünülmektedir. Ayrıca STEM eğitiminde önemli bir yeri bulunan öğretmenlere, STEM eğitimi hakkında bilgi edinmeleri, bu alanda uygulama yapmaları için; hizmet içi eğitimlerin verilmesi etkili olacağı düşünülmektedir.

3. KAYNAKÇA

Bacanlı, H. (2014). Eğitim Psikolojisi. Ankara: Pegem Akademi.

Beane, J. (1991). The middle school: The natural home of integrated curriculum. Educational Leadership, 49(2), 9-13.

Baenninger, M., and Newcombe, N. (1989). The role of experience in spatial test performance: A meta-analysis. Sex Roles, 20(6), 327-344.

Beane, J. (1995). Curriculum integration and the disciplines of knowledge. Phi Delta Kappan, 76, 616-622.

Burrows, S., Ginn, D.S., Love, N., and Williams T.L. (1989). A strategy for curriculum integration of information skills instruction, Bulletin of the Medical Library Association, 77(3), 245-251.

Capraro, R.M., and Slough, S.W. (2008). Project-based learning: An integrated science, technology, engineering, and mathematics (STEM) approach, Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers.

Childress, V.W. (1996). Does integration technology, science, and mathematics improve technological problem solving: A quasi-experiment. Journal of Technology Education, 8(1), 16-26.

DfES, (2006). STEM Programme Report and Lord Sainsbury, The Race to the Top: a Review of the Government's Science and Innovation Policies.

Furner, J. and Kumar, D. (2007). The mathematics and science integration argument: A stand for teacher education. Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology, 3(3), 185-189.

Gonzalez, H. B. and Kuenzi, J. J. (2012). Science, Technology, Engineering and Mathematics (STEM) Education: A Primer, Congressional Research Service.

Kaufman, D., Moss, D. and Osborn, T. (2003). Beyond the boundaries: A trans-disciplinary approach to learning and teaching. Praeger, Westport, Connecticut.

Langdon, D., McKittrick, G., Beede, D., Khan, B., and Dom, M. (2011). STEM: Good Jobs Now and for the Future, U.S. Department of Commerce Economics and Statistics Administration, 3(11), 2.

Jacobs, H.H. (1989). Interdisciplinary curriculum: Design and implementation. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

MEB (2006), İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi, (6–8. Sınıflar) Öğretim Programı, MEB, Ankara.

Morrison, J. (2006). TIES STEM education monograph series, attributes of STEM education. Baltimore, MD: TIES.

Scott, M.C. (2009). Technology Education for Children Council, Technology and Children A journal for Elementary School Technology Education, 14(1), 3.

Stinson, K., Harkness, S., Meyer, H., and Stallworth, J. (2009). Mathematics and science integration: models and characterizations. School Science and Mathematics, 109(3), 153-161**.**

Sweller, J. (1989). Cognitive technology: Some procedures for facilitating learning and problem solving in mathematics and science, Journal of Education Psychology, 81(4), 457-466.

Tsupros, N., Kohler, R. and Hallinen, J. (2009). STEM education: A project to identify the missing components, Intermediate Unit 1 and Carnegie Mellon, Pennsylvania.

U.S. Department of Education, (2011). Kaynak: http://leadenergy.org/2010/01/obama-stem-education.

Yıldırım, B. (2013a). STEM Eğitimi ve Türkiye. (08-09 Kasım) IV. Ulusal İlköğretim Bölümleri Öğrenci Kongresi, Nevşehir.

Yıldırım, B. (2013b). Amerika, AB Ülkeleri ve Türkiye'de STEM Eğitimi. (5-7 Eylül) 22. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, Eskişehir.

Wai, J., Lubinski, D., and Benbow, C.P. (2010). Accomplishment in science, technology, engineering, and mathematics (STEM) and its relation to STEM Educational Dose: a 25-year longitudinal study. Journal of Educational Psychology, 102(4), 860-871.

PROJE TABANLI ÖĞRENME İLE İLGİLİ YAPILMIŞ MAKALELERİN EĞİTİM PROGRAMLARININ ÖĞELERİ AÇISINDAN İNCELENMESİ

EXAMINATION OF ITEMS ON PROJECT BASED LEARNING IN TERMS OF PROGRAM COMPONENTS

Arş. Gör. Bekir YILDIRIMa, Yrd. Doç. Dr. Sevil FİLİZ BÜYÜKALANb

a Muş Alparslan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalı, MUŞ

bekir58bekir@gmail.com

b Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalı, ANKARA

sevilb@gazi.edu.tr

ÖZET

Çalışmanın amacı, proje tabanlı öğrenme ile ilgili çalışmaların eğitim programının öğeleri açısından incelenmektir. Araştırmada yapılan çalışmaları olduğu gibi ortaya koymak için betimsel model kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini yurt içinde ve yurt dışında yapılmış 17 adet makale oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri literatür taraması ile elde edilmiştir. Literatür taraması ile elde edilen veriler betimsel analiz ile içerik analizi teknikleriyle incelenmiştir. Araştırmada elde edilen sonuçlar, proje tabanlı öğrenme ile ilgili yapılan çalışmaların çoğunda eğitim programlarının öğelerinden; öğretme- öğrenme süreçlerine ve değerlendirmeye ağırlık verilmiştir. Ancak yapılan çalışmalarda çalışmaya başlamadan önce hedef ve hedef davranışların belirlenip belirlenmediği, belirlendi ise bu hedef ve hedef davranışlarından ne kadarının öğrenciler tarafından kazanıldığını gösteren sonuçlara yer verilmemiştir. Ele alınan değerlendirme kısmında ise; erişiye göre yapılan değerlendirme ön plana çıkmıştır. Bunlara ek olarak yapılan çalışmaların büyük bir kısmını nicel çalışmaların oluşturduğu da görülmüştür.

Anahtar kelimeler: proje tabanlı öğrenme, öğretme-öğrenme süreçleri, değerlendirme, hedef

ABSTRACT

The purpose of this study is to examine the education program of the studies regarding project-based learning in terms of the elements of the program. A descriptive model was used to present the works conducted in the study as they are. Samples of the study were 17 articles written in Turkey and abroad. Data regarding the study was obtained by means of literature review. Data obtained by means of literature review were examined by means of content analysis and descriptive analysis techniques. According to results obtained in the study, teaching-learning processes and assessment among the elements of the education program were given importance in most of the studies conducted on project-based learning. However, whether or not targets and target behaviors were determined before the study and, if they were determined, to which extent these targets were achieved and these target behaviors were gained by the students were not stated in the studies that were conducted. On the other hand, assessment based on achievements came to the foreground in the assessment part. In addition, it was also determined that a great deal of the studies were qualitative studies.

Key words: project-based learning, teaching-learning processes, assessment, objective

GİRİŞ

Proje Tabanlı Öğrenme

Proje tanım olarak, Dizayn etme, tasarı yapma, hayal etme ve planlama anlamlarına gelmektedir (Erdem, 2002). Açıkgöz (2002)'e göre proje, sınıf içerisinde yer alan öğrencilerin, problem çözme, araştırma, inceleme, öğrendiklerini günlük yaşamda kullanabilme gibi üst düzey düşünmelerini gerektiren, gerçek yaşama benzer işler üzerinde özgün bir ürün ortaya koymak amacıyla yürüttükleri çalışmadır.

Projeler, bireylerin üst düzey becerilerin gelişmesini sağlayan, araştırma-inceleme özelliklerini geliştiren ve bir konuda derinlemesine bilgi elde etmelerine yardımcı olan ve süreç sonucunda bir ürün meydana gelen çalışmalara verilen isimlerdir (Yıldırım, 2013).

Thomas (2000)'e göre, Projeler öğrencileri zorlayan karmaşık görevler olup, gerçek hayattaki problemlere dayalı olan bir süreçtir. Bu süreç tasarlayan, problem çözen, karar veren, araştırmacı etkinliklerde bulunan öğrencileri içine almakta, öğrencilere belirli bir zaman içerisinde özerk olarak çalışma fırsatı vererek gerçekçi ürünler ve sunumlarla sonuçlandığını söylemektedir.

Proje tabanlı öğrenme; öğrenciyi sürecinin merkezine alan, günlük yaşamın konularına, araştırmalarına, uygulamalarına ve değerlendirilmesine yer veren yaklaşımıdır. Öğrencilerin günlük hayatta karşılaştığı sorunların, sıkıntıların çözümlenmesini sağladığı gibi, öğrencilerin problem çözme becerilerini de geliştirdiği için daha çok kullanılır.

Proje tabanlı öğrenme uzun dönemli, disiplinler arası, öğrenci merkezli ve gerçek konu ve uygulamalar ile birleştirilmiş aktiviteleri içeren bir yaklaşımdır. Proje tabanlı öğrenme bilgiyi doğru anlamak için öğrencileri teşvik eder. Proje tabanlı öğrenmede öğrenciler keşfeder, yorum yapar, eleştirir ve bilgileri anlamlı yollarda sentezler. Proje tabanlı öğrenme bilgilerin öğrenciler tarafından derinlemesine araştırılmasını sağlayan bir yöntemdir.

Erdem (2002)'e göre proje tabanlı öğrenme ise süreç odaklı çalışmayı ve sınıf içi etkileşimli ortamları gerektiren bir öğrenme anlayışıdır. Bu öğrenme ortamları, öğrencilerin kendi öğrenmelerini yapılandırıp yönlendirdikleri, yaratıcılıklarını geliştirdikleri, karşılaştıkları sorunları iş birliği içinde çözmeye çalıştıkları, kendi başarıları konusunda karar verici oldukları, gerçek yaşamın sınıfa taşındığı, ailelerin aktif olarak öğrenme sürecine katıldığı, teknoloji tabanlı öğrenme ortamlarıdır.

Proje tabanlı öğrenme sürecinde öğrenciler bireysel veya grup olarak çalışabilirler. Bu yaklaşımı uygulamak için belli bir ders saati yoktur. Öğrenciler uygun oldukları her yerde ve her zaman projeleri ile ilgili çalışmalar yapabilirler. Bu yaklaşımın ana felsefesi, çocuğun yaşadığı çevrede hayatı küçük

ölçüde de olsa yaşamasıdır. Böylece hayatta işe yaramayan bilgilere öğretimde yer verilmemiş olur (Akgün, 2000; Yenice, 2003).

Tanımlardan yola çıkarak proje tabanlı öğrenme yöntemi, eğitimdeki çağdaş yaklaşımlarda ağırlıklı olarak karşımıza çıkan, öğrenen merkezli ve öğrenenin aktif olarak etkinliklerde yer aldığı, grupla çalıştığı, yaratıcı düşünme becerilerinin ve olumlu risk alma davranışlarının geliştirildiği bir yöntemdir (Korkmaz ve Kaptan, 2002).

Probleme dayalı öğrenme modeli aşağıdaki avantajlara sahiptir (Korkmaz ve Kaptan, 2001):

1. Öğrencilerin öğrenme becerilerini geliştirir ve zenginleştirir.

2. Yaşam boyu öğrenmeyi sağlar.

3. Grupla çalışma ve işbirliğine dayalı öğrenme etkinliklerine katılımı sağlar.

4. Öğrencilerin bilgilerini yansıtmaları ve katılımları için çoklu yollar önerir.

5. Zekânın farklı boyutlarının kullanımına izin verir (kinetik, uzamsal, mantık, dil vb.).

6. Öğrenci performansı hakkında aileye, öğretmene ve okul yönetimine anlamlı bilgiler verir.

7. Öğrenciler gerçek yaşamla oluşturduğu ürünleri ve performanslarını birleştirir.

8. Problem çözme becerilerini ve probleme dayalı öğrenme becerilerini geliştirir.

9. Değişik konularda proje yoluyla kazandığı bilgi ve becerilerini uygulama fırsatı bulurlar.

10. Öğrencilere çeşitli beceriler kazandırır.

Bunlar:

a) Yaşamsal Beceriler: Bir toplantı yönetmek, bir bütçe hazırlamak, bir plan yapmak vb.

b) Teknolojiyi Kullanma Becerisi: Bilgisayar kullanma, televizyon, radyo, video vb. araçları kullanma

c) Bilişsel Süreç Becerileri: Karar vermek, eleştirel düşünme becerileri, problem çözme

d) Öz-denetim becerileri: Hedefler oluşturmak, işlemleri organize etmek, zaman yönetimi

e) Tutumlar: Öğrenmeye ilgi, gelecek için eğitime merak

f) Eğilimler: Öz-denetim, başarı hissi

g) t) İnançlar: Öz-yeterlik inancı

Yıldırım (2013) ise projenin faydalarını:

- Proje, disiplinler arası bir çalışmadır
- Projeler gerçek hayat olayları, konuları ile ilişki kurmayı sağlar. Bu sayede bireyler gerçek hayat konuları ile etkileşimde bulunurlar.
- Projeler işbirliğine bağlıdır. İşbirliği sayesinde daha kolay yapılır.
- Öğrenilen bilgilerin proje konusuyla bağlantılı olmasını sağlar. Buda öğrenilen bilginin geçmişteki ile bağlantısını sağlayarak kalıcı öğrenmelere yol gösterir.
- Projeler sonucunda yeni ürünler ortaya çıkar.
- Projeler, Kişisel ve toplumsal sorumluluğu geliştirir.
- Üst düzey bilişsel özelliklerin gelişmesine katkıda bulunur.
- Problem çözme becerilerini geliştirmeyi sağlar.

Proje Tabanlı Öğrenmenin sınırlılıkları

Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının eğitim yönünden bazı sınırlılıkları bulunmaktadır (Çilenti, 1985).

1. Bu yaklaşımda bağımsız çalışma becerisi geliştirilmemiş öğrenciler büyük sıkıntı çekebilirler.

2. Grup projelerinde, üyelerden her birinin ne kadar çalıştığını ve katkıda bulunduğunu belirleyebilmek oldukça zordur.

3. Bu yaklaşım, öğretmenin sınıf üyelerini aynı öğretim düzeyinde tutmasını güçleştirebilir.

4. Öğretmenin, her öğrencinin veya grubun çalışmasını izlemesi güç olabilir.

5. Proje tabanlı öğrenme zaman alıcı bir yaklaşımdır. Öğretmenin eğitim programında belirtilen konuları zamanında bitirebilmesini zorlaştırabilir.

Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının eğitim yönünden bazı sınırlılıkları (Yıldırım, 2013):

1. Süresinin uzun sürmesi
2. Grupların verilen görevleri yerine getirmemesi
3. Değerlendirmesinin objektif olmaması olarak söylemiştir.

Proje Tabanlı Öğrenme Yönteminin Uygulama Basamakları

Proje tabanlı öğrenme süreci ile ilgili olarak yapılan çalışmalar incelendiğinde bir çok araştırmacı projeye dayalı öğrenmenin aşamalarını farklı şekillerde sıralamışlardır. Anonymous (2003) altı aşamada ifade ederken; Erdem (2002) ve Yıldırım (2013) 11 aşamada değinmiştir. Anonymous (2003)'a göre:

Soru-Sorun Aşaması: Bu aşamaya, gerçek yaşamla ilgili bir konu seçilerek çalışmaya, önemli ve dikkat çekici bir soruyla başlanmalıdır. Bu sorunun öğrenciler için önemli ve anlamlı olduğundan emin olunması büyük önem taşımaktadır.

Planlama aşaması: Bu basamakta, öğrencilerin soruyu cevaplarken hangi hedeflere ulaşacağı önceden belirlenmelidir. Bu noktada öğrencilerin konuyu belirleme, planlama ve projeyi yapılandırma sürecine katılımları sağlanmalıdır. Bu süreçte öğretmen ve öğrenciler araştırmayı destekleyici etkinlikleri beyin fırtınasıyla belirlemelidir.

Programlama aşaması: Bu aşamada ise, öğretmen ve öğrenciler proje ile ilgili zaman çizelgesi yapmalı ve kriterler belirlemelidir. Proje içeriği öğrencilerin seviyesine uygun olarak belirlenmelidir. Yönlendirme aşaması: Bu basamakta öğretmen, proje sürecini kolaylaştırmalı, sürece rehberlik etmelidir.

Değerlendirme (Assessment) aşaması: Bu aşamada ise değerlendirme otantik (özgün) olmalı, kullanılan değerlendirme araçları çeşitlendirilmeli, öz değerlendirme araçları (rubrikler) kullanmalıdır.

Değerlendirme (Evaluation) Aşaması: Bu basamakta bireysel ve grup olarak yansımalara zaman ayrılmalı, duygular ve deneyimler paylaşılmalı, iyi işleyen noktalar, yapılması gereken değişiklikler tartışılmalıdır. Yeni araştırmalar ve projelere zemin hazırlayacak fikirler paylaşılmalıdır.

Erdem (2002) ise, proje tabanlı öğrenme anlayışına dayalı bir öğrenme sürecindeki temel adımları şöyle sıralamaktadır:

1. Hedeflerin belirlenmesi
2. Yapılacak işin ya da ele alınacak sorunun belirlenip tanımlanması
3. Sonuç raporunun özelliklerinin ve sunuş biçiminin belirlenmesi
4. Değerlendirme ölçütlerinin ve yeterlik düzeylerinin belirlenmesi
5. Takımların oluşturulması
6. Alt sorunların belirlenmesi, bilgi toplama sürecinin planlanması
7. Çalışma takviminin oluşturulması
8. Kontrol noktalarının belirlenmesi
9. Bilgilerin toplanması
10. Bilgilerin örgütlenip raporlaştırılması

11. Projenin sunulması

Her iki araştırmacının belirlediği temel basamakların ortak çatıya sahip olduğu görülmektedir. Proje tabanlı öğrenme süreci, bu adımlar göz önüne alınarak gerçekleştirilmelidir.

Proje Tabanlı Öğrenme Sürecinde Değerlendirme

Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının ölçme ve değerlendirme sürecinde, portfolyo (gelişim dosyaları) ve rubrik (dereceli puanlama anahtarı) adı verilen iki ölçüm aracı kullanılmaktadır (Doğan, 2008; Yıldırım, 2013).

YÖNTEM

Araştırma, 2004-2013 yılları arasında Projeye Dayalı Öğrenme yöntemi üzerine yurt içinde ve yurt dışında değişik araştırıcılar tarafından yapılmış çalışmalar literatür çalışmasın sonucunda elde edilmiştir. Literatür taraması sonucunda bu konuda yapılmış 15 farklı çalışma ele alınmış ve incelenmiştir (Gültekin, 2007; Bagheri ve diğerleri, 2013; Dağ ve Durdu, 2011; Kalyoncu ve Tepecik, 2010; Ayan, 2012; Ayvacı ve Çoruhlu, 2010; Özer ve Özkan; 2011; Baş, 2011; Uyangör, 2012; Benzer ve Şahin, 2013; Barak ve Dori, 2004; Kaldi ve diğerleri, 2011; Lam ve diğerleri, 2009; Baran ve Maskan, 2010; Başbay, 2005, Yalçın ve diğerleri, 2009).

Literatür çalışması sonucunda elde edilen veriler Eğitim programlarının öğeleri açısından, araştırmaların araştırma türleri açısından ve proje tabanlı öğrenmenin olumlu sonuç verip vermemesine bakılarak üç gruba ayrılmıştır. Daha sonrada elde edilen veriler istatistiki olarak analiz edilmiştir.

SONUÇLAR VE TARTIŞMA

Tablo 1: İncelenen Makalelerin Eğitim Programlarının Öğeleri Açısından İçerik Analiz Sonuçları

Eğitim Programlarının Öğeleri	f		Yüzde
	Verilmiş	Verilmemiş	
Hedef	3	14	17,65
İçerik	14	3	82,35
Öğretme-öğrenme süreçleri	14	3	82,35
Değerlendirme	17	-	100

Tablo 1 incelendiğinde, Yapılan çalışmaların çoğunluğu öğretme-öğrenme, içerik ve değerlendirme kısımlarını içermektedir. Tabloya bakıldığında öğretme-öğrenme süreçleri ile içerik analizi sonuçlarının bir verildiği görülecektir. Bunun sebebi de yapılan öğretme-öğrenme süreçlerin içerikle birlikte olması gerekliliğidir. Belki burada şu akla gelebilir hedefler belirlenmeden çalışmalar

yapılamaz. Burada yapılan çalışmalarda hedef öğesi vurgulanmamıştır. Bu yüzden ele alınmamıştır. Bunun yanında yapılan tüm çalışmalarda değerlendirme öğesi bulunmaktadır. Deneysel olarak yapılan çalışmaların çoğunluğun da erişiye göre değerlendirme yapılmıştır

Tablo 2: İncelenen Makalelerin Araştırma Türleri Açısından İçerik Analiz Sonuçları

Araştırma Türleri	f		Yüzde
	Yapılmış	Yapılmamış	
Nicel	11	17	64,7
Nitel	3	17	17,65
Nicel ve Nitel	3	17	17,65

Tablo 2 incelendiğinde, Yapılan makale çalışmalarının büyük bir kısmını nicel çalışmalar oluşturmaktadır. Yapılan bu tür çalışmalarda önemle üzerinde durulan öğretme-öğrenme süreçleridir.

Nicel olarak yapılan çalışmalarda üzerinde durulması gereken bir diğer nokta yapılan tüm çalışmaların geleneksel yöntemle karşılaştırılarak yapılmış olmasıdır. Bunun yanında yapılan çalışmaların %17,65'sini nitel çalışmalar, diğer kalan %17,65'sini de nicel ve nitel çalışmalar oluşturmaktadır.

Tablo 3: İncelenen Makalelerin Proje Tabanlı Öğrenmenin Olumlu Sonuç Verip Vermemesi Açısından İçerik Analiz Sonuçları

Araştırma Türleri	f		Yüzde
	Olumlu	Olumsuz	
Proje Tabanlı Öğrenme	13	2	86,6

Tablo 3 incelendiğinde, Proje tabanlı çalışma ile yapılan 15 çalışmadan 13'nin sonucunun olumlu olduğu görülmektedir. Buda gösteriyor ki proje tabanlı öğrenme, öğretme-öğrenme süreçlerinde kullanılabilecek bir yöntemdir. Ancak % 100'de mükemmel bir yöntem olduğunu söylemekte mümkün görülmemektedir.

Sonuç: Yaptığımız analizler sonucunda sayısal olarak ifade etmek gerekirse, çeşitli araştırıcılar tarafından gerçekleştirilen çalışmalarda projeye dayalı öğrenme yöntemi ile **olumlu sonuç vermesi açısından:** % 86,6 projeye dayalı öğrenmenin olumlu sonuç verdiğini göstermektedir. **Araştırma türü açısından**: % 64,7'ı nicel, %17,65'si nitel ve diğer % 17,65'si ise hem nicel hem de nitel araştırma türünü içermektedir. **Eğitim Programları ve öğeleri açısından**: yapılan çalışmaların %82,35'i içerik ve öğretme-öğrenme süreçleri ile ilgili, %17,65'si Hedefler ve %100'ü değerlendirme ile ilgilidir. Değerlendirme ile ilgili olan kısımda ise yapılan değerlendirme erişiye göre değerlendirmedir. Bu çalışmalara bakılarak tespit edilen ve yapılabilecek çalışmaları için öneriler aşağıda yer almaktadır.

Bu kapsamda yapılan çalışmalarda mevcut olmayan noktalar ise;

1. Yapılan çalışmalarda belirlenen hedeflerin yüzde kaçına ulaşıldığı ya da hangi hedeflere ulaşılmadığı

2. Hedeflere ulaşılmamasının sebepleri

3. Yapılan değerlendirmenin sadece erişiye bakılarak yapılması, sürecin tamamını kapsayıcı çalışmaların mevcut olmaması

4. İçeriğin nasıl verildiği yani denensel işlemlerin yer almaması

Çalışmaların eksik yanlarını oluşturmaktadır.

Peki, nasıl çalışmalar yapılabilir?

1. Hedeflerin yüzde kaçı ulaşılıp ulaşılmadığını gösteren bir çalışma yapılabilir.

2. Geleneksel yöntem olarak bahsedilen yöntem yerine farklı yöntemler sınanarak PBL'nin etkileri incelenebilir.

3. PBL ile yapılacak olan çalışmada öğretmenlerin PBL hakkındaki kavram yanılgıları, bilgi düzeyleri, uygulama şekilleri üzerinden bir çalışma yapılabilir.

KAYNAKÇA

Açıkgöz, K.Ü. (2002). Aktif öğrenme. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.

Akgün, Ş. (2000). Öğretmen ve Adaylarına Fen Bilgisi Öğretimi, Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Altun, Y.S., Turgut, Ü. Büyükkasap, E. (2009). Proje Tabanlı Öğretim Yönteminin Öğrencilerin Elektrik Konusu Akademik Başarılarına, Fiziğe Karşı Tutumlarına ve Bilimsel İşlem Becerilerine Etkisi, International Online Journal of Educational Sciences . 2009, 1(1), 81-105.

Anonymous. (2003). Learning in Action, the George Lucas Educational Foundation.

Ayan, M. (2012). Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının İlköğretim Öğrencilerinin Fen Bilgisi Dersi Akademik Başarı Düzeyine Etkisi. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi. 10(1), 167-183.

Ayvacı, H.Ş. ve Çoruhlu, T.Ş. (2010). Fen ve Teknoloji Dersi Proje Tabanlı Öğretim Uygulamasında İlköğretim Öğrencilerinin Karşılaştıkları Güçlükler. Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, 43-59.

Baş, G. (2011). Investigating The Effects Of Project-Based Learning On Students‟ Academic Achievement And Attitudes Towards English Lesson. TOJNED, 1(4), 1-15.

Başbay, A. (2005). Basamaklı Öğretim Programıyla Desteklenmiş Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Öğrenme Sürecine Etkileri, Ege Eğitim Dergisi, (6) 1: 95–116.

Bagheri, M., Ali, W.Z.W., Abdullah, M.C.B and Daud, S.M. (2013). Effects of Project-based Learning Strategy on Self-directed Learning Skills of Educational Technology Students. Contemporary Education. 4(1), 15-29.

Barak, M. ve Dori, Y.J. (2004). Enhancing Undergraduate Students' Chemistry Understanding Through Project-Based Learning in an IT Environment. Wiley InterScience, 117-139.

Benzer, E. ve Şahin, F. (2013). Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Lisans Öğrencilerinin Çevreye Yönelik Problem Çözme Becerilerine Etkisi. Elementary Education Online, 12(2), 383-400.

Çilenti, K. (1985). Fen Eğitimi Teknolojisi, Ankara: Kadıoğlu Matbaası.

Demirhan, C. ve Demirel, Ö. (…). Program geliştirmede proje tabanlı öğrenme. AIBU Journal of Faculty of Education. 48-61.

Dağ, F. ve Durdu, L. (2011). Öğretmen Adaylarının Proje Tabanlı Öğrenme Sürecine Yönelik Görüşleri. 5th International Computer & Instructional Technologies Symposium.

Erdem, M. (2002). Proje tabanlı öğrenme. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22, 172-179.

Gültekin, M. (2007). Proje Tabanlı Öğrenmenin Beşinci Sınıf Fen Bilgisi Dersinde Öğrenme Ürünlerine Etkisi. Elementary Education Online. 6(1), 93-112.

Kalyoncu, R. ve Tepecik, A. (2010). An Application of Project-Based Learning in an Urban Project Topic in the Visual Arts Course in 8th Classes of Primary Education. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 10(4).

Kaldi, S., Filippatou, D. ve Govaris, C. (2011). Project-based learning in primary schools: effects on pupils' learning and attitudes. Education 3-13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education, 39(1), 35-47.

Korkmaz, H. ve Kaptan, F. (2002). Fen eğitiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımının ilköğretim öğrencilerinin akademik başarı, akademik benlik kavramı ve çalışma sürelerine etkisi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22, 91–97.

Lam, S., Cheng, R.W. and Ma, W.Y.K. (2009). Teacher and student intrinsic motivation in project-based learning. Instr Sci, 37, 565–578.

Özer, D.Z. ve Özkan, M. (2011). Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Fen Bilgisi Öğretmenliği Bölümü Öğretmen Adaylarının Biyoloji Konularındaki Akademik Başarılarına Etkisi. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 181-207.

Uyangör, S.M. (2012). The Effect Of Project Based Learning on Teaching of Polygon and Plane Geometry Unit. The New Educational Review, 29(3), 212-223.

Thomas, J. W. (2000). A review of research on project-based learning, San Rafael, CA: Autodesk Foundation.

Yenice, N. (2003). Proje Yönteminin Sınıf Öğretmeni Adaylarının Fen Bilgisi Öğretimi-I Dersine Yönelik Tutumlarına Etkisi. Yayımlanmamış Araştırma. Aydın: A.D.Ü. Bilimsel Araştırma Projeleri Komisyonu Başkanlığı.

Yıldırım, B. (2013). Sosyal Bilgiler Öğretmenlik Alan Bilgisi, Ankara; Nobel Yayın Dağıtım.

FEN BİLGİSİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ KUANTUM ÖĞRENME YAKLAŞIMINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Doç. Dr. Cavide DEMİRCİ
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, ESKİŞEHİR
demircicav@gmail.com
Simge ETYEMEZ DEMİRBOĞA
Ziya Gökalp İlkokulu, ESKİŞEHİR
simgedem@hotmail.com

ÖZET

Bu araştırma, Fen Bilgisi öğretmen adaylarının kuantum öğrenme yaklaşımı ile ilgili görüşlerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmada, karma model benimsenmiş, nitel ve nicel boyutlar birlikte ele alınarak çeşitleme yapılmıştır. Araştırma kapsamında, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Fen Bilgisi Öğretmenliği Bölümü'nde okuyan öğretmen adaylarına kuantum öğrenme eğitimi verilmiştir. Araştırmanın nitel boyutunda, kuantum öğrenme eğitiminin ilk haftası öğretmen adaylarının konu ile ilgili ön bilgileri alınmıştır. Elde edilen nitel veriler, MAXqda2 Nitel Veri Analizi Programı'ndan yararlanılarak içerik analizine tabi tutulmuştur. Araştırmanın nicel boyutunda ise, Demir (2006) tarafından geliştirilen Kuantum Öğrenme Semineri Değerlendirme Anketi kullanılmıştır. Elde edilen nicel veriler, SPSS 18 programı ile çözümlenmiştir.

Araştırmanın nitel boyutuna ilişkin sonuçlara göre, öğretmen adaylarının kuantum öğrenme yaklaşımına ilişkin belirgin bir ön bilgileri bulunmamaktadır. Nicel boyuta ilişkin sonuçlara göre ise; uygulanan kuantum öğrenme eğitiminin öğretmen adaylarının meslek yaşantılarına ve kişilik özelliklerine olumlu katkılar sağladığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: kuantum, kuantum öğrenme.

ABSTRACT

This study was carried out to determine the views of Science candidate teachers about quantum learning approach. In this research, mixed method was adopted, qualitative and quantitative dimensions were taken in hand together, in this way triangulation was done. In scope of this research, quantum learning education was applied to candidate teachers who continue to Eskişehir Osmangazi University of Science Education. In the qualitative dimension of this research, the previous knowledge of candidate teachers was taken in the first week of quantum learning education. The obtained qualitative data was subjected to content analysis by using MAXqda2 Qualitative Data Analysis Program. In the quantitative dimension of this research, Quantum Learning Seminar Evaluation Survey was used developed by Demir (2006). The obtained quantitative data was analyzed by using SPSS 18 Program.

According to the results of qualitative dimension of this research, candidate teachers haven't got any clear prior knowledge about quantum learning approach. According to the results of quantitative dimension of this research, it is detected that applied quantum learning education was contributed to professional experience and personal characteristic of candidate teachers.

Keyword: quantum, quantum learning.

1. GİRİŞ

Kendini sürekli yenileyen, yaşam boyu öğrenen bireylere duyulan gereksinim, eğitim bilimleri uzmanlarını da eğitim alanında öğrenci merkezli yaklaşımlar aramaya yöneltmiştir. Günümüzde bu gereksinimi karşılamakta yetersiz kalan öğretmen merkezli geleneksel yaklaşımlar, yerini öğrenci merkezli yaklaşımlara bırakmıştır. Bu bağlamda, eğitim alanına getirilen önemli yeniliklerden birisi de kuantum öğrenme yaklaşımıdır.

1.1. Problem Durumu

Günümüz eğitim sistemi, değişim ve gelişmelere bağlı olarak yeniden yapılanma sürecine girmiştir. Çünkü günümüzün ve geleceğin toplumları, hızlı değişimin bir parçası ve ürünü olacaktır. Bu anlamda geleneksel eğitim anlayışı, yerini çağın ihtiyaçlarına cevap verebilen yaklaşımlara bırakmaktadır (MEB, 2007). Bu yaklaşımlardan birisi de, bu araştırma kapsamında incelenmiş olan kuantum öğrenme yaklaşımıdır. Temelleri "öğrenmeyi öğrenme" kavramı üzerine inşa edilmiş olan kuantum öğrenme yaklaşımı, eğitim dünyamız açısından henüz çok yeni bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım, kuantum fiziğinin bulgu ve varsayımlarını göz önünde bulundurduğu için, öncelikle kuantum teorisi üzerinde durulmuştur.

1.2. Kuantum Teorisi ve Getirileri

Kuantum, tek elektron demektir (Puk, 2003). Mikrodünyadaki tek bir olayla ilişkilendirilebilecek en küçük ayrık birimdir (Marshall ve Zohar, 2008). Mikroevreni yöneten yasaları konu edinen kuantum teorisi ise, bazı önemli ilkelerden oluşmaktadır.

Kuantum teorisine göre birbirinden ayrı ve farklı duran elektron gibi atom altı parçacıkları, aslında birbiriyle alakalı ve bağlı; bölünmez dinamik bir bütünlük içinde bulunurlar. Atom tanecikleri birbirinden çok uzak olsalar da sebep-sonuç zinciri olmaksızın birbirine bağlıdır (Çakmak, 2010). Başka bir deyişle kuantum paradigmasının holistik (bütüncül) bir yapıda olduğu söylenebilir. Buna göre parçalar, bütünün içinde anlam kazanmaktadır.

Kuantum teorisine göre, bir parçacığın aynı anda hem momentumu (kütle x hız), hem de konumu belirlenemez. Yani kesinlik değil, belirsizlik vardır.

Ayrıca gözlemciyi (veya ölçüm aygıtını) gözlemlenen şeyden ayırmak da mümkün değildir. Klasik fiziğin denklemlerinde gözlemcilerin yeri yoktur. Onlar olayların determinist zincirinde "faal" rol oynamazlar. Oysa kuantum fiziğinde, gözlemci gözlemlediği şeyin parçasıdır (Marshall ve Zohar, 2008).

1.3. Kuantum Paradigmasının Eğitim Programlarına Yansıması

Kuantum paradigmasının düşünce yapısında meydana getirdiği değişim, bilgiyi anlama ve işleme sürecinde de değişikliklere neden olmuştur. Değişen paradigmalar eğitimi de etkilemiş ve eğitim basit neden-sonuç, etki-tepki açıklamaları yerine çoklu neden-çoklu sonuç açıklamalarını benimseme yoluna gitmiştir (Ay, 2010).

Kuantumun göreceli doğasının eğitim programı açısından anlamı şu şekilde ifade edilebilir:

- ❖ Program hedefleri önceden kesin şekilde belirlenemez. Ancak olasılıklara dayalı olarak belirlenebilir.
- ❖ Her zaman ve her yerde geçerli evrensel bir program anlayışı olamaz.
- ❖ Eğitim programı, kendisini ortaya çıkaran çeşitli sosyal, tarihi, kültürel vb. koşullardan soyutlanarak belirlenemez.
- ❖ Birey ve ortamdan bağımsız nesnel bilgi anlayışı kabul edilemez ve insan davranışları tek başına anlam ifade etmeyebilir. Bunun için bilgi ve davranışların, hangi durum ve yerlerde meydana geldiğinin; diğer durum ve davranışlarla ilişkilendirilerek anlaşılması gerekir (Ekiz, 2006).

1.4. Kuantum Öğrenme Yaklaşımı

Kuantum öğrenme, beyindeki tüm sinirsel ağları kullanarak, anlamlı bilgi oluşturmak için yapıları özel ve bireysel bir şekilde bir arada tutma (Vella, 2002) ve kişinin bilgilerini kullanarak ışıması (Demir, 2006) olarak tanımlanabilir. Kuantum öğrenme; araştırmayı, en iyi uygulamaları, en iyi aktarım yöntemlerini, en iyi sınıf yönetimi tekniklerini, en iyi öğrenci angajmanını, en iyi liderlik modellerini ve tüm bunların arkasında "neden"lerini işe katan kapsamlı bir yaklaşımdır (Usta, 2006).

Kuantum öğrenme, her yaş için etkinliği kanıtlanmış öğrenme yöntemleri ve felsefelerinin bir bütünüdür (DePorter ve Hernacki, 1997). Kuantum öğrenme yaklaşımı, kuantum fiziğinin bulgu ve varsayımlarından yola çıkarak bireyin bir bütün olarak kendini gerçekleştirmesini hedeflemektedir (Demirel ve diğerleri, 2004). Bu öğrenme yaklaşımına göre, zihinsel gelişim önemlidir ancak sağlıklı ve mutlu bir birey olmak için yeterli değildir. Kuantum öğrenme yaklaşımına göre, birey zihinsel becerilerini geliştirdiği ölçüde, ruhsal ve bedensel anlamda da gelişmelidir. Böylesi bir gelişim sürecinden geçen birey kendine yetebilen, yaşamından doyum alabilen, yani kendini gerçekleştirmiş birey halini alabilecektir.

Kuantum öğrenme yaklaşımına göre; her birey öğrenebilir ve bu öğrenme şekli bireyler arası farklılık gösterebilir. Bireyin öğrenme sürecine duygularını katması, öğrenmenin daha verimli bir hale gelmesini sağlayacaktır. Bu nedenle öğrencinin derse ve öğretmene yönelik olumlu tutum içerisinde olması çok önemlidir. Ayrıca birey öğrenme sürecinin pasif bir izleyicisi değil; aktif bir katılımcısı olmalıdır. Bireyin bu sürece dâhil olması, öğrenmenin verimini olumlu yönde etkileyecektir.

Kuantum öğrenme beş temel ilkeye dayanır:

- Her şey konuşur.
- Her şey amaç içindir.
- Tanımlama öncesi ilişkilendirme
- Her çabayı fark etme
- Öğrenme değerliyse, kutlama da değerlidir. (DePorter, Reardon ve Nourie, 1999).

Kuantum öğrenme öğretmen ve öğrencilere altı aşamadan oluşan ve adına kısaca EEL Dr. C denilen bir öğrenme düzeni sunar. Tablo 1'de bu aşamalar şu şekilde belirtilmiştir:

Tablo 1 Kuantum Öğrenme Düzeni

Kuantum Öğrenme Düzeni	
Yakalama	Öğrencilerin meraklarını uyandıracak bir açılış cümlesi ile başlayıp çok fazla ilgili bilgi vermeden bir derste neyle karşılaşacaklarına dair konuya genel bir giriş yapın.
İlişkilendirme	Öğrencilerin konu ile ilgili önceki bilgilerini yoklayan bağlantılar kurmasını sağlayan ve içeriğe anlam ve ilgi sağlayan bir bilme ihtiyacı yaratmak için onlara dersi tanıtan bir deneyim ya da aktiviteden bahsedin.
Etiketleme	Öğrencilerin konu ile ilgilerini sağladıktan sonra bunun öğrencilerin yaşamlarıyla ilgisini tartışın. Bu duruma gelmiş öğrencilerde yeni bilgiyi etkileme, sıralama ve tanımlama arzusu uyanır.
Gösterme	Öğrencilerin konu ile ilgili öğrendiklerini diğer durumlara uyarlamak için onlara fırsat tanıyın, onlara öğrendiklerini uygulayabilecekleri ek aktiviteler verme, ne bildiklerini anlamalarını sağlayarak güven kazandırır.
Gözden Geçirme	Anlattıklarınızı öğrenenlerin kafasına çimentolayın. Anlatılan şeylerin tekrarlanması sinir bağlarını güçlendirip akılda kalmayı arttırır.
Kutlama	Öğrencilerinizin başarısını kutlayın. Çabayı, özenli çalışmayı ve başarıyı onurlandırma yakınlık oluşturur.

Kaynak: Usta, E. (2006). Kuantum öğrenme: öğretmenlere ve öğrencilere. *İlköğretmen Eğitimci Dergisi*. Aralık, Sayı: 4, Ankara, 20-25.

Kuantum öğrenme yaklaşımında öğrencilere kazandırılacak beceriler akademik beceriler ve yaşam boyu öğrenme becerileri olmak üzere iki başlık altında toplanabilir. Akademik beceriler, not alma, hafıza, okuma ve yazma becerileri olarak; yaşam boyu öğrenme becerileri ise yaratıcı problem çözme teknikleri, mükemmelliğin 8 anahtarı ve etkin iletişim becerileri olarak sıralanabilir.

Kuantum öğrenme yaklaşımının dayandığı pek çok önemli temel bulunmaktadır. Bu temeller, telkin yöntemi (suggestopedia), hızlandırılmış öğrenme, nöro linguistik programlama (NLP), sağ-sol beyin teorisi, üçlü beyin teorisi, öğrenme stilleri, holistik öğrenme, çoklu zekâ kuramı, duygusal zekâ olarak belirtilebilir.

1.5. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Fen Bilgisi öğretmen adaylarının kuantum öğrenme yaklaşımı ile ilgili görüşlerini belirlemektir.

Bu amaç doğrultusunda, aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır.

(i) Öğretmen adaylarının kuantum öğrenme yaklaşımına ilişkin ön bilgileri nelerdir?

*(ii)*Öğretmen adaylarının kuantum öğrenme seminerine ilişkin görüşleri nelerdir?

1.6. Araştırmanın Önemi

Kuantum öğrenme yaklaşımı, 1980'li yıllardan beri bilinmesine karşın, eğitim sistemimiz için henüz çok yeni bir öğrenme yaklaşımıdır. Bu açıdan konu ile ilgili yapılan akademik çalışmaların azlığı ve sınırlılığı dikkate alındığında, yapılan bu çalışmanın ileride yapılacak olan başka çalışmalara yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

2. YÖNTEM

Bu araştırmada karma model kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının kuantum öğrenme yaklaşımına ilişkin ön bilgilerini belirleme aşamasında nitel; kuantum öğrenme seminerine ilişkin görüşlerini belirleme aşamasında ise nicel verilerden faydalanılmıştır. Araştırma, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümündeki 60 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar, kolay ulaşılabilir durum örneklemesi yoluyla belirlenmiştir. Öğretmen adayları 20 saatlik kuantum öğrenme eğitimine tabi tutulmuşlardır.

Araştırmanın nitel boyutunda öğretmen adaylarına "Kuantum öğrenme yaklaşımı ile ilgili ön bilgileriniz nelerdir?" açık uçlu sorusu sorulmuş ve adayların ön bilgilerini yazılı olarak belirtmeleri istenmiştir. Nitel verilerin çözümlenmesi MAXqda2 nitel veri analizi programı ile yapılmıştır. Bu aşamada içerik analizi yönteminden yararlanılmıştır.

Araştırmalarda katılımcıların özel meslek yaşamları ve düşünceleri açığa çıkacağından bu kişilerin isimlerinin doğrudan kullanılmamasına özen gösterilmiştir. (Ekiz, 2003). Bu araştırmada da öğretmen adaylarının görüşlerinden alıntı yaparken gizlilik prensibi göz önünde bulundurularak araştırma etiği çerçevesinde, öğretmen adaylarının gerçek isimleri yerine "Katılımcı 1" anlamına gelen K1, "Katılımcı 2" anlamına gelen K2 şeklinde bir kodlama kullanılmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının görüşlerinden alıntı yaparken redaksiyonel düzeltme yapılmıştır. Örnek cümlelerden kelime çıkarıldığında […] sembolü kullanılmış; cümlelere eklenen ifadeler [ ] ile belirtilmiştir.

Araştırmanın nicel boyutunda ise veri toplama aracı olarak; Demir (2006) tarafından geliştirilen Kuantum Öğrenme Semineri Değerlendirme Anketi kullanılmıştır. Anket 36 maddeden oluşmuş olup 5'li likert tipindedir. Anket maddeleri öğretmen adaylarının;

(i) okula, derse ve öğrenmeye,

(ii) kendilerini algılamalarına,

(iii) seminerde yapılan etkinliklere ilişkin düşüncelerini belirlemeye yönelik olmak üzere 3 gruba ayrılmıştır. Tablo 2, soru gruplarını ve ilgili madde numaralarını özetlemektedir.

Tablo 2 Soru Grupları ve İlgili Madde Numaraları

Gruplar	Madde Numaraları
Öğretmen adaylarının okula, derse ve öğrenmeye ilişkin düşüncelerini belirleyen maddeler	1, 3, 7, 8, 9, 13, 15, 16, 29, 33, 35 numaralı maddeler.
Öğretmen adaylarının kendilerini algılamalarına ilişkin düşüncelerini belirleyen maddeler	2, 5, 12, 18, 22, 23, 24, 25, 27, 31, 32 numaralı maddeler.
Öğretmen adaylarının seminerde yapılan etkinliklere ilişkin düşüncelerini belirleyen maddeler	4, 6, 10, 11, 14, 17, 19, 20, 21, 26, 28, 30, 34, 36 numaralı maddeler.

Anket maddelerinin değerlendirilmesinde her bir soruya "Katılıyorum" ve "Kesinlikle katılıyorum" seçeneklerini işaretleyen öğretmen adayları, kuantum öğrenme eğitimine katılan tüm öğretmen adaylarına oranlanarak olumlu görüş bildirenlerin yüzdeliği hesaplanmıştır. Buna ek olarak; anket maddelerinin seçenek değerleri ve bu değer aralıklarının artışları temel alınarak seçeneklerin aralıkları belirlenmiştir. Tablo 3'te maddelerin seçenek değerleri ve aralıkları sunulmuştur. Daha sonra her bir soruya verilen cevapların ortalamaları hesaplanarak bu ortalamanın hangi seçenek aralığına girdiği tespit edilmiştir. Böylece grubun ortalamasının hangi düşüncede olduğu ortaya çıkarılmıştır.

Tablo 3 Seçenek Değerleri ve Aralıkları

Seçenek	Değer	Aralık
Kesinlikle Katılmıyorum	1	1.0-1.79
Katılmıyorum	2	1.8-2.59
Fikrim Yok	3	2.6-3.39
Katılıyorum	4	3.4-4.19
Kesinlikle katılıyorum	5	4.2-5.0

Kaynak: Demir, S. (2006). *Kuantum öğrenme modelinin ortaöğretim düzeyinde öğrenci başarısına etkisi (Gaziantep örneği)*. Yayımlanmamış Doktora tezi. Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.

Anket, eğitimin son haftası öğretmen adaylarına uygulanmıştır. Elde edilen nicel veriler SPSS 18 programı ile çözümlenmiştir.

3. BULGULAR VE SONUÇ

3.1. Nitel Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarına, kuantum öğrenme eğitiminin ilk haftası "Kuantum öğrenme yaklaşımına ilişkin ön bilgileriniz nelerdir?" sorusu sorulmuş ve ortaya çıkan tema ve frekanslar Tablo 4'te belirtilmiştir.

Tablo 4 Öğretmen Adaylarının Kuantum Öğrenme İle İlgili Ön Bilgileri

	f
Çağrışımlar	41
Tahminler	23
Toplam	64

Tablo 4'te görüldüğü gibi, öğretmen adaylarının kuantum öğrenme yaklaşımına ilişkin ön bilgilerini "çağrışımlar" ve "tahminler" alt temaları altında toplamak mümkündür. Toplanan ön bilgilere göre; öğretmen adaylarının cevaplarında kuantum öğrenme yaklaşımına ilişkin 41 adet çağrışım, 23 adet tahmin içeren ifadeye rastlanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının kuantum öğrenme yaklaşımının tanımına yönelik çağrışım içeren ifadeleri şu şekildedir:

> *K.3: […] Üst sınıfa geçince alacağım zor bir dersin içeriğini çağrıştırıyor. Genel olarak fiziği sevmeyen biri olarak benim gerilmeme sebep olacak şeyleri aklıma getiriyor.*
>
> *K.5: Fizikle ilgili bir şey olduğu dışında başka bir şey bilmiyorum.*
>
> *K.6: Kuantum fiziği olarak duydum. Kuantum ve kuantum öğrenmeyi ayrı şekillerde hiç duymadım. Fiziğin bir dalı olduğunu düşünüyorum. Aslında bugüne kadar kuantum fiziği olarak duymama rağmen hiç merak edip de araştırmadım. Belki de fizikle alakalı olduğunu düşündüğüm için araştırmadım. Çünkü fizik dersi ilgimi fazla çekmiyor.*
>
> *K.8: İlk derste "Kuantum nedir?" gibi bir soruyla karşılaşınca "Allah'ım nereye geldim." dedim. Çünkü kuantum demek, benim için fizik demekti ve nedense bu düşünce beni rahatsız etmişti.*
>
> *K.15: Bilmiyorum. Ancak kuantumla ilgili bildiğim şeyler, kuantum fiziği ve kuantum öğrenme. Ama bunların sadece adlarını biliyorum. Ne olduğuna dair hiçbir fikrim yok.*

K.17: Kuantum denilince aklıma ilk gelen fizik.

K.30: Bu konuyla ilgili aklıma gelen tek şey, kuantum fiziği. Ancak "kuantum" ve "öğrenme"yi yan yana düşünemiyorum.

K. 46: Kuantum kelimesi, gördüğüm fizik dersini çağrıştırıyor. Geçen sene Kuantum Fiziği diye bir ders vardı. Çok zordu. Fizik derslerini çağrıştırdığı için zor olabileceğini düşünüyorum.

K.50: Kuantum kelime olarak fiziği çağrıştırıyor. Fizik hocamız aklıma geliyor. Görelilik kavramlarını çağrıştırıyor. Modern Fizik dersinde, Kuantum Mekaniği gibi konularda bolca kuantum kelimesini duydum. Kuantum kelimesini ilk duyduğumuzda bana karmaşık bir yapı olarak çağrışım yaptı. Kelime olarak da yabancı kökenli olduğu için karışık bir yapısı var.

Kuantum öğrenme yaklaşımının tanımına yönelik çağrışım içeren ifadeler incelendiğinde; öğretmen adaylarının konu ile ilgili net bir bilgiye sahip olmadıklarını görebiliriz. "Kuantum öğrenme" ifadesi, öğretmen adaylarının zihinlerinde "fizik, zorluk, kaygı" gibi kavramları çağrıştırmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının kuantum öğrenme yaklaşımının tanımına yönelik tahmin içeren ifadeleri şu şekildedir:

K.7: Kuantumla ilgili olarak aklıma yeni programda uygulanan öğrenme stratejileri geliyor. Yapılandırmacı yaklaşım gibi yeni bir yaklaşım olabilir. Günümüzde okullarda uygulanmaya çalışılan öğrenme yaklaşımı olabilir. Kuantum öğrenme, belki de eski bilgilerle, yeni bilgilerin karıştırılarak ortaya yeni veya başka bir düşüncenin atılması da olabilir. Okullarda modern öğrenme ortamlarının hazırlanması ve uygulanması da olabilir. Belki de günümüzde artık çağa ayak uyduran, yeniliklerin yapıldığı ve sorun temeline dayanarak geliştirilen tüm yeni yaklaşımlar kuantum öğrenme içine dâhil edilebilir.

K.15: Kuantum öğrenme[nin], öğretim yöntemlerinden biri olduğunu düşünüyorum.

K.30: Bence bu, öğrenmeyi kolaylaştıran ve daha etkin kılan bir yöntem olabilir.

K.33: Olaylara farklı bir açıdan bakmaya, değişik yöntemler geliştirmeye teşvik eden bir öğrenme şeklidir.

K.56: Kuantum öğrenme, kolay öğrenmeyi sağlıyor. Belirli şeyleri hafızaya çeşitli tekniklerle kaydederek konuları, kelimeleri daha rahat ve kolay bir şekilde öğrenmeyi sağlıyor.

Örnek ifadeler incelendiğinde, öğretmen adaylarının kuantum öğrenme yaklaşımı ile ilgili ayrıntılı bir bilgiye sahip olmadıkları ancak konu ile ilgili bazı tahminlerde bulundukları görülmüştür.

3.2. Nicel Bulgular

Bu bölümde öğretmen adaylarının;

(i) okula, derse ve öğrenmeye,

(ii) kendilerini algılamalarına,

(iii) seminerde yapılan etkinliklere ilişkin düşünceleriyle ilgili bulgulara yer verilmiştir.

3.2.1. Öğretmen adaylarının okula, derse ve öğrenmeye ilişkin düşünceleri.

Tablo 5'te öğretmen adaylarının okula, derse ve öğrenmeye ilişkin düşüncelerini belirleyen sorular, soruların frekansları ve ortalamaları verilmiştir. Ayrıca anket maddelerini Katılıyorum (4) ve Kesinlikle Katılıyorum (5) olarak işaretleyen öğretmen adaylarının, tüm gruba oranı yüzdelik olarak ifade edilmiştir.

Tablo 5 Okula, Derse ve Öğrenmeye İlişkin Sorular, Frekanslar ve Ortalamalar

No	Soru	**Kesinlikle Katılmıyorum (1)**	**Katılmıyorum (2)**	**Fikrim Yok (3)**	**Katılıyorum (4)**	**Kesinlikle Katılıyorum (5)**	**4 veya 5 (%)**	**Ortalama**
1.	Derslere karşı ilgimde artış oldu.	-	2	8	36	14	83,3	4
3.	Seminerden sonra öğrenmenin daha kolay olduğunu düşünüyorum.	-	-	3	39	18	95	4,25
7.	Derslere daha istekli katılıyorum.	-	2	10	33	15	80	4,01
8.	Seminerde farklı öğrenme çeşitlerinin olabileceğini öğrendim.	-	1	1	16	42	96,6	4,65
9.	Ders içerikleri daha da anlamlı geliyor.	-	-	13	30	17	78,3	4,06
13.	Okula daha olumlu bakabiliyorum.	-	5	13	30	12	70	3,81
15.	Okulda derslere daha çok katılıyorum.	-	5	13	34	8	70	3,75
16.	Seminerde öğrenirken eğlenebileceğimi gözlemledim.	-	-	5	21	34	75	4,48
29.	Oyun oynarken de öğrenebileceğimi keşfettim.	-	-	-	26	34	100	4,56
33.	Farklı öğrenme tiplerinin olduğunu öğrendim.	-	-	1	15	44	98,3	4,71
35.	Okula daha istekli olarak gidiyorum.	1	10	14	25	10	58,3	3,55

Tablo 5, kuantum öğrenme eğitimine katılan öğretmen adaylarının derslere, okula ve öğrenmeye ilişkin düşüncelerini belirtmektedir. Tablo incelendiğinde 1, 7 ve 9 numaralı ifadelerin, öğretmen adaylarının derslere yönelik düşüncelerini belirlemeye yönelik olduğu görülmektedir. "Derslere karşı ilgimde artış oldu." ifadesine, öğretmen adaylarının %83,3'ü; "Derslere daha istekli katılıyorum." ifadesine %80'i; "Ders içerikleri daha da anlamlı geliyor." ifadesine ise 78,3'ü olumlu yanıt vermiştir. İfadelerin ortalamaları incelendiğinde; "Derslere karşı ilgimde artış oldu." ifadesinin ortalamasının 4; "Derslere daha istekli katılıyorum." ifadesinin 4,01; "Ders içerikleri daha da anlamlı geliyor." ifadesinin 4,06 olduğu görülmektedir. Üç ortalama değeri de "Katılıyorum" seçenek aralığına girmektedir. Bu sonuçlara göre, kuantum öğrenme eğitimine katılan öğretmen adayları, derslere yönelik olumlu görüş bildirmişlerdir.

Tablo 5 incelendiğinde 13, 15 ve 35 numaralı ifadelerin, öğretmen adaylarının okula yönelik düşüncelerini belirlemeye yönelik olduğu görülmektedir. “Okula daha olumlu bakabiliyorum.” ifadesine öğretmen adaylarının %70’i; “Okulda derslere daha çok katılıyorum.” ifadesine %70’i; “Okula daha istekli olarak gidiyorum.” ifadesine ise %58,3’ü olumlu yanıt vermiştir. İfadelerin ortalamaları incelendiğinde; “Okula daha olumlu bakabiliyorum.” ifadesinin ortalamasının 3,81; “Okulda derslere daha çok katılıyorum.” ifadesinin 3,75; “Okula daha istekli olarak gidiyorum.” ifadesinin 3,55 olduğu görülmektedir. Üç ortalama değeri de “Katılıyorum” seçenek aralığına girmektedir. Bu sonuçlara göre, kuantum öğrenme eğitimine katılan öğretmen adayları, okula yönelik olumlu görüş bildirmişlerdir.

Tablo 5 incelendiğinde 3, 8, 16, 29 ve 33 numaralı ifadelerin, öğretmen adaylarının öğrenmeye yönelik düşüncelerini belirlemeye yönelik olduğu görülmektedir. “Seminerden sonra öğrenmenin daha kolay olduğunu düşünüyorum.” ifadesine öğretmen adaylarının %95’i; “Seminerde farklı öğrenme çeşitlerinin olabileceğini öğrendim.” ifadesine %96,6’sı; “Seminerde öğrenirken eğlenebileceğimi gözlemledim.” ifadesine %75’i; “Oyun oynarken de öğrenebileceğimi keşfettim.” ifadesine %100’ü; “Farklı öğrenme tiplerinin olduğunu öğrendim.” ifadesine ise %98,3’ü olumlu yanıt vermiştir. İfadelerin ortalamaları incelendiğinde; “Seminerden sonra öğrenmenin daha kolay olduğunu düşünüyorum.” ifadesinin ortalamasının 4,25; “Seminerde farklı öğrenme çeşitlerinin olabileceğini öğrendim.” ifadesinin 4,65; “Seminerde öğrenirken eğlenebileceğimi gözlemledim.” ifadesinin 4,48; “Oyun oynarken de öğrenebileceğimi keşfettim.” ifadesinin 4,56; “Farklı öğrenme tiplerinin olduğunu öğrendim.” ifadesinin 4,71 olduğu görülmektedir. Beş ortalama değeri de “Kesinlikle katılıyorum” seçenek aralığına girmektedir. Bu sonuçlara göre, kuantum öğrenme eğitimine katılan öğretmen adayları, öğrenmeye yönelik olumlu görüş bildirmişlerdir.

3.2.2. Öğretmen adaylarının kendilerini algılamalarına ilişkin düşünceleri.

Tablo 6’da öğretmen adaylarının kendilerini algılamalarına ilişkin düşüncelerini belirleyen sorular, soruların frekansları ve ortalamaları verilmiştir. Ayrıca anket maddelerini Katılıyorum (4) ve Kesinlikle Katılıyorum (5) olarak işaretleyen öğretmen adaylarının, tüm gruba oranı yüzdelik olarak ifade edilmiştir.

Tablo 6 Kendini Algılamaya İlişkin Sorular, Frekanslar ve Ortalamalar

No	Soru	**Kesinlikle Katılmıyorum (1)**	**Katılmıyorum (2)**	**Fikrim Yok (3)**	**Katılıyorum (4)**	**Kesinlikle Katılıyorum (5)**	**4 veya 5 (%)**	**Ortalama**
2.	Özgüvenimde artış oldu.	-	6	4	37	13	83,3	3,95

5.	Seminerden sonra sorunlara daha farklı bir açıdan bakabiliyorum.	-	-	6	36	18	90	4,2
12.	Bireysel olarak motive olma yollarını öğrendim.	-	-	4	36	20	93,3	4,26
18.	Yaratıcılık yönümde gelişme oldu.	-	2	2	30	26	93,3	4,33
22.	Sorumluluk duygularımda gelişme oldu.	-	3	7	29	21	83,3	4,13
23.	Ders kaygılarımı nasıl yeneceğimi öğrendim.	-	1	13	34	12	76,6	3,95
24.	Artık derslerdeki stresim azaldı.	1	9	18	21	11	53,3	3,53
25.	İstersem derslerimde başarılı olabileceğimi öğrendim.	-	-	6	29	25	90	3,9
27.	Farklı yönlerimin olduğunu fark ettim.	-	-	5	30	25	91,6	3,91
31.	Başarı konusunda daha az endişeliyim.	-	5	10	29	16	75	3,93
32.	Kendimi kolayca değiştirebileceğimi öğrendim.	-	4	8	28	20	80	4,06

Tablo 6, kuantum öğrenme eğitimine katılan öğretmen adaylarının kendilerini algılamalarına ilişkin düşüncelerini belirtmektedir. “Özgüvenimde artış oldu.” ifadesine, öğretmen adaylarının %83,3’ü; “Bireysel olarak motive olma yollarını öğrendim.” ifadesine %93,3’ü; “İstersem derslerimde başarılı olabileceğimi öğrendim.” ifadesine %90’ı olumlu yanıt vermiştir. İfadelerin ortalamaları incelendiğinde; “Özgüvenimde artış oldu.” ifadesinin ortalamasının 3,95; “Bireysel olarak motive olma yollarını öğrendim.” ifadesinin 4,26; “İstersem derslerimde başarılı olabileceğimi öğrendim.” ifadesinin 3,9 olduğu görülmektedir. “Özgüvenimde artış oldu.” ve “İstersem derslerimde başarılı olabileceğimi öğrendim.” ifadelerinin ortalamaları “Katılıyorum”; “Bireysel olarak motive olma yollarını öğrendim.” ifadesinin ortalaması ise “Kesinlikle katılıyorum” seçenek aralığına girmektedir. Bu sonuçlara göre, kuantum öğrenme eğitimine katılan öğretmen adayları, kendine güven ve motivasyon konularında olumlu görüş bildirmişlerdir.

“Seminerden sonra sorunlara daha farklı bir açıdan bakabiliyorum.” ifadesine, öğretmen adaylarının %90’ı; “Yaratıcılık yönümde gelişme oldu.” ifadesine 93,3’ü olumlu yanıt vermiştir. İfadelerin ortalamaları incelendiğinde; “Seminerden sonra sorunlara daha farklı bir açıdan bakabiliyorum.” ifadesinin ortalamasının 4,2; “Yaratıcılık yönümde gelişme oldu.” ifadesinin 4,33 olduğu görülmektedir. İfadelerin ortalamaları “Kesinlikle katılıyorum” seçenek aralığına girmektedir. Öğretmen adayları farklı açılardan düşünebilme ve yaratıcılık konularına olumlu yönde görüş bildirmişlerdir.

“Sorumluluk duygularımda gelişme oldu.” ifadesine, öğretmen adaylarının 83,3 ‘ü; “Ders kaygılarımı nasıl yeneceğimi öğrendim.” ifadesine 76,6’sı; “Artık derslerdeki stresim azaldı.” ifadesine %53,3’ü; “Başarı konusunda daha az endişeliyim.” ifadesine %75’i olumlu yanıt vermiştir. İfadelerin ortalamaları incelendiğinde; “Sorumluluk duygularımda gelişme oldu.” ifadesinin ortalamasının 4,13; “Ders kaygılarımı nasıl yeneceğimi öğrendim.” ifadesinin 3,95; “Artık derslerdeki stresim azaldı.” ifadesinin 3,53; “Başarı konusunda daha az endişeliyim.” ifadesinin 3,93 olduğu görülmektedir. İfadelerin ortalamaları “Katılıyorum” seçenek aralığına girmektedir. Öğretmen adayları kaygılarının azaldığı, sorumluluklarının arttığı yönünde olumlu görüş bildirmişlerdir.

“Farklı yönlerimin olduğunu fark ettim.” ifadesine, öğretmen adaylarının %91,6’sı; “Kendimi kolayca değiştirebileceğimi öğrendim.” ifadesine %80’i olumlu yanıt vermiştir. İfadelerin ortalamaları incelendiğinde; “Farklı yönlerimin olduğunu fark ettim.” ifadesinin ortalamasının 3,91; “Kendimi kolayca değiştirebileceğimi öğrendim.” ifadesinin 4,06 olduğu görülmektedir. İfadelerin ortalamaları “Katılıyorum” seçenek aralığına girmektedir. Öğretmen adayları kendilerini daha iyi tanıma ve gerekirse bazı özelliklerini değiştirme konularına olumlu görüş bildirmişlerdir.

3.2.3. Öğretmen adaylarının seminerde yapılan etkinliklere ilişkin düşünceleri.

Tablo 7’ de öğretmen adaylarının kuantum öğrenme seminerinde yapılan etkinliklere ilişkin düşüncelerini belirleyen sorular, soruların frekansları ve ortalamaları verilmiştir. Ayrıca anket maddelerini Katılıyorum (4) ve Kesinlikle Katılıyorum (5) olarak işaretleyen öğretmen adaylarının, tüm gruba oranı yüzdelik olarak ifade edilmiştir.

Tablo 7 Etkinliklere İlişkin Sorular, Frekanslar ve Ortalamalar

No	Soru	**Kesinlikle Katılmıyorum (1)**	**Katılmıyorum (2)**	**Fikrim Yok (3)**	**Katılıyorum (4)**	**Kesinlikle Katılıyorum (5)**	**4 veya 5 (%)**	**Ortalama**
4.	Öğrendiğim tekniklerin derslerimde daha başarılı olmama yardımcı olacağını düşünüyorum.	-	-	3	30	27	95	4,4
6.	Seminerde öğrendiklerimi yaşamımın diğer alanlarında da kullanabiliyorum.	-	1	7	36	16	86,6	4,11
10.	Sıkıldığım konuları nasıl çözeceğimi öğrendim.	-	-	16	29	15	73,3	3,98
11.	Zorlandığım konuları zihnimde nasıl kodlayacağımı öğrendim.	-	-	4	36	20	93,3	4,26
14.	İnsan beyniyle ilgili bilgiler öğrendim.	-	-	1	24	35	98,3	4,56
17.	Okuma hızımda artış oldu.	-	6	23	18	13	51,6	3,63

19.	Problem çözme tekniklerini öğrendim.	-	1	4	31	24	91,6	4,3
20.	Zihin haritasıyla not alma tekniklerini öğrendim.	-	-	1	23	36	98,3	4,58
21.	Etkin yazma yöntemlerini öğrendim.	-	-	8	34	18	86,6	4,16
26.	Derslerdeki unutkanlıklarım azaldı.	-	4	17	30	9	65	3,73
28.	Kitap okumamda artış oldu.	-	9	17	21	13	56,6	3,63
30.	Sol-sağ beynin farklı işlevlerinin olduğunu öğrendim.	-	-	2	15	43	96,6	4,68
34.	Mükemmelliğin 8 anahtarını öğrendim.	-	2	2	20	36	93,3	4,5
36.	Belirli müzik türlerinin öğrenmeyi artırıcı olduğunu gözlemledim.	-	-	2	26	32	96,6	4,5

Tablo 7, kuantum öğrenme eğitimine katılan öğretmen adaylarının seminerde yapılan etkinliklere ilişkin düşüncelerini belirtmektedir. “Öğrendiğim tekniklerin derslerimde daha başarılı olmama yardımcı olacağını düşünüyorum.” ifadesine, öğretmen adaylarının %95’i; “Seminerde öğrendiklerimi yaşamımın diğer alanlarında da kullanabiliyorum.” ifadesine %86,6’sı; “Sıkıldığım konuları nasıl çözeceğimi öğrendim.” %73,3’ü olumlu yanıt vermiştir. İfadelerin ortalamaları incelendiğinde; “Öğrendiğim tekniklerin derslerimde daha başarılı olmama yardımcı olacağını düşünüyorum.” ifadesinin ortalamasının 4,4; “Seminerde öğrendiklerimi yaşamımın diğer alanlarında da kullanabiliyorum.” ifadesinin 4,11; “Sıkıldığım konuları nasıl çözeceğimi öğrendim.” ifadesinin 3,98 olduğu görülmektedir. “Öğrendiğim tekniklerin derslerimde daha başarılı olmama yardımcı olacağını düşünüyorum.” ifadesinin ortalaması “Kesinlikle katılıyorum”; “Seminerde öğrendiklerimi yaşamımın diğer alanlarında da kullanabiliyorum.” ve “Sıkıldığım konuları nasıl çözeceğimi öğrendim.” ifadelerinin ortalamaları “Katılıyorum” seçenek aralığına girmektedir. Bu sonuçlara göre, kuantum öğrenme eğitimine katılan öğretmen adayları, seminerde öğrendikleri bilgileri ve teknikleri derslerine ve günlük yaşantılarına yansıtabilecekleri yönünde olumlu görüş bildirmişlerdir.

“İnsan beyniyle ilgili bilgiler öğrendim.” ifadesine, öğretmen adaylarının %98,3’ü; “Problem çözme tekniklerini öğrendim.” ifadesine %91,6’sı; “Sol-sağ beynin farklı işlevlerinin olduğunu öğrendim.” ifadesine %96,6’sı; “Mükemmelliğin 8 anahtarını öğrendim.” ifadesine %93,3’ü; “Belirli müzik türlerinin öğrenmeyi artırıcı olduğunu gözlemledim.” ifadesine %96,6’sı olumlu yanıt vermiştir. İfadelerin ortalamaları incelendiğinde; “İnsan beyniyle ilgili bilgiler öğrendim.” ifadesinin ortalamasının 4,56; “Problem çözme tekniklerini öğrendim.” ifadesinin 4,3; “Sol-sağ beynin farklı işlevlerinin olduğunu öğrendim.” ifadesinin 4,68; “Mükemmelliğin 8 anahtarını öğrendim.” ifadesinin 4,5; “Belirli müzik türlerinin öğrenmeyi artırıcı olduğunu gözlemledim.” ifadesinin 4,5 olduğu görülmektedir. İfadelerin ortalamaları “Kesinlikle katılıyorum” seçenek aralığına girmektedir. Öğretmen adayları öğrendikleri yeni bilgilerle ilgili görüşlerini, olumlu yönde bildirmişlerdir.

Öğretmen adaylarının, kuantum öğrenme yaklaşımı çerçevesinde akademik beceriler ile ilgili düşünceleri şu ifadelerle sınanmıştır: Öğretmen adaylarının, not alma teknikleri ile ilgili olarak "Zihin haritasıyla not alma tekniklerini öğrendim." ifadesine %98,3 oranında olumlu yanıt verdikleri ve ifadenin ortalamasının 4,58 olduğu görülmektedir. İfadenin ortalaması "Kesinlikle katılıyorum" seçenek aralığına girmektedir. Öğretmen adaylarının kuantum okuma teknikleri ile ilgili olarak "Okuma hızımda artış oldu." ifadesine %51,6; "Kitap okumamda artış oldu." ifadesine %56,6 oranında olumlu yanıt verdikleri ve ifadelerin ortalamalarının 3,63 olduğu görülmektedir. Bu değer "Katılıyorum" seçenek aralığına girmektedir. Öğretmen adaylarının kuantum yazma teknikleri ile ilgili olarak "Etkin yazma yöntemlerini öğrendim." ifadesine %86,6'sı olumlu yanıt vermiştir. İfadenin ortalaması ise 4,16'dır. Bu değer "Katılıyorum" seçenek aralığına girmektedir. Öğretmen adaylarının hafıza teknikleri ile ilgili olarak "Zorlandığım konuları zihnimde nasıl kodlayacağımı öğrendim." ifadesine %93,3; "Derslerdeki unutkanlıklarım azaldı." ifadesine ise %65 oranında olumlu yanıt verdikleri görülmektedir. "Zorlandığım konuları zihnimde nasıl kodlayacağımı öğrendim." ifadesinin ortalaması 4,26 değeri ile "Kesinlikle katılıyorum" seçenek aralığına; "Derslerdeki unutkanlıklarım azaldı." ifadesinin ortalaması ise 3,73 değeri ile "Katılıyorum" seçenek aralığına girmektedir.

4. TARTIŞMA

Uygulanan kuantum öğrenme eğitiminin, öğretmen adaylarının kendilerini daha ayrıntılı tanıma ve farkındalıklarının artması yönünde olumlu katkılar sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç Demirel ve diğerleri (2004) tarafından yapılan araştırmanın sonucu ile benzerlik göstermektedir.

Araştırma sonuçlarına göre; kuantum öğrenme eğitimi öğretmen adaylarının derse, okula ve öğrenmeye ilişkin düşüncelerinde olumlu değişmeler sağlamıştır. Bu sonuç Vos-Groenendal'ın (1991), Nourie'nin (1998), Demir'in (2006), Hanbay'ın (2009) ve Güllü'nün (2010) ulaştığı sonuç ile aynı doğrultudadır.

Eğitime katılan öğretmen adayları, kuantum öğrenme yaklaşımına dayalı olarak gerçekleştirilecek derslerin daha ilgi çekici ve merak uyandırıcı olacağı yönünde görüş bildirmişlerdir. Benzer şekilde Ay'ın (2010) ve Girit'in (2011) yaptığı çalışmalarda da, kuantum öğrenme modelinin derse yönelik tutum üzerine olumlu etki meydana getirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Ancak Yilgen ve diğerleri (2012) tarafından yapılan araştırma sonucuna göre kuantum öğrenme semineri, öğrencilerin derse yönelik tutumlarında anlamlı düzeyde bir fark oluşturmamıştır.

Araştırma sonuçlarına göre, kuantum öğrenme eğitimi alan öğretmen adayları, aldıkları eğitimin kendilerine mesleki açıdan pek çok katkı sağladığı yönünde görüş bildirmişlerdir. Öğretmen adayları, eğitim sonrasında kendilerini daha donanımlı ve hazır hissettiklerini ifade etmişlerdir. Benzer şekilde Nourie (1998) tarafından yapılmış çalışmada, kuantum öğrenme programı uygulanan öğretmenlerin mesleki doyumlarında artış olmuş ve kendilerini daha etkili hissetmeye başlamışlardır.

Ayrıca öğretmen adayları, aldıkları kuantum öğrenme eğitiminin kişilik özelliklerine de katkı sağladığını bildirmişlerdir. Eğitim, öğretmen adaylarının kendilerine olan güvenlerinde artış sağlamıştır. Araştırmanın bu sonucu, Barlas ve diğerleri (2002), Demir (2006), Hinton ve diğerleri (2008), Hanbay (2009), Yilgen ve diğerleri (2012) tarafından yapılmış çalışmaların sonuçlarını destekler niteliktedir.

Öğretmen adayları, aldıkları kuantum öğrenme eğitimi çerçevesinde öğrendikleri hızlı okuma teknikleri ile ilgili olumlu yönde görüş bildirmişlerdir. Araştırma sonucunda ulaşılan bu sonuç, Myer ve diğerleri (2005) tarafından yapılmış araştırmanın sonucu ile paralellik göstermektedir.

Bu araştırma, Fen Bilgisi öğretmen adaylarının görüşleri ile sınırlıdır. Kuantum öğrenme yaklaşımına ilişkin daha ayrıntılı sonuçlar ortaya koyabilmek açısından, diğer alanlardaki öğretmen adaylarının görüşlerinin alındığı çalışmalar düzenlenebilir. Ayrıca kuantum öğrenme yaklaşımının, öğretmen adaylarının öğretmeye yönelik kaygı ve tutumları üzerine etkisinin incelendiği çeşitli araştırmalar planlanabilir.

KAYNAKÇA

Ay, Y. (2010). Kuantum öğrenme modeline dayalı fen ve teknoloji eğitiminin ilköğretim öğrencilerinin akademik başarı, derse yönelik tutum ve kendi kendine öğrenme becerileri üzerine etkisi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Barlas, L., Campbell, A. ve Weeks, H. (2002). Quantum learning effects on student attitudes toward learning and academic achievemen, Unpublished Master Dissertation, Aurora University, Chicago.

Çakmak, O. (2010). Eğitimde yeni bir yaklaşım: kuantum öğrenme. Uluslararası Eğitim Felsefesi Kongresi bildiriler kitabı içinde (s.145-152). Ankara: Eğitim-Bir-Sen.

Demir, S. (2006). Kuantum öğrenme modelinin ortaöğretim düzeyinde öğrenci başarısınaetkisi (Gaziantep örneği). Yayımlanmamış Doktora tezi. Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.

Demirel, Ö., Arseven, A., Kontaş, H., Yurtluk, M., Yalın, M., Turan, S. ve Ayvaz, Z. (2004). Kuantum öğrenmenin öğrenme-öğretme sürecine etkisi. 13. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı. Malatya.

DePorter, B. ve Hernacki, M. (1997). Quantum business: achieving success through quantum learning. New York: Dell.

DePorter, B., Reardon, M. ve Nourie, S.S. (1999). Quantum teaching-orchestrating student success. Needham Heights, MA: AViacom Company.

Ekiz, D. (2003). *Eğitimde araştırma yöntem ve metotlarına giriş.* Ankara: Anı.

Ekiz, D. (2006). Öğretmen eğitimi ve öğretimde yaklaşımlar. Ankara: Nobel.

Girit, D. (2011). Kuantum öğrenme yaklaşımının ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin matematiğe ilişkin tutum, kaygı düzeyleri ve akademik başarıları üzerine etkisi. Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Güllü, A. (2010). Kuantum öğrenme modelinin ortaöğretim düzeyinde öğrenci başarısına etkisi (Konya örneği. Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Hanbay, O. (2009). Kuantum öğrenme temelli öğreterek öğrenme yönteminin ikinci yabancı dil olarak Almanca'nın öğrenilmesine etkisi, Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 12, 17-27.

Hinton, L., Simpson, G. ve Smith, D. (2008). Increasing self-efficacy beliefs in middle school students using quantum learning techniques. Piedmont College.

Marshall, I. ve Zohar, D. (2008). Kim korkar Schrödinger'in kedisinden. İstanbul: Paradigma.

MEB, (2007). Öğrenci merkezli eğitim uygulama modeli. Ankara: Milli Eğitim.

Myer, K., Pedigo, P. ve Terrell, E. (2005). Quantum Learning Impact in Three Third Grade Classes at Buena Vista Enhanced Option Elementary School, Nashville, Tennessee.

Nourie, S. S. (1998). Improving student performance, student engagement and teacher effectiveness with quantum learning for teachers. Unpublished Master Dissertation, Saint Xavier University, Chicago.

Puk, T. (2003). Creating a quantum curriculum: teaching and learning in a complex world. Thunder Bay: Unpublished manuscript. Lakehead University.

Usta, E. (2006). Kuantum öğrenme: öğretmenlere ve öğrencilere. İlköğretmen Eğitimci Dergisi. Aralık, Sayı: 4, Ankara, 20-25.

Vella, J. (2002). Quantum learning: teaching as dialogue. New Directions For Adult and Continuing Education, Spring, 93, 73-84. doi: 10.1002/ace.51

Vos-Groenendal, J. (1991). An accelerated/integrative learning model program evaluation: based on participant perceptions of student attitudinal and achievement changes. Doctoral Dissertation, Northern Arizona University, Flagstaff, Arizona.

Yilgen, A., Baykara, O., ve Arı, Ü. (2012). Kuantum öğrenme modelinin öğrencilerin fen ve teknoloji dersine yönelik tutumlarına ve kendi kendine öğrenme becerilerine etkisi. 10. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Kongresi, Niğde Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, 27-30 Haziran, Niğde.

SAĞLIK VE SOSYAL BİLİMLERİNDE ÖĞRENİM GÖREN ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRENME YAKLAŞIMLARI VE ÇALIŞMA BECERİLERİ ÜZERİNE BİR İNCELEME: HEMŞİRELİK VE SOSYOLOJİ BÖLÜMÜ ÖRNEĞİ

AN INVESTIGATION ON APPROACHES TO LEARNING AND STUDY SKILLS OF THE STUDENTS INWHICH HEALTH AND SOCIAL SCIENCES: SAMPLE OF DEPARTMENTS OF NURSING AND SOCIOLOGY

Doç. Dr. Satı DİL
Çankırı Karatekin Üniversitesi Sağlık Yüksekokulu, Hemşirelik Bölümü, Çankırı
satidil@karatekin.edu.tr
Yrd. Doç. Dr. Kemal DİL
Çankırı Karatekin Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyoloji Bölümü, Çankırı
kemaldil@karatekin.edu.tr
Prof. Dr.Mehmet ÇAKIR
Çankırı Karatekin Üniversitesi Sağlık Yüksekokulu, Hemşirelik Bölümü, Çankırı
mcakir24@homail.com

ÖZET

Bu araştırmada sağlık ve sosyal bilimlerinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin tercih ettikleri öğrenme yaklaşımları ve çalışma becerilerine ilişkin bir betimleme yapmak amaçlanmıştır. Ayrıca öğrencilerin öğrenme yaklaşımları ve tercihlerinin bölüm, sınıf, yaş, cinsiyet ve akademik başarı algılarına göre farklılık gösterip göstermediği de incelenmiştir. Tanımlayıcı kesitsel tipte yürütülmüş olan bu araştırma bir Üniversitenin Hemşirelik ve Sosyoloji Bölümündeki 589 öğrenci ile tamamlanmıştır. Veri toplama aracı olarak, öğrencilerin kişisel bilgilerini içeren 4 soruluk anket ile Öğrenme Yaklaşımları ve Çalışma Becerileri Ölçeği (ÖYÇBÖ) kullanılmıştır. Veriler araştırmacılar tarafından SPSS 15 programında sayı, yüzde, t- testi, ANOVA, MANOVA ve korelasyon analizi istatistikleri kullanılarak değerlendirilmiştir. Çalışmada elde edilen sonuçlar; sağlık ve sosyal bilimlerdeki öğrencilerin ÖYÇBÖ'nün "stratejik ve derinlemesine öğrenme" yaklaşımını "yüzeysel-öğrenme yaklaşımına" göre istatistiksel olarak anlamlı derecede daha yüksek oranda tercih ettiklerini göstermiştir. Sosyoloji bölümü öğrencilerinin "derinlemesine öğrenme" yaklaşımını hemşirelik bölümü öğrencilerinden anlamlı derecede daha fazla tercih ettikleri saptanmıştır. Ayrıca her iki bölümdeki kadın öğrencilerin ÖYÇBÖ'nün tüm alt boyutlarında erkek öğrencilerden anlamlı derecede daha yüksek puana sahip oldukları, kadın ve erkek öğrencilerin stratejik öğrenmeyi diğer öğrenme yaklaşımlarından daha fazla tercih ettikleri belirlenmiştir. Bununla birlikte her iki bölüm öğrencilerinin akademik başarı algısı ile derinlemesine ve stratejik öğrenme yaklaşımları arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu, akademik başarı ile yüzeysel öğrenme yaklaşımı arsında ise negatif yönde ilişki olduğu belirlenmiştir. Sınıf düzeyine göre derin öğrenme yaklaşımında (hemşirelikte 1. sınıf, sosyolojide ise 2. sınıf lehinde) anlamlı artış olduğu, ancak yaş gruplarına göre öğrenme yaklaşımları ve çalışma becerilerinin fark göstermediği saptanmıştır.

Anahtar sözcükler: Öğrenme Yaklaşımları ve Çalışma Becerileri; Sağlık Bilimleri, Sosyal Bilimler, Hemşirelik Öğrencileri, Sosyoloji Öğrencileri

ABSTRACT

This study examines approaches to learning and study skills of students inwhich health and social science. Furthermore, this research attempts to investigate whether there is any difference in students' approaches to learning in regards to their major, school year, age, perceived academic achievement and gender. This descriptive and cross-sectional study involves 589 undergraduates students in Departmants of Nursing and Sociology. The data of the study have been gathered through the administration of The Approaches and Study Skills Inventory for Students (ASSIST) by the researcher. Data were evaluated by numbers, percentages, means, standard deviations, ANOVA, MANOVA, pearson's moment correlation coefficient and t- test.

Some of the basic findings of the study can be outlined as follows: Both students of departments of sociology and nursing preferred deep and strategic approaches significantly higher than surface approach.It was determined that sociology students prefered deep approaches significantly higher than nursing students. İt was also found that both female students of departments of sociology and nursing have ASSIST scores significantly higher than the male students, and whole students prefered strategic approaches significantly higher than the others. In addition, there is a significiant positive relationship between the academic achievement and scores of deep and strategic learning approaches of the students and a negative relationship exist between the academic achievement and scores of surface learning approaches. According to school years of students (in nursing 1st class, 2nd class of the sociology) are significantly increase in deep approaches scores, but it was determined that learning approaches and study skills in regards to age groups of students did not show differences significantly.

Keyword: Approaches to learning and study skills, health science, social science, nursing students, sociology students

1. GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Eğitimin ana hedeflerinden biri, öğrencilerin etkili öğrenenler haline gelmelerine yardımcı olmaktır. Etkili öğrenmede öğrencilerin eğitim-öğretim ortamlarında kendi öğrenme davranışları için sorumluluk almaları önem taşımaktadır (Senemoğlu, 2010). Öğrencilerin sorumluluk alabilmelerini, etkili öğrenmelerini ve çalışma becerilerini etkileyen değişkenlere ilişkin birçok çalışma yapılmıştır. (Byrne, Flood&Willis 2009; Deryakulu 2004; Koç Erdamar 2010; Senemoğlu, 2011; Turan 2010) Literatürde öğrencinin yetiştiği ve içinde bulunduğu aile, akran ve diğer toplumsal gruplarla ilişkileri gibi özelliklerinin yanı sıra; öğrencinin öğrenmeye karşı ilgi, tutum, inanç, öz-düzenleme, öz-yeterlilik-motivasyon ve akademik başarı düzeyi gibi bireysel özelliklerinin etkili öğrenme ile ilişkili olduğu bildirilmektedir (Bay ve ark. 2005; Gürlen ve ark. 2013; Sağırlı ve ark. 2010; Senemoğlu, 2010; Turan 2010). Tüm bu bileşenler öğrenme çıktılarının kalitesini ve verimliliğini etkiliyor olsa da, öğretme ve öğrenme süreci üzerindeki etkilerini kavramsallaştırmak oldukça zordur. Ancak, literatürde öğrenme yaklaşım ve çalışma becerilerinin öğrencilerin öğrenme kalitesini etkileyen önemli değişkenler arasında olduğuna da dikkat çekilmekte ve eğitimcilerin, öğrencilerin eğitim yaşantılarını geliştirebilmeleri için onların nasıl öğrendiklerini, öğrenme yaklaşımlarını, çalışma becerilerini ve bu yaklaşımlarının gelişimine öğrenme çevresinin etkilerini anlamaları gerektiği vurgulanmaktadır (Bay

ve ark. 2005; Byrne, Flood&Willis 2009; Deryakulu 2004; Gürlen ve ark. 201, Ozan ve ark. 2012; Senemoğlu 2011).

Ülkemizde ve yurt dışında üniversite öğrencilerinde konu ile ilgili farklı disiplin ve ülkelerde çok sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Ancak Türkiye`de yapılan çalışmaların sayısı yurt dışına nispeten az olmakla birlikte çalışmaların sayısı son yıllarda artış göstermiştir. (Byrne et al. 2009; Cebeci, 2013; Deryakulu 2004; Ekinci, 2010; Koç(Erdamar) 2010; Senemoğlu, 2011; Turan 2010; Gürlen ve ark. 201, Ozan ve ark. 2012; Tait et al. 1998) Bu çalışmalarda öğrencilerin öğrenme yaklaşımları ve çalışma becerileri düzeyleri değişkenlik göstermektedir.

Üniversite öğrencilerinin öğrenim gördükleri bilim dallarında başarılı olmalarında derin ve anlamlı öğrenme yaklaşımlarını kullanmalarını geliştirmek için ülkemizdeki öğrencilerin öğrenme yaklaşımları ve çalışma becerilerinin ve hangi öğrenme ve çalışma yaklaşımlarını tercih ettiklerinin belirlenmesi, ayrıca yaş, cinsiyet ve akademik başarı algıları ile ilişkisinin saptanması önem taşımaktadır.

Ülkemizde ve yurt dışında sosyal bilim alanında konuyla ilgili yapılmış oldukça fazla araştırma bulunmasına rağmen hemşirelik öğrencilerinde konu ile ilgili doğrudan yapılmış herhangi bir araştırma bulunmamaktadır. Bu nedenle yapılan bu çalışma sonuçlarının, hemşirelikte üniversite eğitiminin kalitesini ve öğrencilerin öğrenme ve çalışma becerilerini etkileyen bireysel faktörlerin aydınlatılmasına ve buna paralel olarak daha etkili ve yenilikçi öğretim stratejilerinin planlanmasına veri kaynağı oluşturabileceği ve eğitimi geliştirmeye katkı sağlayabileceği düşünülmüştür. Bu amaçla özellikle aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1.2.Araştırmanın Soruları

1. Öğrencilerin öğrenim gördükleri bilim dalına ve sınıf düzeyine göre ÖYÇBÖ puanları arasında farklılık var mıdır?
2. Öğrencilerin yaş ve cinsiyetlerine göre ÖYÇBÖ puanları arasında farklılık var mıdır?
3. Öğrencilerin Algıladıkları akademik başarı düzeyi ile ÖYÇBÖ puanları arasında bir ilişki var mıdır?

2. YÖNTEM

2.1. Evren ve Örneklem: Araştırmanın evrenini,2012–2013 eğitim-öğretim yılı Bahar Döneminde bir Üniversitenin Sağlık Yüksekokulu Hemşirelik Bölümü ile Edebiyat Fakültesi Sosyoloji Bölümündeki tüm öğrenciler (N: 748) oluşturmuştur. Araştırmada ayrıca örneklem seçimine gidilmemiş, araştırma katılmayı kabul eden, veri toplama araçlarını eksiksiz tamamlayan 589 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir.

Evrenin yaklaşık % 78.7'sine ulaşılmıştır. Örneklem kapsamına alınan öğrenciler ile yüz-yüze görüşülerek araştırma hakkında bilgi verilmiş ve araştırmaya katılmayı kabul eden öğrencilerden sözlü onam alındıktan sonra veri toplama aracı uygulanmıştır. Araştırma yapılan kurumdan da yazılı izin alınmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin % 52.8'si (311) hemşirelik ve % 47.2'si ise (278) sosyoloji bölümündendir. Ayrıca öğrencilerin % 76.5'inin (451) kız, %67.5'inin (398) 20-22 yaş grubunda ve %%35.3'ünün (208) I. Sınıf öğrencisidir.

2.2.Veri Toplama Aracı: Bu araştırmada öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını ve çalışma becerilerini belirlemek üzere veri toplama aracı olarak Öğrenme Yaklaşımları ve Çalışma Becerileri Ölçeği (Approaches and Study Skills Inventory for Students: ASSIST) kullanılmıştır. Marton & Saljo (1996) tarafından geliştirilmiş olan bu ölçek, Tait, H., Entwistle, N. J., & McCune, V. (1998) tarafından revize edilmiştir. Türkçeye uyarlaması ise Senemoğlu (2011) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin güvenirliği, iç tutarlık katsayılarına bakılarak hesaplanmış ve Cronbach Alfa değeri 0.91 olarak bulunmuştur. Ölçek 5'li likert tipinde toplam 67 maddeyi içermektedir. Ölçeğin 4 bölümü bulunmaktadır.

I. Bölüm; öğrencilerin "öğrenme" kavramı hakkındaki görüşlerini belirlemeye yönelik 6 maddeyi içermektedir. II. Bölüm; 52 maddeden oluşmakta ve 3 alt boyutu bulunmaktadır. Bu alt boyutlar 4- 5 maddeden oluşan; "derin, stratejik ve yüzeysel" olmak üzere 3 çeşit öğrenme yaklaşımı ve çalışma becerisini yordamaktadır. *Derin öğrenme* yaklaşımındaki alt boyutlar; anlam arama, ilgili düşünceler bulma, kanıt kullanma ve düşünce ilişkisi; *Stratejik öğrenme* yaklaşımındaki alt boyutlar ise, organize çalışma, zaman yönetimi, isteklerin yönetiminde uyanıklık, ulaşma ve etkililiği izleme; *Yüzeysel-ilgisiz öğrenme* yaklaşımının ise, amaç eksikliği, ilgisiz ezberleme, müfredata bağlı olmama ve başarısızlık korkusunu ölçen maddeleri kapsamaktadır. III. Bölüm: Farklı türlerdeki dersler ve öğretimine yönelik tercihler (ders yürütme şekli, ders notları, kitap ve sınav şekli vb..)konusundaki öğrencilerin yönelimlerini belirlemeyi amaçlayan 8 maddeden oluşmaktadır. IV. Bölüm: Öğrencilerin bu güne kadarki tüm akademik çalışmalarında kendi başarısını nasıl algıladığını belirleme yönelik bir maddeyi içerir.

Ölçeğin bizim çalışmamızdaki Cronbach's Alpha katsayıları; derin öğrenme alt boyutu için 0.86, stratejik öğrenme için; 0.88, yüzeysel öğrenme için ise 0.70 olmak üzere toplam için ise 0.89 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin geçerlik ve güvenirliğini yapan Prof. Dr. Nuray Senemoğlu'ndan bu ölçme aracının kullanılabilmesi için gerekli yazılı izin 4 Ocak 2013 tarihinde elektronik posta yolu ile alınmıştır.

2.3.Verilerin Çözümlenmesi ve Yorumlanması

Ölçek 602 öğrenciye uygulanmıştır. Uygun biçimde doldurulmayan 13 öğrenciye ait veriler uygulamadan çıkarılmış ve toplam 589 öğrenciye ilişkin veriler değerlendirilmiştir. Verilerin

çözümlenmesinde kullanılan istatistiksel teknikler ve bulguların sunulmasında izlenen yol, alt boyutlara göre aşağıda sunulmuştur. Üniversite öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarının tercih edilme durumu, toplam ortalama puanlar ve standart sapmalarla betimlenmiştir. Öğrenme yaklaşımları toplam ortalama puanlarının değişkenlere (bilim alanı, sınıf düzeyi, yaş, cinsiyet ve algılanan akademik başarı) göre karşılaştırılmasında çok yönlü varyans analizi (MANOVA), her bir öğrenme yaklaşımına ilişkin ortalama puanların karşılaştırılmasında değişkenlerin ikiden fazla olması durumunda tek yönlü varyans analizi (ANOVA), karşılaştırma sonrasında anlamlı fark çıkması durumunda farkın kaynağını belirlemeye yönelik olarak Post Hoc testlerinden LSD testi kullanılmıştır. Her bir öğrenme yaklaşımına ilişkin ortalama puanların karşılaştırılmasında iki değişken olması durumunda t-testi kullanılmıştır. Anlamlılık düzeyi olarak .05 alınmıştır.

Üniversite öğrencilerinin öğrenme yaklaşımları ve çalışma becerileri alt grupları ile algılanan akademik başarı düzeyleri arasındaki ilişkiler Pearson Korelasyon Katsayısı (r) hesaplanarak belirlenmiştir.

3.BULGULAR

Tablo 1. Öğrencilerin Bilim Dallarına Göre Öğrenme Yaklaşımları ve Çalışma Becerileri Ölçeği Puan Ortalamaları

Bölüm	Öğrenme Yaklaşımları ve Çalışma Becerileri Alt Boyutları			
	Derin Öğrenme	Stratejik Öğrenme	Yüzeysel Öğrenme	F, p
	$\bar{X}$±SS	$\bar{X}$±SS	$\bar{X}$±SS	
Hemşirelik (n: 311)	55,90± 10.39	71,16± 13,17	50,45±9,09	F:60,697** p:0.000
Sosyoloji (n: 278)	58,74±9,81	71,78±12,20	49,83±8,99	F:126,330** p:0.000
t, p	t:3.399** p:0.001	t:0.593 p>0.05	t:0.824 p>0.05	
TOPLAM (N: 589)	57,24± 10.21	71,45±12.71	50,15±9.04	

Tablo 1'de Hemşirelik ve Sosyoloji bölümlerinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin bölüme göre öğrenme yaklaşımlarını tercih etme düzeylerine ilişkin toplam ortalama puanları ve standart sapmaları yer almaktadır. Tablodaki toplam dağılımı gösteren satıra bakıldığında, her iki bölüm öğrencilerinin derinlemesine ve stratejik öğrenme yaklaşımlarına ilişkin ortalamalarının (sırasıyla 55,90 ve 58,74) orta puanın (54,00) üstünde, yüzeysel öğrenme yaklaşımına ilişkin ortalamalarının (49,83) ise orta puanın altında olduğu görülmektedir.

Ayrıca Hemşirelik ve Sosyoloji bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerin ÖYÇBÖ'nün "stratejik öğrenme ve derinlemesine öğrenme" alt boyutu puanlarının, "yüzeysel öğrenme yaklaşımları" alt boyutu puanlarından istatistiksel olarak anlamlı derecede daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte her iki bölümdeki öğrencilerin, stratejik öğrenme ile derinlemesine öğrenme yaklaşımlarını, yüzeysel öğrenme yaklaşımından anlamlı bir biçimde daha çok tercih ettikleri bulunmuştur. Sosyoloji bölümü öğrencilerinin "derinlemesine öğrenme" yaklaşımını hemşirelik bölümü öğrencilerinden istatistiksel olarak anlamlı derecede daha fazla tercih ettikleri saptanmıştır.

Tablo 2. Öğrencilerin Cinsiyetlerine göre Öğrenme Yaklaşımları ve Çalışma Becerileri Ölçeği Puan Ortalamaları

Bölüm / Cinsiyet	Öğrenme Yaklaşımları ve Çalışma Becerileri Alt Boyutları		
	Derin Öğrenme	Stratejik Öğrenme	Yüzeysel Öğrenme
	$\bar{X}$±SS	$\bar{X}$±SS	$\bar{X}$±SS
Hemşirelik			
Kadın (n:224)	56,68±9,63	72,73± 11,97	50,76±9,05
Erkek(n:87)	53,88±11,94	67,11±15,18	49,64±9,20
t, p	t:2,147*	t:3.433**	t:0.974
	p:0.03	p:0.002	p>0.05
Sosyoloji			
Kadın (n:227)	58,57±9,78	72,44±12,10	50,05±8,90
Erkek(n:51)	59,50±10,00	68,84±12,34	48,86±9,42
t, p	t:0.615	t:1.914*	t:0.854
	p>0.05	p=0.05	p>0.05
TOPLAM (N: 589)	57,24± 10.21	71,45±12.71	50,15±9.04

Tablo 2. de Hemşirelik ve Sosyoloji bölümlerinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin cinsiyetlerine göre öğrenme yaklaşımlarını tercih etme düzeylerine ilişkin toplam ortalama puanları ve standart sapmaları yer almaktadır. Buna göre her iki bölümdeki kadın öğrencilerin ÖYÇBÖ'nün tüm alt boyutlarının puan ortalamaları açısından farklılık gösterdiği hemşirelik bölümünde derin ve stratejik öğrenmede, sosyolojide ise sadece stratejik öğrenme alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde kadın öğrencilerin erkek öğrencilerden daha yüksek puana sahip oldukları, kadın ve erkek öğrencilerin stratejik öğrenmeyi diğer öğrenme yaklaşımlarından daha fazla tercih ettikleri belirlenmiştir.

Öğrencilerin ÖYÇBÖ puanlarının sınıf düzeyine göre karşılaştırılmasını gösteren ANOVA sonuçlarına göre ise, derinlemesine öğrenme yaklaşımına ilişkin puanları ortalamalarında (hemşirelik: 1.sınıf: 58,67, 4.sınıf: 52,92 [F: 5,719, p:0.001]; sosyoloji: 2.sınıf: 61,82, 4.sınıf: 57,52[F: 4.310, p:0.005]) sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu, ancak stratejik öğrenme ve

yüzeysel öğrenme yaklaşımına ilişkin puan ortalama arasında anlamlı bir farklılık görülmediği saptanmıştır. Derinlemesine öğrenme yaklaşımında hemşirelik bölümünde 1. sınıf lehinde, sosyolojide ise 2. sınıf lehinde artış olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin ÖYÇBÖ puan ortalamalarının yaş gruplarına göre karşılaştırılmasını gösteren ANOVA sonuçlarına göre ise hemşirelik bölümünde (derinlemesine F: 2.548, p:0.08; stratejik: F:1.255, p>0.05; yüzeysel F: 1.481, p>0.05) ve sosyoloji bölümünde (derinlemesine F:0.424, p>0.05 stratejik: F:0.143, p>0.05; yüzeysel F:0.446 p>0.05) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır.

Bununla birlikte her iki bölüm öğrencilerinin akademik başarı algısı arttıkça derinlemesine ve stratejik öğrenme yaklaşımlarını anlamlı bir biçimde daha fazla tercih ettikleri belirlenmiştir. Akademik başarı algısına göre ÖYÇBÖ puan ortalamalarının karşılaştırılmasını gösteren ANOVA sonuçlarına göre ise hemşirelik bölümünde derinlemesine yaklaşımda (akademik başarı algısı çok zayıf: 47,00 ; çok iyi: 57,42 F: 2.317, p:0.05) ve stratejik yaklaşımda (akademik başarı algısı çok zayıf: 57,75 ; çok iyi: 71, 16 F:8,274 p:0.000) istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu ve akademik başarı algısı yüksek olanlar yönünde ÖYÇBÖ puanlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Sosyoloji bölümünde ise sadece stratejik yaklaşım boyutunda (akademik başarı algısı çok zayıf:54,25; çok iyi:76,46 F:6,797, p:0.00) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu ve akademik başarı algısı yüksek olanlar yönünde ÖYÇBÖ puanlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Tablo 3. Öğrencilerin ÖYBÇÖ Puan Ortalamaları İle Akademik Başarı Algıları Arasındaki İlişki

Öğrenme Yaklaşımı ve Çalışma Becerileri Alt Boyutları	Akademik Başarı Düzeyi(r)
Derinlemesine	,142**
Stratejik	,298**
Yüzeysel	-, 034
* *p<.01	

Öğrenme yaklaşımları ve çalışma becerileri alt boyutları ile akademik başarı algı düzeyi arasındaki korelasyon analizinde; akademik başarı ile derinlemesine (r: .142) ve stratejik (r: .298) yaklaşımda ileri düzeyde anlamlı pozitif yönde bir ilişki gözlenirken, yüzeysel (r: -.034) yaklaşımda negatif yönde istatistiksel olarak anlamlı olmayan zayıf bir ilişki olduğu saptanmıştır(p>0.05). Bu sonuç öğrencilerin akademik başarısı arttıkça derinlemesine ve stratejik öğrenme ve çalışma becerilerinin arttığını, yüzeysel öğrenme becerilerinin ise azaldığını göstermektedir.

Öğrencilerin Öğrenme Yaklaşımları ve Çalışma Becerilerini Tercih Etme Düzeylerinin Bölüm, Yaş ve Sınıf Düzeyine Göre Karşılaştırılması:

Hemşirelik ve sosyoloji bölümü öğrencilerinin öğrenme yaklaşımları puanlarının karşılaştırılmasını gösteren MANOVA sonuçlarına göre, öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını tercih etme düzeylerine

ilişkin puanlarının bölüm (wilks' lamda: ,957; f= 16,138; p<.000), sınıf düzeyi (wilks' lamda: ,966; f= 7,122; p<.000) ve cinsiyet (wilks' lamda: ,971; f= 3,440; p=0.06) değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Bu sonuçlar, bu değişkenlerin öğrencilerin öğrenme yaklaşımları tercihlerini etkilediğini göstermektedir.

3. TARTIŞMA ve SONUÇ

Üniversitelerin lisans programlarına devam eden öğrencilerin öğretim sürecinde bilimsel bilgiye ulaşma yollarını kullanırken, bilgiler arasında anlam arama, ilgili olabilecek düşünceleri ortaya koyma, kanıtları kullanma ve düşünceler arasında ilişkiler kurmayı içeren "derinlemesine düşünme" ve öğrenme yaklaşımlarını kullanmaları beklenir. Bu özelliklere sahip bireylerin derinlemesine öğrenmeyi yüksek düzeyde işe koşmaları, yüzeysel öğrenmeden kaçınmaları ile olanaklıdır. Öğrencilerin derinlemesine öğrenme yaklaşımını tercih etme eğilimleri öğretme- öğrenme ortamının özellikleri ve başka bazı değişkenlerden etkilenmektedir.

Öğrencilerin ÖYÇBÖ'ne ilişkin Tablo 1'deki puan ortalamaları açısından tartışıldığında, "derinlemesine ve stratejik öğrenme" yaklaşımına ilişkin ortalama puanları yüzeyselden daha yüksek olmakla birlikte, öğrencilerin ÖYÇBÖ puan ortalamaları hem genel olarak hem de bölümler temelinde onları "stratejik öğrenme" yaklaşımı bakımından baskın olarak nitelemeye yetecek kadar yüksek görünmektedir. Bu durum sağlık ve sosyal bilimlerde öğrenim yapan bölümlerin "stratejik öğrenme" yaklaşımına yönlendirici özelliklere birlikte sahip olduğu, derinlemesine öğrenmeye yönlendirici özelliklerinin baskın olmadığı şeklinde de değerlendirilebilir.

Öğrencilerin ÖYÇBÖ puanları yüzeysel öğrenme yaklaşımı bakımından ele alındığında, yüzeysel öğrenme yaklaşımına ilişkin ortalama puanlarının hem genel olarak (50,15) hem de bölümler bazında alınabilecek orta puana yakın olması (Hemşirelik: 50,45; sosyoloji: 49,83) alınabilecek en düşük puandan (18,00) çok uzak olması, üniversite öğrencilerinin yüzeysel öğrenme özelliklerini önemli ölçüde işe koştukları biçiminde değerlendirilebilir. Bu bulgulardan yola çıkarak yükseköğretimde ezbere dayalı ve bilgi aktarmaya temellendirilmiş bir öğretimin yürütüldüğünü düşündürebilir.

Bilim alanlarına göre öğrencilerin derinlemesine öğrenme yaklaşımları puanları ele alındığında, her iki bölümde de öğrencilerin stratejik ve derinlemesine öğrenme yaklaşımı puanlarının orta puan değerinin üzerinde olması ve yüzeysel öğrenme yaklaşımı puanlarından yüksek olması, öğrencilerin genel olarak bilim alanları bakımından *"öğrenme yaklaşımları ve çalışma becerilerinin*" istendik yönde olduğunu düşündürmektedir. Sosyoloji Bölümü öğrencilerinin derinlemesine ve stratejik yaklaşım becerilerinin, hemşirelik öğrencilerine göre daha yüksek olması, sosyal bilim alanında derinlemesine öğrenme yaklaşımlarının daha çok işe koşulduğunu göstermesi bakımından önemlidir. Bu sonucun sosyal bilimler alanındaki öğrencilerin öğretme-öğrenme sürecindeki etkileşim farklılıklarından kaynaklanma olasılığı yüksektir. Sosyal bilimlerde, sosyal olgulara ilişkin bilgi üretiminin sosyal kuramlarla ve

farklı görüşlerle eleştirel bir biçimde ilişkilendirilerek yorumlanmasına yönelik öğretim ortamlarının işe koşulmasının etkili olduğu düşünülmüştür. Sağlık alanında ise çoğunlukla çoktan seçmeli sınavlar yapılması ve farklı yorumların kabul edilmemesi gibi durumlar ve klinik alanlardaki öğretme – öğrenme ortamının kendi doğasından kaynaklanan zorunluluklar nedeniyle öğrencilerin "organize çalışma, zaman yönetimi, taleplerin değerlendirilmesi, uyanıklık, etkililiğin izlenmesi" gibi alt boyutlara sahip olan "stratejik düşünmeye" yöneltilmesinin bu sonucu olarak ortaya çıkarmış olabileceği düşünülebilir. Bununla birlikte; her iki bölüm öğrencilerin de derinlemesine öğrenme ile yüzeysel yaklaşım puanlarının birbirine yakın olması (Hemşirelik; 55,90 - 50,45 ; Sosyoloji: 58,74 – 49,83) bu öğrencilerin diğer öğrenme yaklaşımlarının özelliklerini de benzer düzeyde işe koştuklarını düşündürmektedir.

Öğrenme yaklaşımları ve çalışma becerilerinin üniversitede öğrenim görülen bilim dallarına göre karşılaştıran çalışmalarda öğrencilerin öğrenme yaklaşımı üzerinde etkili olduğunu gösterilmektedir. Bu sonuç çok sayıda araştırmanın da ortaya koyduğu genel bir sonuçtur.

Ekinci (2009) Türkiye'deki çeşitli üniversitelerin farklı bölümlerindeki öğrencilerinde yaptığı çalışmasında; güzel sanatlar alanı öğrencilerinin derinlemesine öğrenme yaklaşımı puanları ile sosyal, fen ve sağlık bilimleri alanlarındaki öğrencilerin derinlemesine öğrenme yaklaşımları ortalama puanları arasında anlamlı farklılık gösterdiğini ve farkın güzel sanatlar alanı öğrencileri lehine yüksek olduğunu belirlemiştir. Güzel sanatlar alanı öğrencilerinin diğer üç alandan (sosyal, fen, sağlık), sosyal bilimler öğrencilerinin de diğer iki alandan (fen, sağlık) daha yüksek düzeyde derinlemesine öğrenme yaklaşımını tercih ettikleri ve sağlık bilimleri alanındaki öğrencilerin derinlemesine öğrenme yaklaşımını diğer alanlara göre daha düşük düzeyde tercih ettiklerini saptamıştır. Benzer şekilde Cebeci ve ark. (2013)'nın araştırmalarında da hukuk fakültesi öğrencilerinin tıp fakültesi öğrencilerine göre derin öğrenme yaklaşımını daha yüksek düzeyde tercih ettikleri saptanmıştır.

Bu bulgular bizim araştırma bulgularımızla paralellik göstermektedir. Çalışmamızda da hemşirelik bölümü öğrencilerinin sosyoloji bölümüne göre daha düşük düzeyde derinlemesine yaklaşıma sahip oldukları tespit edilmiştir. Hemşirelikte öğrenme ve çalışma becerilerine ilişkin bir çalışma olmadığından karşılaştırma yapılamamıştır.

Araştırmamızda her iki bölümdeki kadın öğrencilerin ÖYÇBÖ'nün tüm alt boyutlarının puan ortalamaları açısından farklılık gösterdiği hemşirelik bölümünde derin ve stratejik öğrenmede, sosyolojide ise sadece stratejik öğrenme alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde kadın öğrencilerin erkek öğrencilerden daha yüksek puana sahip oldukları belirlenmiştir. Bu sonuç; toplumumuzda kız çocuklarının daha çok kurallara uyan ve sorumluluk sahibi bireyler olarak yetiştirilmelerinden ve daha planlı, sistemli olmaları beklendiğinden erkeklerden daha fazla ödev yapma alışkanlığına sahip olmalarına ve stratejik düşünme yaklaşımını işe koşmaları ile açıklanabilir.

Literatürde farklı sonuçlar söz konusudur. Ozan ve ark. (2012)'nın çalışmasında ise cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin öğrenme yaklaşımları tercihlerine göre sadece yüzeysel öğrenme yaklaşımında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Derinlemesine ve stratejik öğrenme yaklaşımlarında ise kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık olmadığını belirlemiştir. Yüzeysel öğrenme yaklaşımını erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre anlamlı ölçüde daha çok tercih ettikleri belirlenmiştir. Gürlen ve ark. (2013) ile Senemoğlu (2011) da çalışmalarında stratejik ve yüzeysel öğrenme yaklaşımlarında kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı farklılık bulmuştur. Stratejik ve yüzeysel yaklaşımı kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre anlamlı ölçüde daha çok tercih ettiklerini belirlemiştir. Bu bulgu çalışmamızla paralellik göstermektedir. Bununla birlikte Bay ve ark. (2004) eğitim fakültesi öğrencilerinin çalışma becerilerini inceledikleri araştırmada da cinsiyet değişkeni açısından ders çalışma becerilerinin anlamlı bir şekilde farklılaşmadıklarını bulmuşlardır. Tümkaya ve Bilal (2006) ise erkeklerin "ödev yapma" boyutunda bu alışkanlığa daha az sahip olduklarını belirlemiştir.

Araştırmamızda sınıf düzeyine göre ÖYÇBÖ'nin derin öğrenme boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu, ancak stratejik öğrenme ve yüzeysel öğrenme yaklaşımına ilişkin puan ortalama arasında anlamlı bir farklılık görülmediği saptanmıştır. Derinlemesine öğrenme yaklaşımında hemşirelik bölümünde 1. sınıf lehinde, sosyolojide ise 2. sınıf lehinde artış olduğu görülmektedir. Cebeci ve ark.(2013)'nın araştırmalarında da hukuk ve tıp fakültesi öğrencilerinde 1. Sınıf lehinde derin öğrenme yaklaşımı puanlarının anlamlı olarak yükse olduğu saptanmıştır. Bu sonuç çalışmamızla paralellik göstermekte olup, öğrencilerin yükseköğretimdeki öğrenme ortamı algısına göre tercih edilen öğrenme yaklaşımının ilerleyen sınıflara doğru değiştiğini göstermektedir. Öğrencinin akademik olgunlaşmasına zıtlık gösteren bu bulgular üniversitede belli mesleki bilgi ve becerilerin geliştirilmesi amacıyla müfredat programına bağlı kalınarak, üzerinde düşünmeye gerek duyulmayan, ezbere dayalı bilgi aktarmaya yönelik yaklaşımlardan kaynaklanıyor olabilir. Sonuç olarak, öğrenciler başarısızlık korkusu nedeniyle daha fazla ezbere yöneltilmekte ve amaç eksikliğine yol açarak bir kısır döngüye dönüşmesine neden olmaktadır.

Çalışmamızda her iki bölüm öğrencilerinin akademik başarı algısına göre derinlemesine ve stratejik yaklaşımda anlamlı farklılık olduğu, akademik başarı algısı yüksek olanlar yönünde ÖYÇBÖ puanlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç araştırmamızın önemli bir bulgusu olarak değerlendirilebilir. Bu sonuçların birçok araştırmayla desteklendiği ve bu nedenle genellenebilir olduğu söylenebilir. Bu bulgumuza paralel olarak Ekinci (2009)'nin çalışmasında da üniversite öğrencilerinin derinlemesine ve stratejik öğrenme yaklaşımları puanları ile akademik başarı düzeyleri arasında anlamlı olumlu bir ilişki olduğu, yüzeysel öğrenme yaklaşımı puanları ile başarı düzeyleri arasında anlamlı olumsuz bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Başka bir çalışmada da (Çetin ve ark. 2013) eğitim fakültesi öğrencilerinin ders çalışma becerileri ile akademik risk alma davranışları arasında

anlamlı bir ilişkinin bulunduğu belirlenmiştir. Sonuç olarak akademik risk alma konusunda istekli olan öğrencilerin, problem çözme becerilerinin yüksek, öğrenilmiş çaresizlik duygularının ve akademik beklentilere ilişkin streslerinin düşük olması kaçınılmazdır. Yine diğer bir çalışmada (Erdamar, 2010) eğitim fakültesi öğrencilerinin ders çalışmaya yönelik tutumları, kendilerini başarılı algılama ve öğretim elemanlarına yönelik olumlu algılarının ders çalışma stratejilerini önemli ölçüde etkilediği görülmüştür. Ayrıca okula yönelik algının ve sınıf düzeyinin ders çalışma stratejisi kullanımı üzerinde etkili olmadığı bulunmuştur. Bu değişken açısından hemşirelik öğrencileri ile doğrudan bir çalışma olmadığından literatürde bulunan dolaylı bir çalışmada (Başak ve ark. 2008) öğrencilerin yaşı arttıkça daha iyi zaman yönetimi yaptıklarını, zaman yönetimi başarısı yüksek olan öğrencilerin akademik başarılarının da yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur. Bu sonuç çalışmamızda hemşirelik öğrencilerinin stratejik yaklaşımı daha fazla tercih etmiş olmaları ile paralel bir bulgu olarak da değerlendirilebilir. Çünkü "stratejik yaklaşım" içinde; organize çalışma, zaman yönetimi, taleplerin değerlendirilmesi ve etkililiğin izlenmesi gibi alt boyutları barındırmaktadır.

Araştırmanın sonuçlarına göre

- ✓ Üniversite eğitiminde, öğrencilerin derinlemesine öğrenme yaklaşımını daha fazla tercih etmelerini sağlayacak öğrenme ortamları oluşturulması,
- ✓ Öğrencilerin öğrenme yaklaşımları ve çalışma becerileri üzerinde birçok değişken ve kültürel faktörün etkili olabileceği düşünülürse, çalışmanın farklı ve büyük örneklem gruplarında deneysel yöntemlerle uygulanması,
- ✓ Öğrencilerinin derinlemesine öğrenme yaklaşımını sınıfları yükseldikçe daha fazla tercih etmeme nedenlerini belirlemeye yönelik araştırmalar yapılması önerilir.

4. KAYNAKLAR

Başak, T., Uzun,Ş., Arslan F. (2008). Hemşirelik Yüksek Okulu Öğrencilerinin Zaman Yönetimi Becerileri. Taf Prev Med Bull 2008; 7(5):429-434.

Bay, E., Tuğluk, N:, Gençdoğan B. (2004). Üniversite Öğrencilerinin Ders Çalışma Becerilerinin İncelenmesi. Türk Eğitim Dergisi, Cilt 2, Sayı 2, sh: 223-234.

Byrne, M., Flood, B. & Willis. P. (2009). An İnter-İnstitutional Exploration Of The Learning Approaches of Students Studying Accounting. International Journal of Teaching and Learning in Higher Education, 20, 2, 155-167.

Cebeci, S., Dane, Ş., Kaya, M., Yigitoglu, R.(2013) Medical Students' Approaches To Learning And Study Skills Procedia - Social And Behavioral Sciences 93:732-736.

Deryakulu, D.(2004) Üniversite Öğrencilerinin Öğrenme Ve Ders Çalışma Stratejileri İle Epistemolojik İnançları Arasındaki İlişki, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, Sayi: 38, 55.230-249.

Ekinci (2009) Üniversite Öğrencilerinin Öğrenme Yaklaşımları, Learning Approaches of University Students, Eğitim ve Bilim Education and Science, 2009, Cilt 34, Sayı 151 2009, Vol. 34, No 151

Erdamar(Koç) G. (2010)Öğretmen Adaylarının Ders Çalışma Stratejilerini Etkileyen Bazı Değişkenler. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal Of Education) 38: 82-93.

Gürlen E., Turan, S., Senemoğlu, N. (2013) The Relationship Between Learning Approaches of Prospective Teachers and Their Academic Achievement. Educational Research and Review. 8:5, pp.171-178.

İlhan, M., Çetin, B., Öner M., Yılmaz, F. (2013) Ders Çalışma Becerileri ile Akademik Risk Alma Arasındaki İlişkinin Kanonik Korelasyon ile İncelenmesi, Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi – Journal of Educational Sciences Research, Cilt:3, Say: 2, sh: 123-146.

Ozan, C., Köse, E. & Gündoğdu, K. (2012). Okul Öncesi Ve Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Öğrenme Yaklaşımlarının İncelenmesi [Analysis of approaches to learning of students in preschool and primary school teaching departments]. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi - Journal of Educational Sciences Research, 2* (2), 75–92. http://ebad-jesr.com/

Senemoglu, N. (2010). Gelisim, Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya (Development, Learning and Instruction: From Theory to Application) (17th edition). Ankara: A Pegem Akademi.

Senemoğlu, N. (2011). College of Education Students' Approaches to Learning and Study Skills(Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğrenme Yaklaşımları ve Çalışma Becerileri). Education and Science, Vol. 36, No 160, p: 65-80.

Tait, H., Entwistle, N. J., & McCune, V. (1998). ASSIST: A Reconceptualisation Of The Approaches To Studying Inventory. In C. Rust (Ed.) Improving Students As Learners. Oxford: Oxford Brookes University, The Oxford Centre for Staff and Learning Development.

Turan, S., Demirel Ö. (2010). Öz-düzenleyici Öğrenme Becerilerinin Akademik Başarı ile İlişkisi: Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi Örneği, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education) 38: 279-291.

Tümkaya, S., Bal, L. (2006). Çukurova Üniversitesi Öğrencilerinin Ders Çalışma Alışkanlıklarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt 15, Sayı 2, , S.313-326

Zimmerman, B.J., Bonner S. &Kovach R. (1996). Developing Self-Regulated Learners, Beyond Achievement To Self-Efficacy. Washington: American Psychological Association.

THE USE OF PEER-ASSISTED LEARNING STRATEGY IN THE INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES COURSE

Olga Pilli

Girne American University, Faculty of Education, Computer and Instructional Technology Education, North Cyprus

olgapilli@gau.edu.tr

ABSTRACT

One of the learning methods that educators have used to increase students' academic achievement is peer-assisted learning (PAL). Peer-assisted learning is a learning strategy that consists of pairing students together to learn or practice an academic task. The purpose of this research study is to examine the use of class wide peer tutoring as an effective learning procedure in Information and Communication Technologies (ICT) course. In order to explore the utility of PAL in computer teaching as a formal learning strategy, the data was collected in the spring semester of 2013-2014 academic year. This study is designed by using pre-test and post-test data collection method. Besides, for further examination of PAL, semi-structured focus group interview is used to collect data from the secondary school students, selected on the basis of non-probability purposive sampling. At the end of the intervention, the test results of students who participated in the study were analyzed by using ANOVA. Also, the qualitative data thus generated was first translated in English and transcribed and organized into major categories by using a coding framework to explore their perceptions and experiences related to emergent categories. The findings indicated that PAL is an effective learning strategy in enhancing the Information and Communication Technologies (ICT) course performance of all low achieving students. At the end of the study, the results were discussed and recommendations were provided for further research studies and for practice.

Key Words: peer-assisted learning, Information and Communication Technologies (ICT), secondary school students, achievement and perception.

1. Introduction

Peer Assisted Learning (PAL) is a teaching method that students have learned to help each other and teaching each other. Under the guidance of teachers, trained upper level students are assigned in one or more lower level students in the same grade level to teach a concept or skill. Mazur (1997) defined PAL as, "the study that the one tutor student helps to the other student, where the tutor student is the master / teacher and the other student is an apprentice / learner". PAL is defined in the literature "as transferring the knowledge by students to peers in the classroom or outside of classroom under the teacher's control" (Gearheart, Weishahn, & Gearheart, 1992).

Effective usage of PAL requires tutor peers know the subject matter and teaching steps of PAL better than then the other peers. In PAL environment, a student teach the course content with the help of course materials to another student in the master-apprentice relationship through transferring of

experience, moreover it targets to develop academic and social skills of students. That is to say, PAL is the act or process of gaining knowledge, understanding, or skill in course related tasks among students who are at either different or equivalent academic or experiential levels through instruction or experience (Mackey, Kamphoff, & Armstrong, 2010). The popularity of PAL was began after the widespread of the integrated classroom practices, so that there were students in a classroom with various performance level which has caused a problem to teachers for implementation of the curriculum to all students with different grade levels (Elbaum & Vaughn, 2001; King-Sears & Bradley, 1995).Peer learning is accurately described by Boud (2001, p. 3) as a "two-way, reciprocal learning activity" and "refers to networks of learning relationships, among students and significant others" (Boud and Lee, 2005, p. 503). The peer-assisted learning strategy aims to strengthen teachers' abilities to meet children's diverse academic needs through various structured activities (Fuchs & Fuchs, 2005).When teachers initiate PAL strategy, they should provide reliable peer teaching methods that tutors are going to use in the classroom.

There are some principles that teachers should pay attention when utilization of PAL. At first stage, there should be a specific goal for each session, so that activities and instructional materials should be selected in order to achieve the target goal. After the material is presented, responses should be noted, later feedback and reinforcement should be used. Secondly, student tutors need to be guided in order to understand the meaning of PAL and letting them to work with peers. PAL sessions need to be not longer than 30 minutes. Thirdly, teachers should periodically observe and evaluate the PAL strategies so that they can provide feedback both to peers and tutors. Lastly, parents should be informed about the PAL strategies. For instance, a student who is good at math performance, the teacher of this student makes him to work a peer who is not good at math while working with a peer, that student can be benefited in Turkish from the peer who received assistance in mathematics. In PAL enables students to transfer their learning styles each other not just academic knowledge.

Most of research studies suggest that, peer interaction can have a powerful influence on academic motivation and achievement (Yang & Chang, 2012; Littleton & Light, 1999; Steinburg, Dornbusch, & Brown, 1992). It has been observed that PAL has a number of positive effects on the students' learning process. The observations that have been conducted showed that peer education is important on the increase of the student's academic performance (Carbone, 2014). The success of PAL is connected with peers are using more understandable and similar language when communicating each other than teachers. In contrast to the adult-child interaction, there is less master apprenticeship relationship, authority and peer learning among peers in PAL.

Researchers indicated that the self-esteem has been increased for both student tutors and peers with PAL strategies (Gisbert & Font, 2008). The interaction seems to be alive and well balanced in the PAL environment. However, despite these positive features, sometimes there can be undesired behaviors

among peers, such peers can exert pressure and authorities on the other peers (Richardson & Anders, 1998). Therefore, teachers should observe the PAL strategies continuously during PAL sessions and should prevent of this type of situation. Peer-mediated teaching methods can be grouped into five categories;

- Classroom Applicatıons with Heterogeneous Student Populations
- Cross-Age tutoring
- Reverse-Role Tutoring
- Group- Oriented Contingencies
- Class wide Peer Tutoring

Peer-assisted learning can be integrated into different fields such as: health, sport, teacher training, reading, language learning, mathematics, and computer skills. The PAL research studies were conducted since 1970s. Positive results were found at various subjects, wide range of settings with different ability level students from disability to talented (Bowman-Perrott, et al., 2013). For instance, in health education, an experimental study conducted in order to determine the effect of peer-assisted learning in menstrual health education to adolescent girls in 6-8 graders on information and behaviors, and the results indicated that peer education is an effective method to increase knowledge of adolescent girls about menstruation and menstrual health and develop health behaviors (Gölbaşı, Doğaner & Erbaş, 2012).

In mathematics education, mathematical communication and students' self-confidence is increasing, mathematical confidence is growing and communication between the kids is developing in PAL environment (Baron & Kenny, 1996). When examining PAL studies, it was seen that PAL was an effective particularly in the development of language skills of peers. In PAL strategy applied classrooms, it was observed that the students' academic achievement was higher than the students in same grade level who followed traditional learning strategies (Campbell, Brady & Linehan, 1991). In other study, Gok (2013) studied the effects of peer instruction and formal instruction on students' physics performance, skill, and confidence. After five weeks of study, the results showed that the combination of peer instruction and problem solving strategy steps was effective on the performance, skill, and confidence of the students in the experimental group compared to the combination of formal education and problem solving strategy steps.

In two-year project study, Wills, et. al. (1999) used peer learning strategy in the introductory computer science curriculum. Results showed that there was a strong sense among participants that the peer-assisted learning is a respectable and beneficial technique that is suitable for the introductory computer science curriculum. The study that was conducted by Buraphadeja and Kumnuanta (2011) suggested that the PAL strategies have the potential to foster a sense of community and support learning in computer-laboratory course. Besides these, PAL has been becoming a popular learning strategy not only in classroom environment but in e-learning environments (Evans & Moore, 2013). For example,

Tsuei (2011) studied the application of the online PAL strategy to teach Chinese language arts and the results demonstrates a strong positive effect on reading skills.

PAL has been using computer skills lessons widely similar in other disciplines. The application strategy of PAL is so suitable to computer skills lessons especially at secondary school level. The nature of the computer laboratory environment is required more interaction, skills, and sharing experiences. Besides, the learning mostly occurs within the predesigned learning activities. Although the students are expected to work their own to complete the assigned activity, they are attempting to ask questions and/or assistance from their friends not from the computer teacher at first phase. Thus, peer assisted learning is taking place in computer laboratory classrooms naturally. Thus, using peer-assisted learning strategies in ICT lessons would be an effective way to transform the informal interaction to the more structured and formal interaction level. The major purpose of this research study is to examine the effects of peer assisted learning strategy on students' performance on Information and Communication Technologies course. The researcher of this study investigated the following research questions:

1. Are there any differences between the experimental group of students who followed the peer-assisted learning strategy and the control group of students who followed the presentation strategy?

Hypothesis

There is no significance difference in academic achievement of students taught MS Publisher using peer-tutoring method and those taught using lecture method.

2. What perceptions do secondary school students have about peer assisted learning strategy?

2. Methodology

2.1. Research Design

In this study both the qualitative and the quantitative research methods were used in order to examine the secondary school students' perceptions and the performance on the peer-assisted learning. This study was conducted in the spring semester of 2013-2014 academic-year. In the quantitative part of the study quasi-experimental research design was used since it is suitable for students where absolute control of all the variables involved cannot be achieved (Onoh, 2000). Besides, quantitative research method was employed in this study to specifically focus on the perceptions and experiences of the students. In qualitative part, the researcher conducted a focus group interview session with the students who participated in this study at the end of the application of the peer-assisted learning in the computer laboratory.

2.2. Sample

The sample of the this study was involved the 6th Grade students of a secondary public school namely, "Oguz Veli Secondary School" which is located in Girne, North Cyprus. Students who were participated in this study all 13 years old, and there were 24 female students and 36 male students. One of the 6th grade class (namely 6J) was chosen as an experimental and one of them (namely 6G) was chosen as a control group. There were 30 students in each groups. The researcher examined the ICT course grades in both groups, and the difference in these scores was not statistically significant.

2.3. Procedure

In order to examine the students' experiences and gains with PAL, Microsoft Desktop Publishing topic was selected that is topic that students were not studied before. Microsoft Publisher, formerly known as Microsoft Office Publisher, is a desktop publishing application used to create publications. It differs from Microsoft Word as emphasis is placed on layout and design rather than text composition. The researcher was conducting all the sessions by getting needed permissions from the computer teacher. Thus, the real computer teacher was acting as an observer during the intervention period. The total number of sessions consisted of three 40-minute lesson hour with the students in which they learned how to work with their peer and what strategies helped them explain processes to the slow learners. On the other hand in the control group, students follow the regular classroom teaching activities with the researcher where the teacher is the only source of knowledge in the classroom and they were followed the instructions related with the activities from the teacher. Three different activity sheets were prepared by the researcher related with Desktop Publishing.

2.4. Instruments

In this study mainly two different data collection tools were used for the sake of the study.

The first data collection method serves a source for the quantitative phase of the study, namely

Publisher Achievement Test (PAT) and the Peer-Assisted Learning interview schedule used as a

second data collection tool which serves main source for the qualitative phase of the study.

2.4.1. Publisher Achievement Test

The Publisher Achievement Test was prepared by the researcher and the computer teacher together in order to assess the students' level of knowledge of the topic of "desktop publishing". After the preparation of the PAT, for the reliability and validity issues, it was piloted with the students who already studied the topic. After piloted test, 4 questions were eliminated so that final form of PAT was consisted of 15 multiple-choice questions. The reliability of the PAT was calculated as 0.876. The PAT was administrated before the intervention as a pre-test. Also at the end of process, the PAT was administrated once more as a post-test to both of the groups.

2.4.2. Peer-Assisted Learning Interview Guide

In order to get the treatment group of students' perceptions on PAL, focus group interview was conducted with students. The interview questions were based on the students' experiences with PAL in Information and Communication Technologies (ICT) course, their experiences with and the benefits of PAL in ICT course. Focus interview was conducted with whole treatment group just after finalizing the activities related with publisher topic. The duration of the focus group interview was approximately 10 minutes. The focus group interview was tape-recorded and transcribed.

3. Results

During the four weeks of intervention period, data for the study were collected thru both quantitative and qualitative data collection ways. Thus, the results are presented in both ways.

3.1. Results of the Quantitative Phase

This section presents the findings of the study that were collected during the intervention process. The first phase of the study contains quasi-experimental study. Thus, the findings obtained by the pre-test and post-test mean scores is presented in Table 1.

Table 1. *Mean scores of PAT for PAL group and control group.*

		Pre-test		Post-test	
Groups	N	Mean	SD	Mean	SD
PAL Group	30	20.17	13.70	79.21	9.09
Control Group	30	21.58	14.25	58.52	9.83

Table 1 indicates the PAT scores for both groups; pre-test mean scores and post-test mean scores. The mean increase of the pre-test to the post-test of the PAL group (M = 79, 22, SD = 9, 09) was greater than the mean increase of the scores among control group (M = 58, 52, SD = 9, 83). This provided evidence that the PAL strategy was effective in producing academic performance in ICT among secondary school students during the intervention process.

The one- way ANOVA test was conducted to test the means of PAT scores for the PAL group and the control group. As seen in Table 2, the difference in the pre-test scores between the PAL group and the control group was not statistically significant [$F_{(1-58)} = 0.15$; $p = 0.69$]. When the ANOVA conducted in order to test the Research Question 1, a comparison of the groups' post test scores a significant difference was found between the means of PAL group and control group [$F_{(1-58)}=71.64$; $p = 0.00$].

Table 2. ANOVA Test for PAT of the PAL group and control group.

PAT		SS	df	MS	F	p*
Pre-test	Between Groups	29.88	1	29.82	0.15	0.690
	Within Groups	11331.82	58	195.37		
	Total	11361.64	59			
Post-test	Between Groups	6421.14	1	6421.14	71.64	0.000
	Within Groups	5198.45	58	89.63		
	Total	11619.60	59			

*$p < 0.001$

Conferring to the ANOVA test results, a significant difference exist between the PAL group (M = 79.22) and the control group (M = 58. 52). Therefore, the null hypothesis is rejected.

3.2. Results of the Qualitative Phase

In the second phase of analysis of the study, data were analysis with the help of qualitative data analysis methods. Focus group interview results were analyzed starting with the reported reading of interview transcribes. After careful analysis, the students' perceptions on the usage of peer-assisted learning in computer lessons were classified in three categories. These three themes are: personal and peer development, learning by tutoring, fun when learning with peers.

3.2.1. Personal and peer development

In this study, majority of the students in the focus group interview were favorable for using peer-assisted learning strategy in ICT course. The following example clearly illustrates that working with peer allowed them not only develop their own personal learning but also peer's learning development. One of the PAL group students indicated the following: *"Working with my friends in this lesson has been very useful for me, I have learnt more clearly and quick way since my friend showed me the way to do lesson activity"*. Similarly, students stated that, *"helping my friends makes me feel more autonomy on my work and I find a chance to see my learning really helpful both for me and for others (students)"*.

3.2.2. Learning by tutoring

The second theme is related with "learning while tutoring". Participants in this emphasized the importance of learning when teaching to others. One of the students stated the following: *"using peer-assisted learning provides us to learn the desktop publishing more comprehensively, especially when assisting my friends, it was very helpful to practice my own learning"*. Besides, one of the students

stated that: *"when we learn together my friends, I think we understand better, especially with the help of my friend"*.

3.2.3 Learning with peers is fun

An open-ended question asked to the students in find out what were the positive aspects of using PAL in ICT course. On the interviewed data, content analysis revealed that the perceptions of the students indicated that learning is effective but furthermore they were enjoying while learning new topic. Thus, this would be a great contribution to the students' motivation throughout the lesson. The following quotation is support the above mentioned argument: "*when we work with my class mates, we enjoyed very much. We shared everything such as ideas, knowledge…and this made us to create more productive and creative works"*. Furthermore, students also stated that, "*I would like to participate in this activity again, and I was going to tell my computer teacher to do this activity in other ICT lessons. We had fun and learning together*".

4. Discussion

This study aimed to examine the effects of PAL on students' computer lesson performance. The treatment group of students followed the Desktop Publishing lesson with PAL strategy. Whereas the students in the control group conducted the lesson with presentation strategy. After the intervention was finalized, data of the study were collected with Publisher Achievement Test (PAT) and Peer-Assisted Learning Interview Guide. As a result of findings of PAT, the test results of the treatment group of students significantly higher than the control group of students' results. Thus, the PAL had an impact on students' computer skills in the Information and Communication Technologies (ICT) course. These results confirmed the findings of Doğru (2013), Mahan (2012), and Gok (2013). Mahan (2012) in her research study has reached the similar findings with this study that the PAL was a useful strategy to promote active engagement in the learning process and has a potential to increase the academic achievement of fifth grade students. This result also confirmed the finding of Doğru (2013) that is using of PAL statistically increases the seventh grade students' science academic performance.

Accordance to the answer of second research question, this research study indicated that all the students in the treatment group had a unique and different experience during the PAL intervention. Many of the students believed that the upper level students shows higher learning development on the objectives of the ICT course while they are reviewing their learning when guiding the other lower level students. This finding seems to be consistent with the study which was conducted by Stracke (2012), where the students developed more holistic sense as a learner. The findings also suggest that using PAL enables students more comprehensive learner when tutoring. As Bandura's social learning suggests that, students learn well the course content while helping each other when they study the course activities. Besides, the result of this study confirmed the findings of Velez, Wolf, and Cano

(2007) where the student participants expressed positive support for the cognitive learning and classroom atmosphere created through peer-assisted instruction.

In addition, the students reported that learning new course content together with peers was over-joyed. More specifically, students who work with their peers feel free while communicate with each other, and this makes them to ask any unknown points or questions without feeling anxiety and they feel more confidence when participating the needed skills each other. The results are similar to the study conducted by Mackey, Kamphoff and Amstrong (2010), who reported that students gain meaningful learning experiences through peer-assisted learning.

5. Conclusion

In this study, the researcher proposed a peer-assisted learning strategy in Information and Communication Technologies course. In conclusion, this study provides promising results that the combination of the peer assisted learning (PAL) strategy in Information and Communication Technologies course can significantly improve academic achievement. PAL strategy has the potential to increase the academic performance of the secondary school students. Besides this, PAL allows students to develop their own learning, learning by tutoring and entertaining. These outcomes of the study should be related the characteristics of en effective peer-assisted learning strategy such as; interactive environment, good communication, regular and immediate feedback (Bowman-Perrott, et. al., 2013).

Based on the results of the study, it is suggested that not only ICT teachers but the other subject matter teachers have to implement PAL strategies in their course activities. Furthermore, the Ministry of National Education of North Cyprus should arrange an in-service training course for secondary school teachers to train them about the basics of PAL strategies as an alternative to other learning strategies.

Although the findings of this study support the results of the other studies in the literature (Gok , 2013; Stracke , 2012; Gömleksiz & Koç, 2011), there are some limitations of this study such as; the duration of the study. Limited time of usage of PAL in the classroom environment may not be enough in order to see the real benefits of PAL on the students' academic performance. Thus, long-term studies would been convenient for gathering more precise findings.

References:

Baron, R.M., & Kenny, D.A. (1986). The moderator–mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology, 51*, 1173–82.

Boud, D. (2001). '*Introduction: Making the Move to Peer Learning'*. In Boud, D., Cohen, Ruth & Sampson, Jane (Ed.). *Peer Learning in Higher Education: Learning From & With Each Other*. London: Kogan Page Ltd, 1–17.

Boud, D., & Lee, A. (2005). Peer learning as pedagogic discourse for research education. *Studies in Higher Education, 30*(5), 501–516.

Bowman-Perrott, L., Davis, H., Vannest, K., Williams, L., Greenwood, C., & Parker, R. (2013). Academic benefits of peer tutoring: a meta-analytic review of single-case research. *School Psychology Review, 42*(1), 39-55.

Buraphadeja, V., & Kumnuanta, J. (2011). Enhancing the sense of community and learning experience using self-paced instruction and peer tutoring in a computer-laboratory course. *Australasian Journal of Educational Technology, 27*(8), 1338-1355.

Carbone, A. (2014). A peer-assisted teaching scheme to improve units with critically low student satisfaction: opportunities and challenges. *Higher Education Research & Development, 33(*3), 425-439.

Campbell, B.J., Brady, M.P., & Linehan, S. (1991). Effects of peer-mediated instruction on the acquisition and generalization of written capitalization skills. *Journal of Learning Disabilities, 24*, 6-14.

Doğru, M., (2013). The effects of peer instruction on the success, motivation and decision-making styles of seventh grade students. *International Journal of Academic Research Part B, 5* (5), 299-304.

Duah, F., Croft, T., & Inglis, M. (2014). Can peer assisted learning be effective in undergraduate mathematics? *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology, 45*(4), 552-565.

Elbaum, B., & Vaughn, S. (2001). School-based interventions to enhance the self-concept of students with learning disabilities: A meta-analysis. *Elementary School Journal, 101*(3), 303–329.

Evans, M., & Moore, J. (2013). Peer tutoring with the aid of the Internet. *British Journal of Educational Technology, 44*(1), 144-155. doi:10.1111/j.1467-8535.2011.01280.x

Fuchs, D., & Fuchs, L. S. (2005). Peer-assisted learning strategies: Promoting word recognition, fluency, and reading comprehension in young children. *The Journal of Special Education, 39* (1), 34-44.

Gearheart, B.R., Weishahn, M.W., & Gearheart, C.J. (1992). *The exceptional student in the regular classroom.* New York: Macmillan Publishing Company

Gisbert, D., & Font, C. (2008). The impact of peer tutoring on the improvement of linguistic competence, self-concept as a writer and pedagogical satisfaction. *School Psychology International*, *29*(4), 481-499. doi:10.1177/0143034308096437

Gok. T. (2013). A comparison of students' performance, skill and confidence with peer instruction and formal education. *Journal of Baltic Science Education, 12* (6), 747-758.

Gölbaşı, Z., Doğaner, G. & Erbaş, N. (2012). The effect of menstrual health education conducted with peer education method to adolescent girls in 6-8 classes on information and behaviors. *TAF Preventive Medicine Bulletin, 11* (2), 191-198. Turkish. doi:10.5455/pmb.20111130122734

Gömleksiz, M. A., & Koç, A. (2011). Bilgisayar kullanımı öğretiminde akran değerlendirme [Peer evaluation in computer teaching lesson]. 5th International Computer & Instructional Technologies Symposium, 22-24 September 2011, Fırat University, Elazığ- Turkey.

King-Sears, M. E., & Bradley, D. J. (1995). Class wide peer tutoring: Heterogeneous instruction in general education classrooms. *Preventing School Failure, 40*, 29-37.

Littleton, K. & Light, P. (1999). *Learning with computers: analysing productive interaction*, London: Routledge.

Mackey, T., Kamphoff, C., & Armostrong, J. (2010). Perceptions of participants involved in peer assisted learning in a professional athletic training education program. *Athletic Training Education Journal, 5*(1), 12-21.

Mahan, A. (2012). Effects of peer tutoring on the mathematics achievement of fifth grade students with academic learning disabilities. *Novus Scientia, 1* (2). 1-17.

Mazur, E. (1997). *Peer Instruction: A user's manual*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Onoh, D. (2000) Effect of two Solutions Strategies of Mathematical Problems on Students Achievement. Unpublished M.Ed Dissertation: Enugu State University of Science and Technology, (ESUT), Nigeria

Richardson, V., & Anders, P. (1998). A view from across the Grand Canyon. *Learning Disabilities Quarterly*, *21*(1), 85-97. Retrieved May 13, 2014, from ERIC Database

Steinberg, L., Dornbusch, S.M., & Brown, B.B. (1992). Ethnic differences in adolescent achievement: An ecological perspective. *American Psychologist*, *47*, 723–729.

Stracke, E. (2012). Peer learning and learner autonomy in EFL student-teacher education in China and Vietnam. *New Zealand Studies in Applied Mathematics, 18* (2), 35-44.

Tsuei, M. (2011). Development of peer-assisted learning strategy in computer- supported collaborative learning environments for elementary school students. *British Journal of Educational Technology, 42* (2), 214-232.

Velez, J. J., Wolf, K. J., & Cano, J. (2007). *Student perceived benefits of peer-assisted instruction*. Paper presented at the AAAE Research Conference Volume 34. Minneapolis, Minnesota. Edited by: Gary E. Briers and T. Grady Roberts.

Wills, C. E., Deremer, D., McCauley, R. A. & Null, L. (1999). Studying the use of peer learning in the introductory computer science curriculum. *Computer Science Education, 9* (2), 71-88.

Yang, C. & Chang, Y. S. (2012). Assessing the effects of interactive blogging on student attitudes towards peer interaction, learning motivation, and academic achievements. *Journal of Computer Assisted Learning*, *28*, 126–135.

MATEMATİK DERSİ TUTUM ÖLÇEĞİ

MATHEMATICS ATTITUDE SCALE

Özlem Özer

Milli Eğitim Bakanlığı, Eğitim Öğretim Bölümü, İZMİR

ozlemozer2001@gmail.com

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, matematik dersine yönelik tutumu ölçmede kullanılabilecek bir ölçme aracı geliştirmektir. Matematik dersine yönelik öğrenme öğretme süreçlerinde tutumun başarı üzerindeki etkisi yadsınamayacak kadar fazladır. Tutum, her bireyin yaşamında sürekli bir etkendir. Bu, herhangi bir durumda, kişinin algılama şeklini etkilemektedir.

Yaşam boyu öğrenme ile olumlu tutum arasındaki ilişkilerde bu yaklaşım önem taşımaktadır. Bu yaklaşım ile bireyler yaşamlarındaki olumlu tutum ile çabaladıkları işler üzerinde daha büyük başarılar kazanmaktadırlar. Öğrencilerin matematik dersinde başarılı ya da başarısız olmalarında, matematiği sevmelerinde tutumların rolü büyüktür. Tutumlar başarıyı, başarı da tutumları etkilemektedirler. Matematik korkusu ve kaygısı üzerine yapılmış araştırmalar, öğrencilerin matematikle ilgili yaşantıları arttıkça, matematiğe karşı olumlu tutumlarında azalmalar gözlendiğini ortaya koymuştur.

59 maddelik deneme formu 297 ilköğretim öğrencisine uygulanmıştır. Test ve madde analizlerinden sonra madde sayısı azaltılarak 47 maddelik "Matematik Dersi Tutum Ölçeği" oluşturulmuştur. Faktör analizi sonuçlarına göre ölçeğin üç boyutlu olduğu ve 47 madde ile toplam varyansın %54.366'sını açıkladığı görülmüştür. Ön deneme sonucu elde edilen güvenirlik katsayısı Cronbach Alpha 0,97'dir.

Anahtar Kelimeler : matematik, tutum, tutum ölçeği.

ABSTRACT

The purpose of this study is to develop a scale that can be used in measurement of the attitudes towards mathematics. Attitude has an undeniable effective role in successfuly teaching and learning process of mathematics lessons. Attitude has continous effects on one's life and will effect an individual's perception in different occasions.

This approach has an important role in the relation of long life learning and positive attitude. With this approach and with the positive attitude individuals gain better success on the jobs they are working on. Attitude has an effective role on students acedemic success in mathematics and even like or dislike mathematics lessons. Attitude triggers success and success triggers attitude. Reasearches made on "The fear and worry of mathematics" showed that the more the students exposed to mathematics the lesser positive attitudes they had. Based on this thought in the recent years researches made on "Attiudes towards mathematics" examined.

In the pilot study 59-item-scale was applied to 297 primary school students. After test and item analysis the number of the items is reduced to 47 and the "Mathematics Attitude Scale" was formed. According to factor analysis it has been found that the scale was three dimensional and explained 54.366% of the total variance by 47 items. In the pilot study Cronbach's Alpha Coefficient of Reliability was .97.

Keyword: mathematics, attitude, attitude scale.

1. GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Matematik, bilimde olduğu kadar günlük hayatımızda karşılaştığımız sorunların çözümünde de kullandığımız önemli bir araçtır. Bundan dolayı, matematikle ilgili davranışlar ilköğretimden yükseköğretim programına kadar her alanda yer almaktadır.

Duyuşsal alan davranışlarının önemli bir bölümünü oluşturan tutum, bireyin ilgili bulunduğu tüm nesne ve durumlara olan tepkisi üzerinde yönlendirici ya da dinamik bir etkisi olan deneyimlerce biçimlenen zihinsel ve sinirsel bir hazır olma durumu olarak tanımlanmaktadır (Can,1991). Tutum, bireyin çevresindeki bir simgeyi, bir nesneyi ya da bir olayı olumlu ya da olumsuz değerlendirme eğilimi olarak da görülebilmektedir. Bu durumda, bireyler çevrelerindeki nesneleri ve olayları olumlu ya da olumsuz olarak değerlendirmekte ve tercihleri doğrultusunda tepki göstermektedirler (Harrel, 2000). Tutumun etkili olabilmesi için, öğrencilerin seçtikleri faaliyette başarılı olacağı ile ilgili beklentisinin büyüklüğü, tutum ile ilişkili etkinliğin sağlanması ve başarılı bir performans için geri bildirimde bulunmak gibi öğretimsel koşullar gereklidir (Driscoll, 2000). Öğrencilerin birçoğu hata yapma korkusuyla matematik etkinliklerinden uzak durmakta ve başarısız olmaktadır.

Duygusal ifade yönünden bakıldığında, olumlu tutum, matematik ile uğraşmaktan zevk almayı, olumsuz tutum ise, matematik ile ilgili bir sorun ile karşılaşıldığında kaygı duymayı ifade etmektedir. Davranış yönünden bakıldığında, "olumlu" genellikle "başarılı" anlamına gelmektedir. Okul bağlamında, başarılı davranış genellikle yüksek başarı ile özdeşleşmiştir (Isaiah, 2010).

İlköğretimden başlayarak, üniversiteye kadar, öğrencilerin en çok çekindikleri veya korktukları derslerin başında matematik dersi gelmektedir. Bu korkunun oluşmasında, matematik dersinin çok zor olmasından ziyade, öğrencilerde özellikle, ilköğretim yıllarında oluşan olumlu veya olumsuz tutumun etkisi büyük rol oynar. Bu bağlamda, okullarda matematiğe yönelik tutumu ölçmede kullanılabilecek bir ölçme aracı geliştirme amacıyla bu çalışma yapılmıştır. Bu çalışmanın, gelecekte yapılacak olan çalışmalara yol gösterici olabileceği düşünülmektedir.

1.2. Tutum

Driscoll (2000) tutumu, sınıftaki bazı nesnelere, kişilere veya etkinliğe yönelik kişisel eylem seçimini etkileyen kazanılmış içsel durumlar olarak tanımlamıştır. Bireyler, öğretimin etkililiği ile yakından ilgili olan tutumları sonradan edinmektedirler ve araştırmalar tutumların genellikle erken yaşlarda edinildiğine işaret etmektedirler. Erken yaşlarda edinilen tutumların, önemli deneyimler ve olaylar gerçekleşmedikçe durağan olduğu ve kolay kolay değişmediği gözlenmektedir (Kağıtçıbaşı, 1979).

Çoğu sosyal psikolog bir tutumun en az üç öğeyi içerdiğini kabul etmektedir:

1. Konuya (nesneye) yönelik tavır

2. Bir nesnenin iyi ya da kötü olduğuna dair inançlar

3.Nesneye yönelik eğilim göstermek ve bu eğilimi sürdürmek ve ya o nesneden uzak durmak (Hugh, 1968).

1.3.Matematik Dersi ve Tutum Etmeni

Mcleod (1992), matematik öğretiminde belli başlı 3 tane önemli bileşenin etkisini tanımlamıştır. Öncelikle, öğrencilerin matematikle ilgili bazı inançlara sahip olduklarını, bu inançların büyük oranda öğrencilerin matematik öğrenmelerindeki duygusal tepkileri üzerinde etkileri olduğunu belirtmiştir. İkinci olarak, öğrenciler sürekli olarak çeşitli matematiksel durumlarla karşılaşabilmekte ve matematiğe yönelik olumlu ya da olumsuz tutumlar geliştirebilmektedir. Üçüncüsü, öğrenciler matematiği öğrendikleri zaman kesintiler ve tıkanıklıklar meydana gelmektedir. Bunlar, öğrencilerin hem olumlu hem de olumsuz duygusal tepkiler göstermelerine yol açabilmektedir.

Bu bağlamda, Mcleod (1992), matematiğe yönelik tutumu, okuldaki matematik konularına yönelik genel bir duygusal eğilim olarak tanımlamaktadır. Matematiğe yönelik olumlu tutum genellikle, değerli olarak değerlendirilmektedir. Çünkü;

1. Olumlu tutum kendi içinde ve okul sonuçları açısından önemlidir.

2. Olumlu yönde bir tutum biraz da başarı ile ilişkilidir.

3. Matematiğe yönelik olumlu tutum geliştiren kişinin lise ve üniversitedeki derslerde matematiğe yönelik eğilimi artabilmekte ve büyük olasılıkla matematik ve matematikle ilgili alanlarda meslek seçmektedir.

Mcleod (1992), matematiğe yönelik tutumları geliştirmek için iki farklı kaynaktan bahsetmektedir. İlki, tutumların, matematik dersine karşı, tekrarlanan duygusal tepkilerden kaynaklanmasıdır. Eğer öğrenci matematikle ilgili bir alanda tekrarlanan olumsuz deneyimler yaşarsa, zaman içerisinde duygusal etkinin yoğunluğu genellikle azalacaktır. Tutumların ikinci kaynağı, matematik ile ilgili bir alana yönelik olarak, öğrenci olumsuz bir tutuma sahip ise, ilişkili bir kavram ile ilgili aynı olumsuz tutumu sergileyecektir.

1.4.Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim öğrencilerinin matematik dersine yönelik tutumlarını ölçmede kullanılabilecek bir ölçme aracı geliştirmektir.

2. YÖNTEM

2.1.Araştırma Modeli

Bu araştırmada, betimsel araştırma modeli kullanılmıştır. Ölçek geliştirme sürecinde kullanılacak veriler 297 ilköğretim öğrencisinden toplanmıştır. 59 maddelik deneme formunun, test ve madde analizlerinden sonra madde sayısı azaltılarak 47 maddelik "Matematik Dersi Tutum Ölçeği" oluşturulmuştur.

2.2.Örneklem

Çalışmada deneme formu, ilköğretim 5. sınıfa devam etmekte olan 297 öğrenciye uygulanmıştır. Büyüköztürk (2007) daha iyi sonuçlar elde etmek için büyük katılımcı gruplarla çalışmanın yararlı olacağını belirtmektedir.

2.3. Matematik Dersi Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi

"Matematik Dersi Tutum Ölçeği" geliştirilirken, öncelikle literatür incelenmiş sonra ilköğretim 5. sınıfta okuyan 90 öğrenciye açık uçlu bir soru yöneltilmiş ve öğrencilerden konu ile ilgili kompozisyon yazmaları istenmiştir. Yazılan kompozisyonların incelenmesi sonucu 59 tane kapalı uçlu madde elde edilmiştir. Elde edilen bu maddeler uzman görüşüne sunulmuştur (n=10). Alınan uzman görüşleri ve önerileri doğrultusunda ölçekte gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda ölçeğin kapsam geçerliliği sağlanmaya çalışılmıştır.

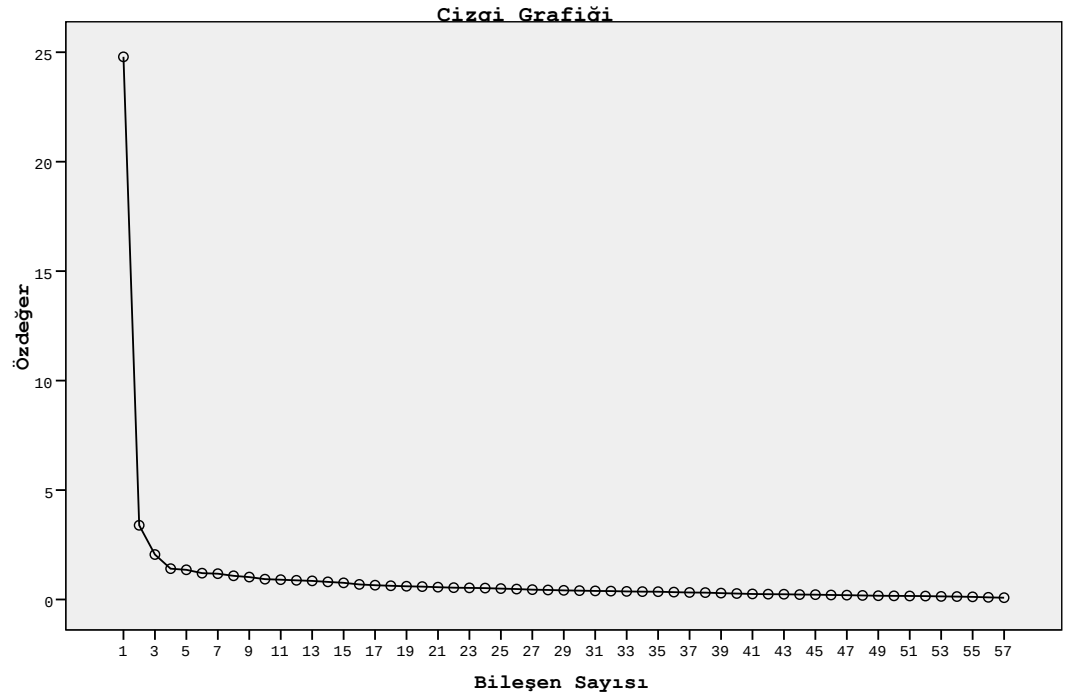
Düzeltmeler yapıldıktan sonra, 59 maddelik "Matematik Dersi Tutum Ölçeği" 10 öğrenciye verilerek, ölçeğin maddelerini cevaplamaları istenerek, uygulama sırasında anlamakta zorlandıkları maddeler sorulmuştur. Bu maddeler işaretlenmiş ve daha sonra üzerinde çalışılarak düzeltmeler yapılmıştır. Oluşturulan bu ölçek İzmir Büyükşehir Belediyesi sınırları içinde yer alan resmi eğitim kurumlarına devam eden ilköğretim birinci kademesinde 5. sınıfta okumakta olan 310 öğrenciye uygulanmıştır. Ölçeği yanıtlayan öğrenci sayısı 297 olmuştur. Uygulama sonucunda elde edilen veriler üzerinde faktör analizi ve güvenirlik çözümlemesi yapılmıştır.

59 maddelik "Matematik Dersi Tutum Ölçeği"'ndeki maddeler "Kesinlikle Katılıyorum, Katılıyorum, Kararsızım, Katılmıyorum, Kesinlikle Katılmıyorum" biçiminde derecelendirilmiş ve ilköğretim birinci kademedeki 5. sınıfta okumakta olan 297 öğrencinin doldurduğu ölçekten elde edilen veriler kullanılmıştır. Bu amaçla yapı geçerliği için faktör analizi yapılmış ve güvenirlik için likert tipi ölçekler için en uygun olan Cronbach alpha katsayısı hesaplanmıştır.

3. BULGULAR VE YORUM

Faktör analizine başlamadan önce madde toplam puan korelasyonlarına bakılmış ve korelasyonu 0.20 den daha düşük olan 24. ve 45. madde analize dahil edilmemiştir. Daha sonra ölçeğin uygulandığı örneklemin faktör analizi yapılması için uygun olup olmadığına bakılmıştır. Hazırlanan ölçeğin Kaiser-Meyer-Olkin örneklem yeterliliği değeri 0,961 olduğu görülmüştür. Elde edilen verilere uygulanan Bartlett Testi anlamlı (Yaklaşık Chi-Square χ^2 =12551,730; p= 0,000) çıkmıştır. Bu sonuç, verilerin normal dağılımla uyumlu olduğunu göstermektedir.

Büyüköztürk (2007)'e göre çizgi grafiğinde yüksek ivmeli, hızlı düşüşler önemli faktör sayısını verir. Yatay çizgiler ise varyansı açıklama katkısını birbirine yakın olduğunu gösterir. Araştırmada verilere bağlı olarak çizgi grafiği incelenmiştir. Şekil 1'de çizgi grafiği verilmiştir.



Şekil 1. Çizgi Grafiği

Şekildeki çizgi grafiği incelendiğinde, üçüncü faktör sonrasına kadar ani bir düşüş olduğu görülmüş ve çalışmaya üç faktör ile devam edilmesine karar verilmiştir. Verilere Varimax döndürmesi yapılmıştır. Döndürme sonucunda elde edilen değerlere göre maddelerin ölçekte yer almasında bir maddenin yalnızca bir faktörde en az 0.3 faktör yükü olması ve birden çok faktörde yer alan bir maddenin faktörlerden birindeki yükünün diğerinden en az 0.1 değerinden daha büyük olması gerektiği şartı ile ölçekte kalmasına karar verilmiştir.

Faktör analizi sonrasında ölçekteki 10 maddenin birden çok faktörde yer aldığı (6., 9., 11., 20., 23., 36., 39., 43., 55., 59. maddeler)ve bu maddelerin faktörlerden birindeki yük diğerinden en az 0.1 değerinden daha büyük olmamasından dolayı bu maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Son haliyle 47 maddeden oluşan ölçekteki maddelerin faktörlere göre dağılımları, döndürülmeden önceki faktör 1 yük değerleri Varimax döndürme tekniği sonrası faktör yük değerleri ve faktör ortak varyansları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Faktör Analizi Sonucunda Faktörlere İlişkin Elde Edilen Değerler

Madde No.	Faktör 1 Yük Değeri	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör Ortak Varyansı
5	0.486	0.605			0.381
13	0.740	0.651			0.610
14	0.712	0.603			0.549
18	0.728	0.614			0.575
19	0.498	0.356			0.373
21	0.630	0.563			0.483
22	0.528	0.561			0.392
25	0.660	0.691			0.555
28	0.607	0.721			0.556
30	0.776	0.643			0.648
31	0.645	0.535			0.446
35	0.347	0.532			0.297
37	0.839	0.643			0.715
40	0.660	0.670			0.541
42	0.740	0.670			0.614
49	0.766	0.683			0.660
50	0.765	0.698			0.667
51	0.587	0.588			0.436
52	0.569	0.642			0.489
53	0.728	0.606			0.569
58	0.613	0.679			0.520
1	0.851		0.727		0.802
2	0.813		0.670		0.729
3	0.839		0.680		0.749
4	0.823		0.484		0.704
7	0.490		0.594		0.401
8	0.704		0.699		0.635
12	0.840		0.702		0.756
15	0.839		0.686		0.755
16	0.777		0.691		0.677
26	0.506		0.547		0.368
27	0.682		0.497		0.469
29	0.442		0.536		0.333
32	0.663		0.628		0.539
33	0.724		0.520		0.543
34	0.631		0.378		0.477
56	0.653		0.565		0.514
10	0.593			0.587	0.482
17	0.531			0.567	0.446
38	0.574			0.616	0.498
41	0.667			0.646	0.593
44	0.360			0.727	0.530
46	0.610			0.641	0.536

47	0.633			0.560	0.531
48	0.521			0.600	0.441
54	0.601			0.520	0.458
57	0.371			0.710	0.509
Açık.Var.% 54.366		% 22.503	%18.109	% 13.754	

Tablo 1'den görüldüğü üzere birinci faktör ölçeğe ilişkin toplam varyansın %22.503'ini, ikincisi %18.109'unu, üçüncü faktör %13.754'ünü açıklamaktadır. Üç faktörün açıkladıkları toplam varyans %54.366'dır. Genel olarak bakıldığında, boyutlarda yer alan maddelerin faktör yüklerinin kabul edilen sınırların üzerinde olduğu ve açıklanan varyansın tatminkar düzeyde bulunduğu söylenebilir. Her faktörde yer alan maddeler ve faktör isimleri Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Ölçek Alt Faktörleri ve İlgili Maddeler

Faktörler	Maddeler
Olumsuz Tutum (Faktör 1)	5 Matematik dersi zordur. 13 Bu derste mutsuzum. 14 Matematik dersi sıkıcıdır. 18 Bu derste kendimi kötü hissederim. 19 Sayıları sevmem. 21 Matematik dersine girerken öfkelenirim. 22 Bu dersten korkarım. 25 Matematik dersinde tedirginlik duyarım. 28 Matematik dersi beni zorlar. 30 Matematik dersi işlenince sıkılırım. 31 Matematik ödevlerini sevmem. 35 Bu derste yanlış cevap vermekten korkarım. 37 Bu dersten nefret ederim. 40 Bu derse girerken endişe duyarım. 42 İçimden bu dersi işlemek gelmez. 49 Bu derste kendimi fena hissederim. 50 Matematik dersi kaldırılsın isterim. 51 Bu derste kendimi savaşta gibi hissederim. 52 Bu derste kafam karışır. 53 Bu dersten kaçmak isterim. 58 Bu ders beni yorar.
Olumlu Tutum (Faktör 2)	1 Matematik dersini severim. 2 Matematik dersine girerken kendimi iyi hissederim. 3 Matematik dersine severek ve istekli girerim. 4 Matematik zevkli ve eğlenceli bir derstir. 7 Bu ders beni heyecanlandırır. 8 Matematik dersi bende merak uyandırır. 12 Matematik dersinden hoşlanırım 15 Matematik dersinde mutlu olurum 16 Matematik dersi ilgimi çeker.
	29 Bu ders beni hırslandırıyor. 32 Bu ders hayata farklı bakış açısı ile bakmamı sağlar. 33 Bu dersi dikkatimi toplayarak dinlerim. 34 Sayıları severim. 56 Matematik dersinde sıkıntı duymam. 10 İyi bir gelecek için matematik dersi gereklidir. 17 Yaşam için bu dersin gerekli olduğunu düşünürüm.
	10 İyi bir gelecek için matematik dersi gereklidir.

Değer Verme (Faktör 3)	17 Yaşam için bu dersin gerekli olduğunu düşünürüm. 38 Soruları çözünce mutlu olurum. 41 Bu derste yararlı şeyler öğrenirim. 44 Bu dersten yüksek not alınca sevinirim. 46 Bu dersin çalışılırsa başarılabileceğini düşünürüm. 47 Bu ders insanın bilgisini arttırır. 48 Matematik hayatın bir parçasıdır. 54 Matematik dersini anlamaya çalışırım. 57 Sınavda iyi not alınca sevinirim.

Belirlenen boyutların güvenirliliklerini belirlemek amacıyla ilk olarak düzeltilmiş madde-toplam korelasyonları hesaplanmıştır. İkinci olarak, toplam puana göre belirlenmiş üst % 27 ve alt % 27'lik grupların madde puanları arasındaki farkın anlamlılığı için t testi kullanılmıştır (Tablo 3).

Tablo 3. Düzeltilmiş Madde-Toplam Korelasyonları ve % 27'lik Alt-Üst Grup Farkına İlişkin t Değerleri

Faktör	Madde No	Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonları	t Değeri*
Olumsuz Tutum (Faktör 1)	5	0.483	-10.831
	13	0.736	-14.979
	14	0.705	-15.123
	18	0.719	-16.483
	19	0.485	-7.721
	21	0.622	-11.667
	22	0.524	-8.578
	25	0.655	-15.004
	28	0.612	-13.406
	30	0.773	-19.219
	31	0.639	-13.889
	35	0.347	-6.846
	37	0.826	-23.823
	40	0.653	-15.614
	42	0.738	-22.242
	49	0.770	-20.597
	50	0.766	-26.130
	51	0.587	-12.657
	52	0.567	-13.474
	53	0.718	-17.211
	58	0.616	-17.446
Olumlu Tutum Faktör 2	1	0.825	-15.726
	2	0.793	-16.683
	3	0.810	-16.780
	4	0.799	-15.433
	7	0.460	-7.760
	8	0.674	-13.604
	12	0.809	-17.827
	15	0.816	-19.940
	16	0.743	-15.296
	26	0.490	-9.617
	27	0.654	-10.817
	29	0.400	-6.712
	32	0.630	-10.963
	33	0.697	-10.604
	34	0.604	-8.208

	56	0.629	-12.462
	10	0.561	-7.729
	17	0.497	-7.207
	38	0.535	-7.451
Değer Verme	41	0.640	-9.787
(Faktör 3)	44	0.335	-4.041
	46	0.573	-8.029
	47	0.607	-8.933
	48	0.497	-8.684
	54	0.575	-7.876
	57	0.354	-4.949
Toplam			-31.947

* p<.05

Tablo 3'e göre, ölçeğin düzeltilmiş madde-toplam korelasyonları, 0.335 ile 0.826 arasında değişmektedir. Elde edilen madde-test korelasyon katsayıları negatif, sıfır ya da sıfıra yakın bulunmadığından (Tavşancıl, 2005), aracın iç tutarlılığının yüksek ve dolayısıyla yapı geçerliğinin var olduğu söylenebilir. Üst % 27 ve alt % 27'lik grupların madde ortalama puanları arasında yapılan t testi sonuçlarından, farkların tüm maddeler için anlamlı olduğu görülmektedir. Bu bulgu, ölçekteki tüm maddelerin ve faktörlerin ayırt edici olduğunu göstermektedir. Ayrıca ölçeğin faktörleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla faktörler arası korelasyona bakılmış, ölçeğin genelinde ve alt boyutlarına Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayıları hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Ölçeğin Faktörlerine İlişkin Korelasyonları

Ölçek	Madde Sayısı	Ortalama	Standart Sapma	Faktör1	Faktör2	Faktör3	Toplam
Faktör1	21	77.06	21.34	-			
Faktör2	16	62.55	15.28	0.786*	-		
Faktör3	10	45.38	6.66	0.607*	0.704*	-	
Toplam	47	184.99	39.48	0.946*	0.929*	0.769*	-
Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı				0.95	0.94	0.88	0.97

* p<0,01

Tablo 4'ten de görüldüğü üzere ölçeğin faktörleri arasında ve faktörler ile toplam puan arasında pozitif ve anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Ölçeğin Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı 0.97 olarak hesaplanmıştır. Yapılan faktör analizi sonucunda ölçek, 47 maddeden oluşmuştur. Sonuç olarak elde edilen değerler göz önüne alındığında, öğrencilerin matematik dersine yönelik tutumlarını belirlemek için geliştirilen ölçeğin geçerlik ve güvenirliğinin yüksek olduğu söylenebilir.

4 .SONUÇ VE ÖNERİLER

Matematik dersine yönelik tutumu ölçmede kullanılabilecek bir ölçme aracı geliştirme amacıyla yapılmış olan bu çalışmanın sonucunda, geliştirilen "Matematik Dersi Tutum Ölçeği"'nin yapılan faktör analizi sonrasında 3 alt faktörden oluştuğu bulunmuştur. Bu alt faktörler literatür de dikkate

alınarak , “Olumlu tutum”, “olumsuz tutum” ve “değer verme” şeklinde belirlenmiştir. 5, 3, 14, 18, 19, 21, 22, 25, 28, 30, 31, 35, 37, 40, 42, 49, 50, 51, 52, 53, 58. maddelerin olumsuz tutum geliştirmeye yönelik olduğu, 1, 2, 3, 4, 7, 12, 15, 16, 26, 27, 29, 32, 33, 34, 56. maddelerin olumlu tutum geliştirmeye yönelik olduğu ve 10, 17, 38, 41, 44, 46, 47, 48, 54, 57. maddelerin de değer verme boyutuna yönelik olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Bu sonuç, matematik dersine yönelik geliştirilen tutum ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi gösteren birçok araştırma sonuçlarıyla (Fraizer,1999; Martin, 2002; Sullivan ve Yu Ku, 2002; Jenkins, 2006; Zan ve Martino, 2007; Schenkel, 2009; Farooq ve Shah, 2010, Lawsha ve Hussain, 2011) örtüşmektedir.

Öğrencilerde olumlu tutumun geliştirilmesini sağlayacak yönde etkinlikler düzenlenebilir, matematik dersleri daha zevkli ve eğlenceli hale getirilerek, kaygı düzeyi ortadan kaldırılabilir veya azaltılabilir ve paralelinde akademik başarı düzeyi yükseltilebilir. Matematik dersinin, bireylerin geleceği, ileride seçecekleri meslek açısından da önemi vurgulanarak, bu dersin değeri ortaya konulabilir.

KAYNAKLAR

Büyüköztürk, S. (2007). Deneysel desenler öntest-son test kontrol grubu desen ve veri analizi. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Can G.(1991). "Eğitim Fakültesi ve Öğretmenlik Sertifikası Programlarının Öğretmen Adaylarının Tutum Geliştirme Açısından Etkililiği", İzmir I. Ulusal Eğitim Kongresi, İZMİR.

Driscoll, Marcy P. (2000). Gagne’s theory of instruction. Florida State University. Psychology of Learning for Instruction. Second Edition. Chapter 10.

Fraizer, S. (1999). A psychological study of mathematics attitudes and achievement among female Ivorian students. Institute for Social Research University of Michigan, 268 , 1-18.

Farooq, M. ve Shah, S. (2010). Students’attitude towards mathematics gender and mathematics performance. Pakistan Economic and Social Review, 46 (1), 75-83.

Harrel, K. (2000). Attitude is everything. New York: John Willey and Sons. Inc.

Isaiah, R. (2010). The attitude factor. The impact of attitude in lifelong. Learning,. Relationships, and Success in Life. North Star High School, 23-31.

Jenkins, N. (2006). Factors that influence mathematics attitudes. A report on an action research project submitted in partial fulfillment of the requirements for Master of Arts in the Department of Teaching, Learning and Teacher Education, University of Nebraska-Lincoln.

Kağıtçıbaşı, Ç. (1979). İnsan ve insanlar. Sosyal Psikolojiye Giriş. Ankara: Cem Ofset Matbaacılık.

Lawsha, M. ve Hussain, W. (2011). Secondary students’ towards mathematics in a selected school of Maldives. International Journal of Humanities and Social Science, 1 (15), 277-281.

McLeod, D. B. (1992). Research on affect in mathematics education: A reconceptualization. In D. A. Grows (Eds.), Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning, 575-596. New York: Macmillan and National Council of Teachers of Mathematics.

Schackow, J. (2005). Examining the attitudes toward mathematics of preservice elementary school teachers enrolled in an introductory mathematics methods course and the experiences that have influenced the development of these attitudes. A dissertation submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy Department of Secondary Education College of Education University of South Florida.

Schenkel, B. (2009). The impact of an attitude toward mathematics on mathematics performance. A Thesis Presented in Partial Fulfillment of the Requirements for The Degree Master of Arts in Education at Marietta College.

Sullivan, H. ve Yu Ku, Hong. (2002). Student performance and attitudes using personalized mathematics instruction, 50 (1), 21-34.

Tavşancıl, E.(2005). Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi. Ankara : Nobel Yayıncılık.

Zan, R.ve Pietro, M. (2007). Attitude toward mathematics: Overcoming the positive/ negative dichotomy. The Montana Council of Teachers of Mathematics. The Montana Mathematics Enthusiast, Monograph 3, 157-168.

BÖLÜM 4

EĞİTİM TEKNOLOJİSİ

INSTRUCTIONAL TECHNOLOGIES

OKULLARDA BİLİŞİM TEKNOLOJİLERİ KULLANIMI İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALARIN İNCELENMESİ

Handan ÜSTÜN GÜL, Doç. Dr. Murat Gürkan GÜLCAN

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, ANKARA

handanustun@gmail.com

ÖZET

Bu araştırmanın amacı Türkiye'de yapılan Okullarda Bilişim Teknolojileri Kullanımı ile ilgili yüksek lisans ve doktora tezlerinin eğilimini belirlemektir. Bu temel amaç doğrultusunda, tezlerin konularına göre sınıflandırılması, tezlerin bağımlı değişkenlerine göre sınıflandırılması, tezlerde kullanılan araştırma yöntemine göre sınıflandırılması ve tezlerin sonuçlarının sınıflandırılması açısından incelenmiştir. Çalışmada YÖK Ulusal Tez Veri Tabanında yer alan ve tam metin olarak erişilebilen Okullarda Bilişim Teknolojilerinin Kullanımı konusuyla ilgili olan tezler incelenmiş, çalışma 1996-2013 yılları ile sınırlandırılmıştır. Elde edilen verilerin çözümlenmesinde tarama ve içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonucunca tezlerde en çok araştırılan konular: BT kullanımı, BT kullanımına yönelik görüşler, Yöneticilerin BT kullanım düzeyleri olarak belirlenmiştir. BT kullanım düzeyi, görüş ve tutumlar araştırmalarda en çok incelenen bağımlı değişkenler olarak karşımıza çıkmıştır. Araştırmalarda en çok tercih edilen yöntem nitel araştırma yöntemi olmuştur. Araştırmaların sonuçları incelendiğinde en çok sorun olarak değinilen konular: alt yapı ve donanım eksikliği, hizmet-içi eğitim eksiklikleri ve yeterli yazılımların olmamasıdır.

Anahtar Kelimeler: Bilişim Teknolojileri, Bilişim Teknolojilerinin Kullanımı

ABSTRACT

The aim of this study is making an evaluation of recent dissertation studies on use of information technology in schools. Dissertations were examined in terms of their formats, contents and methodologies. Along with the libraries of YÖK, the online database of the Higher Education Council was reviewed which in 1996-2013 years. Content analysis method was used in the analysis of data. The most searched subjects were: BT usage, BT usage for the opinions, manager's BT usage levels. BT usage level, opinions and attitudes were searched oftenly. Studies mostly employed qualitative research. Problems were: lack of infrastructure and equipment, lack of in-service training and lack of adequate software.

Keywords: Information Technology, Use of Information Technology

1. GİRİŞ

Teknoloji; araştırma, geliştirme, üretim, pazarlama, satış ve satış sonrası hizmeti kapsayan bir sanayi sürecinin, etkin ve verimli bir biçimde gerçekleştirilmesi için kullanılabilecek bilgi ve becerilerin tümüdür (Şenel A. ve Gençoğlu S., 2003). Bilişim teknolojileri son elli yıldır hızlı gelişmelere imza atmıştır. Bilişim teknolojileri hızla gelişirken, eğitim öğretim süreçleri de bu değişikliklerden

etkilenmektedir. Araştırmalar göstermiştir ki; öğrenciler pasif alıcı durumundan aktif alıcı durumuna geçtiklerinde daha iyi öğrenmektedirler (Bransford vd., 2000). Öğrencilerin aktif hale getirilmeleri de öğrenci merkezli öğretim yöntemlerinin geliştirilmesine bağlıdır. Bilgisayar teknolojilerinin kullanımı, öğretmen merkezli öğretim ortamından öğrenci merkezli öğretim ortamına doğru olan dönüşümü hızlandırmaktadır (Smeets, 2005). Bu açıdan bakıldığında eğitim ve bilgisayarlar sıkça birlikte anılır olmuş, bilişim teknolojilerinin eğitimde kullanımıyla ilgili araştırmalar literatürde kendine geniş yer bulmuştur.

AECT'nin tanımına göre eğitim teknolojileri ise teknolojik işlem ve kaynakların öğrenime yardımcı olmak, ve performansı geliştirmek için tasarlanması, kullanılması ve yönetilmesi amacıyla etik olarak uygulanması ve çalışılmasıdır (AECT, 2004).

Öğretilecek konuların bilgisayar programlama dillerinden, yazarlık araçlarından ya da yazarlık dillerinden yararlanılarak, öğretim amacıyla bilgisayarda hazırlanan öğretim materyallerine, öğretim yazılımları denilmektedir (Kazu ve Yavuzalp, 2004). Elektronik öğrenme (E-öğrenme) veya uzaktan eğitim; internet/intranet veya bir bilgisayar ağı bulunan platform üzerinde sunulan, web tabanlı bir eğitim sistemi olarak tanımlanabilir. E-öğrenme genelde iki şekilde gerçekleşmektedir: a. Kişilerin bilgisayar başında kendi kendilerine eğitim almaları. b. Eş zamanlı olarak bir grup öğrenci ve ders öğretmeninin, canlı olarak bilgisayar ortamında, bir sınıfta buluşmaları (Şenel A. ve Gençoğlu S., 2003). Çağımızda başarının temeli bilgi ve teknoloji şeklinde değişmiş ve daha üst seviyede bilgiye sahip toplumlar hem ekonomik hem de politik bakımdan güçlü hale gelmişlerdir. Bu potansiyele sahip ülkeler aynı zamanda verimlilik artısını da sağlamışlardır (Usal, 2005). Yeni binyıl, yalnız yararcılığı düşünen, sorumluluktan kaçan değil, farklılıklardaki güzellikleri duyumsayabilen, kendini keşfedebilen, kendiyle barışık, uzlaşmacı, üretken, sorun çözen, estetik ölçütlerin evrenselliğini hissedebilen bireylerden oluşan toplumların başarılarına sahne olacaktır (Yaşar, 2001).Yeni yüzyılda Türk eğitim sistemi, bilgi ve iletişim teknolojisinin sağladığı bütün olanaklardan insanlarının en üst seviyede faydalanacağı bir vizyona yönelik çaba içerisindedir. Türk eğitim sistemi bu anlamda diğer kurum ve kuruluşlara model ve itici güç olmalıdır (Aytaç, 2003).Akpınar (1999) toplumların plan ve yorum yapabilen, yeni bilgiler oluşturup sosyal ve teknik sorunlar için kafa yorabilen bireylere gereksinimi olduğunu ve bilgi çağının ancak bu tür bireylerden oluşan toplumlara yaşama hakkı verdiğini belirtmektedir.

Bilgi çağında okullarda ki değişimlerle birlikte, öğretmenlerde aranan özellikler de değişmiştir. Bilgi çağında öğretmenlerin taşımaları gereken nitelikler aşağıdaki gibi sıralanmıştır (McNair veGalanouli, 2002):*Bireysel yeterlilik:* Özel bilgi ve iletişim teknolojisi araçlarını kullanabilme.*Konu yeterliliği:* Öğretmenlerin kendi alanlarına eğitim teknolojilerini bütünleştirebilme yeterliliği.*Öğretme yeterliliği:* Eğitim teknolojilerini kullanarak dersi planlama, hazırlama, öğretme ve değerlendirme yeterliliği.

Şimşek ve arkadaşları (2009), çalışmalarında ülkemizde 2000-2007 yılları arasında eğitim teknolojisi alanında tamamlanmış olan 259 yüksek lisans tezini incelemişlerdir. Tezlerin büyük çoğunluğunun nicel araştırmalardan oluştuğunu, veri toplama araçlarından anketler, testler ve ölçeklerin sıklıkla kullanıldığını, veri analizlerinde betimsel istatistik, t-testi ve varyans analizinin kullanıldığı belirtmişlerdir. En çok araştırılan konuların ise bilgisayar destekli öğretim, alternatif öğretme-öğrenme yaklaşımları, web destekli öğrenme, eğitsel teknoloji kullanımında yaşanan sorunlar, internet tabanlı öğrenme ve uzaktan eğitim olduğunu belirtmişlerdir. Gülbahar ve Alper (2009) eğitim teknolojilerindeki eğilimler ile ilgili yaptıkları çalışmalarında Türkiye'de bu alanda son üç yılda yayınlanan makaleleri incelemiş ve bunun sonucunda daha önceki çalışmalarına paralel olarak daha çok e-öğrenme ve uzaktan eğitim konularının araştırıldığını, farklı olarak betimsel ve literatür taraması desenlerinin göze çarptığını vurgulamışlardır.

Erdoğmuş ve Çağıltay'ın (2009) Türkiye'de bilgisayar ve öğretim teknolojileri alanında tezleri incelemişlerdir. Tezlerde ele alınan en yaygın üç konunun medya, medya karşılaştırmaları ve öğrenci değişkenleri olduğu sonucunu bulmuşlardır. Yöntemsel eğilimlerle ilgili buldukları sonuçlar diğer araştırmacıların buldukları sonuçlar ile büyük ölçüde örtüşmektedir.Akça-Üstündağ (2009) araştırmasında alanda yapılan yüksek lisans tezlerini incelemiş ve Gülbahar ve Alper (2009) ile uyumlu olarak uzaktan eğitime olan ilginin arttığını, bilgisayar destekli öğretime olan eğilimin giderek azaldığını vurgulamıştır. Diğer araştırmalarla benzer şekilde nicel yöntemlerin yaygın olarak kullanıldığını ifade ederken, deneysel desenin de ön plana çıktığını belirtmiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre veri toplama araçlarından ölçek, başarı testi, anket ve görüşmenin yaygın olarak kullanıldığı belirlenmiştir.

Türkiye'de eğitim teknolojileri araştırmalarındaki eğilimleri inceleyen Göktaş ve arkadaşları (2012), araştırmaları sonucunda eğitim teknolojileri araştırmalarında en çok ele alınan konunun öğretim ortamları ve teknoloji olduğunu belirtmişlerdir. Yöntem olarak araştırmalarda nicel yöntemlerin ön planda olduğu görülmüştür. Örneklem seçerken en fazla amaca uygun ve kolay ulaşılabilir örneklem seçim tekniklerinin kullanıldığını belirtmektedirler.

Ülkemizde yapılan araştırmalardan Okullarda Bilişim Teknolojileri kullanımını konu alan araştırmaların incelenmesi literatüre katkı sağlayacak, yeni yapılan araştırmalara da ışık tutacaktır. Bu araştırmanın amacı "1996-2013 yılları arasında Okullarda Bilişim Teknolojileri Kullanımı ve Öğretmen Görüşleri konu alanında yapılan çalışmaları inceleyerek çeşitli açılardan değerlendirmek" tir. Yapılan araştırmalar incelenerek: ele alınan konuların dağılımı, bağımlı değişkenler, kullanılan yöntemler, elde edilen sonuçların ne yönde olduğu konularında bilgi verilmesi amaçlanmıştır.

Bu araştırmada ele alınan diğer konular ise:

- Konulara göre incelenen tezlerin sınıflandırması

- Bağımlı değişkenlerine göre incelenen tezlerin sınıflandırılması
- Araştırma modeline göre incelenen tezlerin sınıflandırılması
- Sonuçlara göre araştırmaların sınıflandırılmasıdır.

Çalışmada incelenen tezler, Yüksek Öğretim Kurumu'nun internet sayfasındaki tez kütüphanesinde izin verilen tezler ile sınırlıdır.

2. YÖNTEM

Bu çalışma; Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri alanında yapılan yüksek lisans tez çalışmalarının eğilimlerini incelediği için bir eğilim araştırmasıdır. Diğer yandan, tezlerin incelenmesini, var olan durumun aynen resmedilerek sınıflandırılmasını ve eğilimlerinin araştırılmasını amaçladığı için tarama araştırmaları; tezlerin, içeriğindeki eğilimleri belirlemek amacıyla, içeriklerinin belirli kategoriler açısından sistematik bir şekilde incelenmesini ve sayısallaştırılmasını amaçladığı için içerik analizi araştırmaları kapsamına da girmektedir.

Çalışmada incelenen tezler, Yüksek Öğretim Kurumu'nun internet sayfasındaki tez kütüphanesinden elde edilmiştir. Yazarların bu sitede yayınlanmasına izin verdikleri tezler incelenmiştir.

3. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde incelenen tezlerin konularına göre, bağımlı değişkene göre, araştırma desenine göre, sonuç ve önerilere göre sınıflandırması ve değerlendirmesi yapılacaktır.

3.1 Konulara göre İncelenen Tezlerin Sınıflandırması

Aşağıda Yüksek Öğretim Kurumu Web Sitesinde paylaşılan "Okullarda Teknoloji Kullanımı ve Öğretmen Görüşleri" ile ilişkili olan 68 tezin konulara göre sınıflandırması yapılmıştır.

Tablo 2 Konulara Göre Araştırma Sayıları

No	Konular	Yüzde	Sayı
1	BT Kullanımı	%27	19
2	BT Kullanımına Yönelik Görüş ve Tutumlar	%17	12
3	Yöneticilerin BT Kullanımı	%10	7
4	Derslerde BT Kullanımına Yönelik Öğretmen Görüşleri	%7	5
5	Sosyal Medya Kullanımı	%7	5
6	BT Kullanabilirlik	%4	3
7	Öğretmen Adayları ve BT	%4	3
8	BT Okur Yazarlığı	%4	3
9	BT Uzaktan Eğitim	%3	2
10	BT Sorunları	%3	2
11	BT Rehber Öğretmenleri (Formatör Öğretmenler)	%3	2
12	Fatih Projesi	%3	1
13	Öğretmen İnternet Kullanımı	%3	1
14	BT Denetim Alanında Kullanımı	%1	1

15	Yetişkin Eğitimi ve BT kullanımı	%1	1
16	Tez Makale Analizi	%1	1
TOPLAM			68

Yukarda Tablo1'de de görüldüğü gibi 68 adet tez incelenmiş ve konularına göre sınıflanmıştır. Yukarıdaki tablodan elde edilen bulgular neticesinde en çok araştırılan konu başlığının % 27 ile BT Kullanımı olduğu görülmektedir. BT Kullanımını % 17 ile BT Kullanımına Yönelik Görüş ve Tutumlar ve % 10 ile Yöneticilerin BT Kullanımı takip etmektedir.

İncelenen tezlerde genel olarak Okullarda Bilişim Teknolojilerinin Ne Ölçüde Kullanıldığı incelenmiştir. Bilişim Teknolojilerinin Ne Ölçüde Kullanıldığı öğretmen, öğrenci ve yönetici taraflarından bakılarak her araştırmada farklı boyutlardan ele alınmıştır. Bilgisayarların eğitimde kullanılmalarının başladığı ilk yıllarda oldukça çok olan bu tür çalışmaların hala sıklıkla yapıldığı görülmektedir. Okullarda tüm tarafların BT Kullanımına Yönelik Görüş ve Tutumlarını inceleyen araştırmalar da oldukça fazladır. Bu araştırmalarda okullarda BT kullanımıyla ilgili görüşler genellikle öğretmen, öğrenci, yönetici taraflarından ele alınmıştır. Yöneticilerin BT Kullanımını ne kadar gerçekleştirdikleriyle ilgili çalışmalar yukarda geçen iki başlığa da girmekle beraber, o başlıklar altında diğer araştırmalara göre belirgin oranda fazladır. Bu nedenle bu araştırmalar ayrı bir başlık altında ele alınmıştır. Yöneticilerin BT Kullanımı en çok araştırılan konular arasında üçüncü sırada yer almaktadır.

3.2 Bağımlı Değişkenlerine Göre İncelenen Tezlerin Sınıflandırılması

Bu bölümde tezler sınıflandırılırken, bağımlı değişkenin ne olduğu dikkate alınmıştır.

Tablo 3 Bağımlı Değişkenlere Göre Araştırmalar

Bağımlı değişken	Yüzde	Sayı
Bt Kullanma Düzeyi	%40	27
Görüş	%22	15
Tutum	%12	8
Kullanılabilirlik	%7	5
Algı ve Beklenti	%4	3
Hatırlama Düzeyi (Kalıcılık)	%4	3
DİĞER	%7	5
YOK	%3	2
		68

Yukarıdaki tablodan elde edilen bulgular neticesinde, tezlerin %40'ünde araştırılan BT Kullanım Düzeyi ve %22'ında araştırılan Görüş bağımlı değişkenlerinin diğer bağımlı değişkenlere göre daha çok incelendiği görülmektedir. İncelenen tezlerin çoğunda bağımlı değişkenler açıkça ifade edilmemiştir. Bu nedenle bağımlı değişkenler çıkarımda bulunularak bulunmuştur. BTkulanımı ve

Görüş değişkenlerinden sonra Görüş değişkeniyle de yakından ilişkili olan Tutum değişkeni %12 oranında araştırılmıştır. Bunların dışında Kullanılabilirlik, Algı ve Beklenti, Hatırlama Düzeyi en çok araştırılan konular olmuştur.

3.3 Araştırma Modeline Göre İncelenen Tezlerin Sınıflandırılması

Araştırmanın modeline göre sınıflandırma yapılırken öncelikle aşağıdaki başlıklar dikkate alınmıştır.

Tablo 4 Araştırma Modeline Göre Sınıflandırma

Araştırma Modeli	Yüzde	Sayı
Nitel Araştırma	%47	32
Nicel Araştırma	%38	26
Nitel + Nicel Araştırma	%12	8
Belirtilmemiş	%3	2

Tezlerin geneline bakıldığında araştırmalarda en çok tercih edilen yöntem %47 ile nitel araştırma yöntemi olmuştur. Nicel araştırmalar ise %38 oranında kullanılmıştır. Bazı araştırmalarda ise nitel ve nicel veriler bir arada toplanarak bazı bilgilere ulaşılmaya çalışılmıştır. Genel Araştırma Modellerinden Nicel Araştırma ve Nitel Araştırma kendi içerisinde alt başlıklara ayrılarak aşağıdaki tablolarda tekrar sınıflandırılmıştır.

3.3.1 Nicel Araştırmaların Sınıflandırılması

Nicel araştırmaların sınıflandırılması aşağıdaki tablo 4'de gösterildiği şekildedir.

Tablo 5 Nicel Araştırmaların Sınıflandırılması

Yöntem	Sayı
Tarama/İlişkisel Araştırmalar	24

Araştırmalarda en çok tercih edilen yöntemlerin başında Tarama modeli yer almaktadır. Bt Kullanımıyla ilgili araştırmalar, araştırmanın doğası gereği deneysel yöntemlerle araştırılmaya çok uygun olmadığından bu sonucun ortaya çıkması normal görülmektedir.

3.3.1.1 Nicel Araştırmalar- Deneysel Araştırmalar Sınıflandırılması

Nicel araştırmalardan deneysel araştırmaların sınıflandırılması aşağıdaki tablo 5'de gösterildiği şekildedir.

Tablo 6 Nicel- Deneysel Araştırmalar Sınıflandırılması

Yöntem	Sayı
ÖnTest-SonTest Kontrol Gruplu Desen	9

Araştırmalarda akıllı tahta, öğrenme nesnesi, tablet, bilgisayar, uzaktan eğitim, karma öğrenme ortamı gibi çeşitli teknoloji destekli eğitim uygulamaları ile geleneksel eğitim ortamı uygulamalarının karşılaştırıldığı araştırmalara da sıklıkla rastlanmaktadır. Bu tür araştırmalarda iki grup arasında başarı, öğrenme, tutum, ilgi, motivasyon, görüş vb. ne oranda değişiklik olduğu ölçülürken en çok kullanılan yöntem ÖnTest-SonTest Kontrol Gruplu desen olmuştur. Araştırmalarda diğer yöntemler olan, SonTest Kontrol Gruplu Desen, ÖnTest-SonTest Tek Gruplu Desen, Faktöriyel Desen (Karışık Desen), ÖnTest Kontrol Gruplu Desen ise kullanılmamıştır.

3.3.2 Nitel Araştırmaların Sınıflandırılması

Nitel araştırmalara aid sınıflandırma aşağıdaki tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 7 Nitel Araştırmaların Sınıflandırılması

Yöntem	Sayı
Görüşme	30
Durum Çalışması (Örnek Olay)	6

Araştırmalarda öğretmen, öğrenci ve yöneticilerin, BT Kullanımı ile ilgili görüşlerinin ne yönde olduğu sıklıkla incelenmiştir. Bu incelemeler yapılırken en çok tercih edilen yöntem Görüşme tekniği olmuştur. Ayrıca öğretmen, öğrenci ve yöneticilere görüşlerinin ne yönde olduğu öğrenilmek üzere çok sayıda anket uygulanmıştır.

3.4 Sonuçlara Göre Sınıflandırılması

Araştırmalar sonuç ve önerilere göre sınıflandırılırken konulara göre sınıflandırma yapılarak aşağıda sonuçlar verilmiştir. Sonuçlara sınıflandırılırken: BT Kullanımı, BT Kullanımına Yönelik Görüş ve Tutumlar, Yöneticilerin BT Kullanımı, Öğretim Teknolojilerinin Derslerde Kullanımı, Sosyal Paylaşım Sitelerinin Kullanımı, Bilişim Teknolojileriyle İlgili Sorunlar, Öğretmen Adaylarının BT Kullanımı, BT Kullanılabilirliği başlıkları altında sınıflandırmalar yapılmıştır. Sınıflandırmalar yapılırken belirtilen olumlu sonuçlar ve olumsuz sonuçlar ayrı başlıklar altında ele alınarak, bulunan sorunlara genel bir çerçeveden bakılması, yeterli ve yetersiz görülen alanların belirlenmesi amaçlanmıştır.

Aşağıda verilen Tablo 7'de görüldüğü gibi, BT kullanımı ile ilgili sonuçlar genel olarak olumludur. Araştırmalarda öğretmenlerin BT okuryazarlığı konusunda yeterli olduğu, BT kullanımını informal yollarla öğrendikleri bulunmuştur. BT Öğretmenlerinin ve Formatör öğretmenlerin öğretmenlere desteği olumlu bulunan konulardandır. Bilişim teknolojileri doğru kullanıldığında, öğrencilerin ilgi ve dikkatini artırdığı, öğretmenlerin kişisel gelişimine katkı sağladığı araştırma sonuçlarında elde edilen bulgulardır. BT kullanımına yönelik görüşler genel olarak olumlu iken, yöneticilerin BT kullanım

düzeyleri ve görüşleri de olumlu ifadelerle belirtilmiştir. Sosyal medya faktörü ve BT araç ve gereçlerinin kullanılabilirliği olumlu sonuçlar olarak değerlendirilebilir. Öğretmenler gibi öğretmen adayları da BT kullanımı konusunda yeterli bilgiye ve olumlu görüşe sahiptir. Derslerde BT kullanımında en çok tercih edilen teknolojiler, projeksiyon ve akıllı tahtalardır. Derslerde kullanılan Dyned programı ve diğer eğitim yazılımları öğretmenler tarafından yeterli görülmüştür.

Araştırmaların sonuçlarından elde edilen veriler doğrultusunda, en çok karşılaşılan sorunlar: hizmetiçi eğitim ihtiyaçlarının karşılanmaması, donanım eksiklikleri, internetin yeterli düzeyde kullanılmaması olarak belirtilmiştir.

Tablo 8 Sonuçlarına Göre Araştırmaların Sınıflandırılması

Sonuçlar	Olumlu	Olumsuz
Bt Kullanımı	-Formatör Desteği, -Temel BT Okuryazarlığı, - BT'ninİnformal Öğrenimi -BT Öğretmenlerinin Rehberliği -Projeksiyon Kullanımı -BT doğru kul. ilgi ve dikkate etkisi -Bt'nin Öğretmenlerin Kişisel Gelişimine Etkisi -Kişisel özellik etkisi (cinsiyette kız olmak, ilde yaşamak vb.)	-Hesap Çizelgesi Yetkinliği -Bt Kul. Kursu İhtiyacı var -Derslerde internet Kul. az - BtLabaratuvarlarının donanım yetersizlikleri - Dersin kredisiz olması, -Formatör öğretmenlerin çalışma ortamları
Bt-Kullanımı Görüş-Tutum	Bilgisayara sahip olma, öğrenim düzeyi, bilgisayar sahibi olma, zaman kazandırma, işleri kolaylaştırma.	Donanım eksikliği, hizmet içi eğitim eksikliklerinin giderilmesi, öğretim programları, okul-aile birliği
Yöneticilerin Bt Kullanımı	-BT Kullanımı Görüşleri -Online Yönetim uygulamalı görüşleri -E okul yeterliliği -Yöneticilerin yüksek lisans mezunu olması -Teknoloji liderliği -Bürokratik işlem yapılması -Müdür Yrd. ve memurların istatistik girişi -Yöneticilerin teknoloji liderliği	- Hizmet içi Eğitim İhtiyacı var -Okullarda donanım ve yazılımlar yetersiz
Derslerde Bt Kullanımı	Akıllı tahta, Dynet, Yazılım, Karma Eğitim	Yazılım, Modüler Sistem,İnternet Kullanımı,
Sosyal Medyanın Rolü	İletişim, bilgi paylaşımı, yenilik takibi ve öğrencileri tanıma, blog kullanımı	
Öğretmen Adayları Bt Kul.	Teknoloji bilgisi ve kullanımı, Facebook	
Kullanılabilirlik	BT kullanılabilirliği görüşleri	

4. Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonuçları göstermektedir ki "Okullarda Bilişim Teknolojileri Kullanımı" konusunda yapılan araştırmalar BT Kullanımı ve BT Kullanımına Yönelik Görüşler konularında

yoğunlaşmaktadır. Göktaş ve arkadaşları (2012), araştırmaları sonucunda eğitim teknolojileri araştırmalarında en çok ele alınan konunun öğretim ortamları ve teknoloji olduğunu belirtmişlerdir. Bu araştırmanın sonucu Teknoloji kullanımının en çok araştırılan konu olması konusunda Göktaş ve arkadaşları (2012)'nın araştırması ile paralellik göstermektedir. En çok araştırılan bağımlı değişkenler ise BT Kullanım Düzeyi, Görüş ve Tutum değişkenleridir.

Yapılan araştırmalarda en çok tercih edilen yöntemlerde, nitel araştırma yöntemleri ön plana çıkmıştır. Yöntemlerle ilgili alt sınıflandırmalara baktığımızda en çok kullanılan yöntemler tarama modeli ve görüşme yöntemidir. Şimşek ve arkadaşları (2009), inceledikleri tezlerin büyük çoğunluğunun nicel araştırmalardan oluştuğunu, veri toplama araçlarından anketler, testler ve ölçeklerin sıklıkla kullanıldığını, belirtmişlerdir. Bu araştırmada nitel araştırmalar daha fazla yer almıştır ve sonuçlar Şimşek ve arkadaşları (2009)'a göre bu açıdan farklılık göstermektedir.

Okullarda öğretmenlerin çoğunun bilgisayarla ilgili bilgi sahibi olduğu fakatöğretmenlerin bilgisayarla ilgili bilgilerini artıracak daha fazla eğitime ihtiyaçlarının olduğusonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adayları ve öğretmenler için kişisel özellikleri bilişim teknolojilerinin daha etkin kullanılmasıyla olumlu yönde gelişmektedir. Öğretmenlerin bilişim teknolojileri kullanımıyla ilgili görüş ve tutumları genel olarak olumlu bulunmuştur. Ancak etkili bir entegrasyon sürecinde alt yapı ve donanım eksikliklerinin giderilmesi, hizmetiçi eğitim etkinliklerinin artırılması, öğretim programlarının yeniden düzenlenmesi, öğretmen-okul yöneticileri-veli birliğinin sağlanması konusunda eksiklikler belirtilmiştir. Okullarda yöneticilerin BT kullanımı konusuna ilgili oldukları sonuçlarda görülmektedir. Yine de yöneticilere BT kullanımıyla ilgili eğitim verilmesi ihtiyacı hala vardır. Derslerde hala geleneksel yöntemleri kullanan öğretmenler oldukça fazladır, fakat derslerde eğitim yazılımı, akıllı tahta, etkileşimli tahta, bilgisayar kullanımına yönelik tutumlar olumludur. Dyned öğretmenler tarafından yeterli bulunmuştur. Yapılan araştırmalar sosyal paylaşım sitelerinin ne ölçüde ve ne amaçla kullanıldığını araştırmıştır. Bt kullanımı ile ilgili problemler genel olarak: Bilişim Teknolojileri derslerinin zorunlu olmamasından ve formatör öğretmen görevlendirmelerinden kaynaklanmaktadır. Öğretmen adayları ile ilgili araştırma sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının teknoloji bilgisi yeterli görülmüştür. Araştırmaların sonuçlarına bakıldığında okullarda bilişim teknolojilerinin kullanılabilirliği konusunda sorun bulunmamıştır.

Bu sonuçlara yönelik aşağıdaki öneriler getirilebilir:

1. Literatüre katkı sağlaması açısından araştırmalarda sürekli tekrar eden BT Kullanımı ve BT kullanımına Yönelik Görüş ve Tutumlar konuları değil başka konulara da eğilim gösterilmesi önerilebilir.
2. Kullanılabilirlik, algı ve beklenti, hatırlama düzeyi bağımlı değişkenlerini yeni araştırmalar daha fazla araştırılabilir.

3. Yöntem konusunda araştırmanın sonuçları doğrultusunda, Bilişim Teknolojilerinin derslerde kullanımına yönelik uygulamalı araştırmalar artırılabilir. Materyal geliştirme ile ilgili araştırmalar, gözlemler, deneysel araştırmalar artırılabilir.
4. Öğretmenlere verilen BT kullanımı eğitimlerinin daha da artırılması önerilebilir.
5. Bilişim teknolojileri öğretmenlerinin okullarda rehberlik görevi yapmasını sağlayacak yeni çözümler bulunmalıdır.
6. Okul aile birliği çalışmaları daha etkili hale getirilebilir.
7. Yöneticilere daha fazla bilişim teknolojileri kullanımı eğitimi verilebilir.
8. Derslerde kullanılmak üzere daha fazla öğrenme materyali geliştirilebilir. Derslerde kullanılan yazılım, donanım, materyal vb. nin etkililikleri incelenebilir.
9. Gelecek araştırmalarda sosyal paylaşım sitelerinin eğitim amaçlı kullanımı konusuna daha fazla yer verilebilir.
10. Okullarda Bilişim teknolojileri Formatör Öğretmenleri ve sorunlarıyla ile ilgili yeni araştırmalar literatüre katkı sağlayabilir.
11. Öğretmen adaylarının üniversite eğitimleri sırasında aldıkları bilişim teknolojileri dersleri ile kazandıkları bilgileri ne derece meslek hayatlarında kullandıklarını araştıran araştırmalar artırılabilir.
12. Gelecek araştırmalarda BT Kullanılabilirliği konularına daha fazla değinilebilir.
13. Eğitimde Fatih projesi yapılması planlanan önemli bir projedir. Bu proje ile ilgili çok az araştırma bulunmaktadır. Fatih projesi ile ilgili araştırmalar artırılabilir.

KAYNAKLAR

Akça-Üstündağ, D. (2009). Türkiye'de bilgisayar ve öğretim teknolojileri alanında yapılan yüksek lisans tezlerinin içerik ve yöntem açısından değerlendirilmesi. Yayımlanmamış lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

AECT, (2004). TheMeanings of EducationalTechnology. RetrievedDecember 12, 2007,from http://www.indiana.edu/~molpage/ Meanings%2 0of%20ET 4.0.pdf

Akpınar, Y. (1999). "BDE ve Bilgi Toplumunda İnsan Nitelikleri". BTIE-99 Bildiriler Kitabı: 145-151.

Aytaç, T. (2003), "Geleceğin Öğrenme Biçimi:E-Öğrenme", Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi

Bransford, J., Brown, A. &Cockıng, R. (2000). How peoplelearn: brain, mind, experienceandschool. NationalAcademicPress, Washington, DC.

Erdoğmuş, F. ve Çağıltay, K. (2009). Türkiye'de eğitim teknolojileri alanında yapılan master ve doktora tezlerinde genel eğilimler. Akademik Bilişim 2009 Konferansı'nda sunulan bildiri, Harran Üniversitesi.

Gülbahar, Y. ve Alper, A. (2009). Öğretim teknolojileri alanında yapılan araştırmalar konusunda bir içerik analizi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 42 (2), 93-111.

Göktaş Y. ve ark (2012). Türkiye'de Eğitim Teknolojileri Araştırmalarındaki Eğilimler. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri.

Kazu, İ.Y. ve Yavuzalp, N. (4-6 Ekim 2004). Öğretim Yazılımlarının Öğretim Sürecindeki Kullanımı. TBD 21. Ulusal Bilişim Kurultayı, ODTU Kültür ve Kongre Merkezi Ankara.

McNair, V. ve Galanouli, D. (2002). “Information and Communications Technology in TeacherEducation: can a reflectiveportfolioenhancereflectivepractice?”, Journal of Information TechnologyforTeacherEducation,

Smeets, E. (2005). Does ICT contributetopowerfullearningenvironments in primaryeducation? ComputersandEducation, 44, 343-355.

Şenel A. ve Gençoğlu S., (2003). Küreselleşen Dünyada Teknoloji Eğitimi. Gazi Üniversitesi endüstriyel Sanatlar Eğitimi Fakültesi Dergisi.

Şimşek, A., Özdamar, N., Becit, G., Kılıçer, K., Akbulut, Y. ve Yıldırım, Y. (2008). Türkiye’deki eğitim teknolojisi araştırmalarında güncel eğilimler. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 19, 439-458.

Usal, M.R., Albayrak, M., 2005, “E-Öğrenmede bilgisayar/ağ alt yapısı bakımından etkili parametreler ve Türkiye’nin e-öğrenmeye hazır bulunuşluğu”, TOJET.

Yaşar, D. (2001), “Yeni Binyılda Eğitim ve Öğretim”, Türkiye Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi-MEB Yayınları, Sayı 21, http://www.meb.gov.tr/ (02.05.2003)

KÜRESELLEŞME SÜRECİNDE UZAKTAN EĞİTİMDE ÖĞRETMEN YETİŞTİRME: ABD, İNGİLTERE, AVUSTRALYA, KANADA ÖRNEĞİ

Mehmet Karakaş
MEB, Bilişim Teknolojileri Öğretmeni
mehmet.karakas4@hotmail.com
Arş. Gör. Mesut Baltacı
Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı
mesutbaltaci@hotmail.com
Fatma Gözalan Çiçek
Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı Doktora Öğrencisi
fatmagozalan@hotmail.com
Arş. Gör. Hatice Beyza Sezer
Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı
beyzamarcan@gazi.edu.tr

ÖZET

Bilgi toplumunun inşası aşamasında üniversiteler önemli role sahiptirler. Üniversitelerin bünyesinde bulunan Eğitim Fakülteleri ise yetiştirdiği bireylerle toplumu eğiten ve toplumun geleceğini inşa eden en önemli bilimsel kurumlardır. Günümüzde teknoloji ve iletişimde yaşanan değişimlere paralel olarak Eğitim Fakülteleri de etkilenmiştir. Bu bağlamda dünyada uzaktan eğitim alanında ön sıralarda yer alan ülkelerin öğretmen yetiştirme programlarının incelenmesinin ülkemiz açısından çeşitli yararlar sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmada, dünya genelinde uzaktan eğitimde ön sıralarda yer alan ve resmi dili İngilizce olan ABD, İngiltere, Avustralya ve Kanada'da uzaktan eğitimde öğretmen yetiştirme sisteminin özellikleri incelenmiştir.

Bulunan veriler ışığında incelenen ülkeler bağlamında dünyada uzaktan eğitim ile öğretmen yetiştirmede, hem teknolojik hem de sistematik açıdan gelişmeler bulunduğu görülmektedir. Genel olarak ülkelerin uzaktan eğitim sisteminde tamamen çevrimiçi veya karma yöntemden yararlanıldığı görülmekle birlikte sistemler arası farklılar bulunduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Uzaktan eğitim, öğretmen yetiştirme, küreselleşme, eğitim fakülteleri, uzaktan eğitim teknolojileri

ABSTRACT

Universities have an important role in building the information society. And, the Faculties of Education in universities are the most important academic institutions that educate society and build the future of society through educated individuals. Today, Faculties of Education have also been affected by the changes in technology and communication. In this context, it is suggested that examining the teacher training programs of the leading countries in the field of distance learning may be beneficial in Turkey as well.

In this study, characteristics of the teacher training systems of the leading countries in distance learning, where English is an official language, such as U.S., U.K., Australia and Canada, were investigated.

In light of the findings within the context of the examined countries, it is observed that there are technological and systematic developments in teacher training by means of distance learning. In general, although completely online or hybrid systems are utilized in the distance learning systems of these countries, it was determined that there are differences between the systems.

Keywords: Distance education, teacher training, globalization, education faculties, distance education Technologies.

1. GİRİŞ

İnsanoğlu var olduğundan beri toplumsal açıdan çeşitli aşamalardan geçmiş ve günümüzdeki yapıya ulaşmıştır. Toplumların tarım toplumundan sanayi topluma ve de son olarak bilgi toplumuna geçişlerinde birçok unsur etkilenmiştir. Bilgi toplumunda ise bilginin işlenmesi, dağıtılması ve depolanmasında bilgisayar, teknoloji ve hızlı veri iletişiminin önemi üzerinde durulmaktadır (Tonta, 1999). Teknolojideki hızlı değişimler toplumları bilgi toplumuna doğru yol almalarını sağlamakta, ülkeler eğitim sistemleri açısından eğitim programlarını ve eğitim politikalarını bu yönde tasarlamaktadırlar (İşman, 2008). Türker (2002)'inde belirttiği gibi teknolojideki hızlı değişimler küresel boyutta bir sanal iletişim ağını kurmakta ve eğitimle beraber birçok unsuru beslemektedir. Bu sebeple de sanal üniversitelerin yaygınlaşması, eğitim öğretimin hızlı gelişen teknoloji yardımıyla küresel ağda uygulanacağı öngörülmektedir (İşman, Çallı ve Torkul, 2001).

Günümüzde üniversiteler bilgi toplumunun oluşmasında şüphesiz ki önemli bir konuma sahiptirler. Çünkü Tonta (1999, s.369) 'nın da dediği gibi "üniversiteler bilgi ekonomisinin "hammadde" si olan bilginin üretiminden ve dağıtımından sorumlu temel kurumlardır" . Bu sebeple bilgi toplumunun oluşmasında büyük katkısı olan üniversitenin özellikle bilgiyi dağıtma ve öğretim sürecinde yeni teknolojik yöntemleri kullanması ve uygulaması önemlidir. Bilgi çağında ise virtual yani sanal, uzaktan eğitime dayalı veya internet üniversiteleri son yıllarda hızla gelişme gösteren önemli gelişmelerdir (Akşit, 2004). Aktan (2007) yüksek öğretimde değişimin dinamikleri arasında bilgi toplumu, yeni temel teknolojiler ve internet devriminin önemini vurgulamakta ve bunların yaşam boyu öğrenim, uzaktan eğitim, online eğitim, e-öğrenme gibi birçok sonucu beraberinde getirdiğini belirtmektedir. Özellikle de yaşam boyu öğrenimin "uzaktan eğitim, e-öğrenme, sürekli eğitim, açık öğretim" gibi yöntemlerle başarılacak bir pedagoji şekli olduğunu belirtmektedir (Aktan, 2007, s.23).

Bütün bu gelişmelere paralel olarak bugün birçok üniversitenin bünyesinde uzaktan eğitim yoluyla verilen programlar yer almakta ve üniversiteler küreselleşmenin de etkisiyle uluslararası boyutta eğitim vermeyi amaç edinmektedirler (Gökçe, 2008). Özellikle de ülkeler açık öğretim sistemleriyle yerel ve küresel çapta birçok program vermekte ve bilgiyi dağıtmaktadırlar. Bu bağlamda küreselleşen dünyada bilişim ve teknoloji alanındaki değişimlerden eğitim bilimleri de etkilenmektedir. Bugün birçok üniversite uzaktan eğitim yoluyla öğretmenlik alanında programlara yer vermektedirler. Bu

sebeple küresel dünyada uzaktan eğitim yoluyla verilen öğretmenlik programlarının ve kullanılan eğitim teknolojilerinin Türkiye açısından incelenmesi önemlidir.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı dünya genelinde uzaktan eğitimde ön sıralarda yer alan ve resmi dili İngilizce olan ABD, İngiltere, Avustralya ve Kanada'da uzaktan eğitim ile ders veren üniversitelerin öğretmen yetiştirme programlarını incelemektir.

2.YÖNTEM

Araştırmada, ülkelerin uzaktan eğitimde öğretmen yetiştirme programlarının karşılaştırılması amacıyla betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Betimsel model (tarama modeli) geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Bu tür araştırmalarda, ele alınan olaylar ve durumlar ayrıntılı bir biçimde araştırılmakta ve bu araştırmalar genellikle tarama (survey) araştırmaları olarak da bilinmektedir (Erkuş, 2005).

2.1. Verilerin Toplanması ve Veri Kaynakları

ABD, İngiltere, Avustralya ve Kanada'da bulunan uzaktan eğitim veren üniversitelerin web siteleri incelerek veriler toplanmıştır.

2.2. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler araştırmanın amacı doğrultusunda belirlenen kriterlere göre betimsel analiz yaklaşımı kullanılarak çözümlenmiştir. Betimsel analiz yaklaşımı, verilerin araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre organize edilmesine ve boyutlar dikkate alınarak sunulmasına imkan vermektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu doğrultuda seçilen veriler düzenlenerek benzerlikler ve farlılıklar bir araya getirilmiş ve karşılaştırılarak yorumlanmıştır.

3.BULGULAR

3.1. Genel Öğretmen Yetiştirme Sistemi

A.B.D.

ABD, eyalet sistemi yapısından dolayı eğitimin işleyişi ve öğretmen yetiştirmede de eyaletten eyalete farklılık arz eden bir ülkedir. Eğitimin tüm düzeylerinde öğretmenlik yapabilmek için en az dört yıllık lisans eğitimi alınması şarttır. Okul müdürü olabilmek için ise yüksek lisans derecesi gerekmektedir. Merkezi yönetimin öğretmen yetiştirmeyle ilgili bir görev ya da sorumluluğu bulunmamaktadır. Öğretmen atamaları bölge düzeyindeki yetkililer tarafından gerçekleştirilmektedir. Öğretmenlerin ücret ayarlamaları da eyaletlere göre değişmektedir. Öğretmenler genellikle bir yıllığına atanmaktadırlar ve emeklilik hakkını elde edebilmek için en az beş yıl çalışma koşulu aranmaktadır. ABD'de öğretmen eğitimi üzerinde merkezi bir kontrol yoktur. Ancak öğretmen eğitimi, kilise, işletme ve endüstriyel kuruluşlardan etkilenmektedir. Bu kurum ve kuruluşlar, burslar sağlayarak,

başarılı öğretmen adaylarını ödüllendirerek öğretmen eğitimini etkilemektedirler (Büyükduman, 2013).

A.B.D.'de çoğu eyalette öğretmenliğe devam edebilmek için ilk 5 veya 10 yıl içerisinde eğitim alanında yüksek lisans yapma şartı vardır (Güçlü ve Bayrakçı, 2004).

ABD'de yer alan üniversiteler incelendiğinde 4 farklı öğretmen yetiştirme türü olduğu söylenebilir. Bunlar; 4-5 yıllık öğretmenlik eğitimi veren eğitim fakülteleri ile, fen edebiyat fakültesinin ilk iki yılından sonra eğitim fakültesine kabul ile, alternatif yüksek lisans öğretmenlik sertifikası yoluyla ve uzaktan eğitim yoluyla şeklindedir.

İngiltere

İngiltere'de devlet okullarında nitelikli bir öğretmen olarak çalışabilmek için "**Nitelikli Öğretmen Statüsü 'nü (QTS)"** taşımak gerekir. Bu statü, yetkili bir kurumdaki Temel Öğretmen Eğitimi (ITT) kursunu başarıyla tamamlamak suretiyle kazanılır. Okullar da yükseköğretim kurumlarıyla işbirliği içinde, derslerin planlanmasında rol alabilirler (Eurydice.org, 2003/2004: 197). Karanfil, Kalem ve Zeybek (2006) QTS kazanmak için gerekli temel kursları şu şekilde belirtmişlerdir: Nitelikli Öğretmen Statüsü'nü veren Bachelor of Education (Bed) diplomasının yolunu açan üç veya dört yıllık yükseköğrenim veya dört yıllık Bachelor of Arts(BA) ve Bachelor of Science (BSc) ile Eğitimde Yüksek Öğretim Sertifikası (PGCE)'dir. PGCE için başvuran adayların bir yükseköğrenim diploması veya dengi bir nitelik taşıyor olmaları gerekir.

Avustralya

Avustralya'nın genel olarak eğitim yapısı eyaletlere göre değişmektedir (Uysal, 2012). Avustralya'da öğretmen yetiştirmede eskiden enstitüler sorumlu iken şu anda üniversiteler sorumludur. Birçok üniversitenin öğretmenlik ile ilgili programı bulunmaktadır **(**Teachers Colleges Australia, 2014**).** Avustralya'da öğretmen yetiştirme programlarındaki genel amaç diğer ülkelerde olduğu gibi kaliteli öğretmen yetiştirmektir (Sim, 2006). Öğretmen yetiştirme programları bu hedefe paralel olarak pedagojik bilgi, konu alanı bilgisi, etkili öğretme için gerekli olan beceri ve tutum, insan gelişimini ve çocuk gelişimini güçlü bir şekilde anlama, etkili iletişim yolları, etik değerlere önem verme ve yenilenen ve güncel bilgiyi öğrenme gibi konular üzerinde yoğunlaşmaktadır (Sim, 2006). Öğretmen yetiştirme sistemi açısından hem dört yıllık hem de yüksek lisans düzeyinde öğretmen eğitimi programları vardır (Özcan, 2013). Dört yıllık programları daha çok öğretmenlik mesleğine önceden karar vermiş öğrenciler tercih etmekte, iki yıllık programlarda ise lisans düzeyinde eğitim şartı arandığından konu alnından çok eğitim üzerine dersler üzerinde yoğunlaşmaktadır (Sim, 2006). Yüksek lisans düzeyindeki (Master of Teaching) programları lisanstan sonra iki yıldır (Akt:Özcan, 2013).

Kanada

Kanada'da öğretmen yetiştirmek için iki temel model bulunmaktadır. Birincisi, eğitim fakültelerinden dört veya beş yılda mezun olunan lisans programları, ikincisi ise lisans öğrenimi sonrasında bir ya da iki akademik yılı kapsayan lisansüstü programlardır. Orta öğretim kurumlarında lisansüstü eğitimden mezun öğretmenlerin çalıştırılması bir gereklilik olarak görülmektedir. Öğretmenlik eğitimi süresince, öğrenme-öğretme becerileri, pratik deneyimler, özel ve genel teorileri içeren dersler okutulmaktadır. Bunun yanında Kanada'da genel olarak eğitim personelinin özelliklede öğretmenlerin geliştirilmesi için çeşitli birimler görev almaktadırlar. Bunlar; Eğitim Bakanlığı, Okul Kurulları, Yerel Eğitim Merkezleri, Öğretmenler Birliği, Özel Eğiticiler, Uzaktan Eğitim (Kanada Eğitimi, 2013).

3.2. Uzaktan Öğretmen Yetiştirme Sistemi

A.B.D.

ABD'de resmen tanınmış ve 10,000 ve daha fazla öğrencisi olan kolej ve üniversitelerinin yüzde doksanından fazlası artık uzaktan eğitim programları sunmaktadır. Uzaktan eğitim sunan kurumlar da en az programlar kadar çeşitlidir. Programlar geleneksel A.B.D. kolejleri ve üniversiteleri, sanal üniversiteler, iki-yıllık kolejler ve meslek kuruluşlarının yanı sıra özel şirketler ve diğer kuruluşlar tarafından sunulmaktadır. Sanal üniversiteler hiçbir kampüs-tabanlı program sunmazlar ve yürüttükleri programlar uzaktan eğitim programlarıdır. Sanal üniversitelerin sayısı her geçen gün artmaktadır (Uzaktan eğitim, t.y.).

İngiltere

İngiltere'de uzaktan eğitimde öğretmen yetiştirme üniversitelerin bünyesinde olur. Bu alanda en gelişmişi Open University olarak gösterilebilir. Open University (2014)'de geçtiği gibi, bölümler genelde tam zamanlı 3 yılda, yarı zamanlı 6 yılda, zaman sınırlaması limiti olarak en geç 16 yılda bitirilmelidir. Bu bölümler 360 kredi ile tamamlanmaktadır. Aşağıdaki bölümler bitirildikten sonra öğretmenlikle ilgili dersler alınarak öğretmenlik sertifikası alınabilir. Bu sertifika Postgraduate Certificate in Education (PGCE), yani lisansüstü düzeyde alınmaktadır. Her bir bölümün yıl içerisinde kayıt zamanları vardır.

Avustralya

Avustralya'da uzaktan eğitim yoluyla açık öğretim diğer ülkelerde olduğu gibi "Açık Üniversiteler Avustralya" online web sitesi (http://www.open.edu.au/) üzerinden yedi üniversitenin desteğiyle verilmektedir ("Open Universities Australia", 2014). Bu yedi üniversiteye ek olarak birçok üniversitenin bu sistemle bağlantısı ve ortaklığı bulunmaktadır. ("Open Universities Australia", 2014). Yaklaşık olarak 170 tane online program bu sistem üzerinden verilmektedir. Bahsedilen bu yedi

üniversite: Curtin Teknoloji Üniversitesi ,Griffith Üniversitesi, Macquarie Üniversitesi, Monash Üniversitesi, RMIT Üniversitesi, Swinburne Teknoloji Üniversitesi, Güney Avustralya Üniversitesidir.

Avustralya'da uygulanan açık öğretim sistemi geçmişten bugüne birçok değişimden geçmiştir. Bu bağlamda yakın tarih incelendiğinde 2013'ün Mart'ında "Open2Study" sitesi hizmete girmiştir. Bu site bir öğrenme, öğretme ve değerlendirme platformudur. Sitede online dersler yer almakta ve aynı zaman da verilen derslerin online bir biçimde değerlendirilmesi sağlanmaktadır. Online testlerden başarılı olma limiti ise 60 puandır. Temmuz 2013 itibariyle "e3Learning" sitesinden parayla online eğitimler verilmektedir ("Open Universities Australia", 2014).

Kanada

Kanada'da online ve uzaktan eğitim aşağıda yer alan 3 organizasyon ile yürütülmektedir (Online and Distance Education in Canada, 2014).

- Kanada Üniversite, kolej ve okullarının direktörü CICIC : Kanada uzaktan eğitim sunan kuruluşların tanınması ve yetkilendirilmesi görevini üstlenmektedir.
- Kanada Sanal Üniversitesi (CVU- Canadian Virtual University)
- Eğitimde Mesleki Gelişim için Online Kaynaklar
    - Eğitimde Yenilik için Kanada Ağı
    - REFAD (Kanada'da frankofon ülkelerine uzaktan eğitim ağı sağlar.)

Kanada Sanal Üniversitesi (CVU); uzaktan eğitim yoluyla internet üzerinden tam üniversite diploması, diploma ve sertifikaları sunan Kanada'daki üniversiteleri kapsayan organizasyondur. Bu üniversiteler il mevzuatı uyarınca sözleşmelidir ve Kanada genelinde ve de dünya çapında işverenler ve diğer üniversiteler tarafından tanınan yüksek kaliteli eğitim sunmaktadır (Canadian Virtual University-Distance Education FAQ's, t.y.).

Kanada Sanal Üniversite (CVU)'si, eğitim alanında İngilizce lisans diplomasını henüz tamamen uzaktan eğitim yoluyla sunamamakta ancak Kanada genelindeki programlardan yararlanmada yardımcı olmaktadır. Fransızca eğitim alanında lisans diploması ise tamamen uzaktan eğitim yoluyla sunulabilmektedir. Uzaktan eğitim yoluyla öğretmen olmanın iki yolu bulunmaktadır (McDonald, 2014):

1. 2 yıl uzaktan eğitim alıp daha sonra online kampüs lisans programına kredi transferi yapmak
2. Sanat veya bilim alanında bir lisans eğitimi tamamlayıp ardından online kampüs programında 2 yıl post-baccalaureate (lisans sonrası) eğitimi almak

Lisans eğitimin yanı sıra alınması gereken öğretmenlik sertifikası ise adayın başvuracağı kuruma göre değişiklik göstermektedir. Bu nedenle aday, kurumun standartlarını ve yönergelerini dikkate almalıdır. Bunun dışında Kanada dışında tanınmış bir üniversitede lise sonrası eğitimi tamamlamış ise "Uluslararası Eğitim için Kredi" yönergesi doğrultusunda kredi aktarımı yapabilir. Bunun dışında farklı bir ülkeden eğitim lisans diploması alınmışsa ek derslere ihtiyaç kalmayabilir (Julia McDonald,2014).

3.3. Uzaktan Eğitim Veren Örnek Üniversiteler

A.B.D.

1985 yılından bu yana uzaktan eğitimde öncü üniversiteler içinde yer alan ve online üniversiteler sıralamasında ilk 100 içerisinde bulunan Liberty üniversitesinin programları incelenmiştir. Üniversite SACS (Southern Association of Colleges and Schools) tarafından akredite edilmiş ve bünyesinde iş, eğitim, danışmanlık, psikoloji, hemşirelik ve din gibi alanlarda 180'den fazla online program yer almaktadır (About our online university, t.y.).

İngiltere

İngiltere için Open University incelenmiştir. Bunun nedeni 1969 yılında kurulması, Dünya'nın ilk açık üniversitesi olması ve mega üniversiteler içerisinde yer almasıdır. Aynı zamanda üniversite kapsamında öğrenci kulüpleri, çalışma grupları vb. kurulmaktadır.Üniversite kapsamında yüz yüze dersler de bulunmaktadır fakat tercihe bırakılmıştır.

Avustralya

Avustralya açısından "Open Universities Australia" incelenmiştir. "Open Universities Australia" da belirli üniversiteler eğitim alanında program sunmaktadır. Bu üniversiteler: Curtin Üniversitesi, Griffith Üniversitesi, Monash Üniversitesi, Macquarie Üniversitesi, New England Üniversitesi (Education, t.y.). Bahsedilen bu üniversitelerin verdiği programlar lisans ve lisans üstü düzeydedir. Lisans seviyesinde okul öncesi öğretmenliği ve sınıf öğretmenliği alanında programlar yer almaktadır. İki programda Curtin Üniversitesi tarafından verilmektedir.

Kanada

Uzaktan eğitim veren üniversitelere örnek olarak seçilen Thompson Rivers Üniversitesi (TRU), Açık Öğretim (TRU-OL) ile uzaktan eğitim yoluyla öğrencilere kredileri tanınan bağımsız çalışma programları ve kursları sunmaktadır.

TRU-OL üzerinden sunulan TRU programları yetişkinler için lise tamamlama programını içerdiği gibi farklı sertifika ve diplomaları sunmaktadır. Diğer eğitim kurumları, toplum kuruluşları, sanayi, iş ve meslek birlikleri ile işbirliği içerisinde bulunarak öğrencilere çeşitli tanınmış referanslar

sağlamaktadır. TRU, Kanada Üniversiteler Birliği ve Kolejler (AUCC) üyeliği ile kamu lise sonrası eğitim kurumu olarak akredite edilmiştir (Open Learning Programs, t.y.).

3.4. Eğitim Alanındaki Bölüm ve Derslere İlişkin Kredi Bilgileri

A.B.D.

Liberty üniversitesinde uzaktan eğitimle öğretmen yetiştirme programları;

Ücret	Program Süresi / kredisi	Program İsmi
340$ / Kredi	4 Yıl / 120 Kredi	Sınıf Öğretmenliği
340$ / Kredi	4 Yıl / 120 Kredi	Okul Öncesi Öğretmenliği
340$ / Kredi	4 Yıl / 120 Kredi	Özel Eğitim

Kaynak: http://www.liberty.edu/online/degrees/bachelors/

Tüm programlarda 30 kredi Liberty üniversitesinden yüz yüze alınması gerekiyor.

İngiltere

İngiltere'deki Open University'de pedagojik formasyon dersleri lisansüstü düzeyde ve modül halinde verilmektedir. Lisansüstü PGCE ise 60 kredilik zorunlu modülden oluşmaktadır. Bu program sayesinde Nitelikli Öğretmen Statüsü (QTS) kazanılabilmektedir 1 yıllık bir süre sonrasında sertifika alınmaktadır. Uzaktan eğitimle öğretme ve öğrenmenin teori kısımları çalışılmakta olup Open University'in anlaşmalı olduğu Lead Okulları ve Akademilerde okul uygulamaları yapılmaktadır (Open University PGCE, 2014). PGCE'de bulunan modüllerin içeriği şu şekildedir (Labspace, 2014): Eğitim programı çalışmaları ve uygulamaları, öğretmenin geliştirilmesi ve okulda öğrenme, İngilizce, Matematik, Fen Bilimleri vb. derslerin eğitim programı, dil ve öğrenme, etkili okullar, hepsini öğrenme gibi dersler yer almaktadır.

Avustralya

Avustralya'da okul öncesi ve sınıf öğretmenliği programında toplam 29 tane ders bulunmaktadır. Bunlar çeşitli derslerden, uygulamalı staj eğitimlerinden ve en son da 50 günlük staj uygulamasından oluşmaktadır. Eğitim bilimleri ile ilgili dersler okul öncesinde öğretmenlik programında olduğu gibi aynıdır. Okul öncesi öğretmenliği programında alan dersleri: Öğrenme ve Öğretme, Kültürel İçerik ve Sosyal Adalet, Sayılardan Anlama, Mesleki Pratik, Sanatsal Faaliyetler, Okul Öncesinde Fen, Toplum ve Çevre Eğitimi, Okul Öncesi Eğitimde Yönetim gibi derslerden oluşmaktadır. İlkokul öğretmenliği programında verilen alan dersleri :Teknoloji ve Girişimcilik Eğitimi, Davranış Yönetimi, Fen Eğitimi, Okur Yazarlık Eğitimi, Matematik Eğitimi, Farklı Yetenekteki Öğrencileri Eğitme, Sanat Eğitimi gibi birçok dersten oluşmaktadır. Eğitim ile ilgili dersler her seviyede çeşitli derslerden oluşmaktadır. İlk yıl, Dijital Dünyada Yaşama ve Öğrenme, Eğitim Programını Keşfetme, Öğrenme Kuramları, Sanat Faaliyetleri, Eğitim Psikolojisi, Eğitim: Sosyal ve Tarihi Temelleri, dersleri ikinci yıl: Eğitimde Program Geliştirme, Okulöncesi Eğitimde Yaratıcı Sanat ve Tasarım, Farklı Yetenekler dersleri

üçüncü yıl: Eğitim Programları ve Kültür, Toplum ve Çevre Eğitimi, İlkokulda Mesleki Pratik, Eğitim Tarihi dersleri ve son yılda: Entegre edilmiş Program, Araştırmacı Olarak Öğretmen gibi birçok ders verilmektedir (Education, t.y.).

Kanada

Thompson Rivers Üniversitesi eğitim alanında uzaktan eğitim yoluyla bir lisansüstü (Graduate Certificate in Online Teaching and Learning), iki tane de kurs programı (Education Diploma in Distance Learning (EDDL) ve Education (EDUC) sunmaktadır. Lisansüstü programını tamamlayarak sertifikanın alınabilmesi için en az 6 krediyi tamamlayarak %70 ve üzeri başarı elde edilmelidir. Program içeriğinde sunulan dersler aşağıda yer almaktadır (Graduate Certificate in Online Teaching and Learning, 2014): EDDL 5101, Educational Technology in the Curriculum (3), EDDL 5111, Introduction to Distributed Learning (3), EDDL 5131, Multimedia in the Curriculum (3), EDDL 5141, Online Teaching and Learning (3), EDDL 5151, Managing Your Technology Classroom (3).

3.5. Öğretmenlik Sertifikası ve Uygulamaları

A.B.D.

Liberty üniversitesin uzaktan eğitim ile öğretmen yetiştirme programlarında 90 saat öğretmenlik uygulaması bulunmaktadır. Uygulama üniversitenin yönlendirdiği bir okul ile işbirliği içinde yürütülmektedir (Bachelor's Degree Programs, t.y.).

İngiltere

İngiltere'deki Open University'de her bir okul deneyimi için hazırlık olarak 120 saat çalışma gerekmekte ve üç aşama bulunmakta, her aşamanın sonunda değerlendirme için her bir öğretmen adayı bir portfolyo sunmak zorundadırlar. Bu üç aşama şu şekildedir (Open University Qualifications, 2014):

1.Tanıma: Bir ortaöğretim kurumunda, 5 hafta süren bireyler ve küçük gruplarla çalışmaya odaklanan öğretme bölümleri ve tek dersleri içeren süreçtir.

2. Konsolidasyon (Sağlamlaştırma): 7 hafta süren farklı partner bir ortaöğretim okulunda ve bunla ilişkili olan ilköğretim okulunda geçen süreci içermektedir. Ortaöğretim okulunda öğretmeyi destekleme anlamında tüm sınıflara ve derslere daha yakından odaklanılabilmektedir.

3. Otonomi (Özerklik): 10 hafta süren orijinal partner okulunda bütün sınıflarda geçen süreçtir.

Ayrıca 5 gün süren farklı bir eğitim bağlamında ek tecrübeyi tamamlamak gerekmektedir.(Örneğin, bir Alan Çalışma Merkezi; bir toplum müzisyeni olarak vb.) Eğitim kurumlarındaki deneyimlere bağlı olarak seviye 1 ve 2'den muafiyet sağlanabilir.

Avustralya

Okul öncesi öğretmenlik programında öğretmenlik uygulaması ile ilgili dersler farklı seviyelerde farklı derslerle verilmektedir. Derslerin çoğu web üzerinden verilmektedir. Bazı dersler ise tamamen online şekilde verilmektedir. Eğitim sürecinde katılımcıların 105 gün uygulama eğitimini tamamlamaları gerekmektedir. Öğrencilerden bu aşamada akredite edilen bir "İlk Öğrenme Merkezi (Early Learning Centre)" ile iletişime geçmeleri ve üç okulda uygulama yapmaları istenmektedir. Okulların bulunması aşamasında programı veren üniversite yardımcı olmaktadır. Final stajı ise üniversitenin onayı ile öğrencinin kendi bölgesinde veya şehrinde yapılmaktadır. Final stajı kesintisiz 50 günden oluşmaktadır ve diğer üniteler (dersler) verilmeden bu ders alınamamaktadır. Ayrıca okullarda kullanılan dil İngilizcedir.

Sınıf Öğretmenliği programında öğrenciler verilen programın 2., 3. ve 4. yılında gerekli öğretmenlik uygulamasını yapmak zorundadırlar. Öğretmenlik uygulaması için istenilen süre eyaletlerin belirlediği kriterlere göre belirlenmektedir. Program sürecinde adaylar birden fazla okula yerleştirilmelidir. Program sürecinde öğretmen adaylarının yerleştiği okullar ve final stajı Curtin Üniversitesi'nin onayı ile öğrencinin kendi şehrinde veya eyaletinde bölgesinde olmak zorundadır. Final stajı da okul öncesi öğretmenliğinde olduğu gibidir.

Kanada

Öğretmenlik sertifikası edinmek eyalet ve bölgelere değişiklik göstermekle birlikte genel olarak iki yolla mümkün olmaktadır. Öğretmen adayı sanat ve bilim alanlarından birine sahip ise onaylanmış bir sertifika kursunu tamamlaması durumunda öğretmen olabilir. Bir çoğu çalışırken aynı zamanda öğretme imkânı tanıdığından iş deneyimi ile ilgili gereklilikleri kurs ile birlikte tamamlama imkânı sunan sertifika programları eyalet ve bölgelere altı aydan bir yıla kadar sürmektedir. Sanat ve bilim alanlarından birinde lisans diplomasına sahip olmayan adaylar ise önce bir kaç yılı kapsayacak olan çevrimiçi dersleri tamamlamak durumundadır (Distance Learning and Teacher Certification, 2009).

3.6. Uzaktan Eğitimde Kullanılan Yöntemler ve Teknolojiler

A.B.D.

Amerika'da bulunan Liberty üniversitesinde öğretim yönetim sistemi olarak "Blackboard Learning Management Systems" ile yürütülmektedir. Amerika'da incelenen Liberty üniversitesinde eğitim karma sistem ile yürütülmekte ve derslerin %25'i yüz yüze eğitim ile alınması gerekmektedir. Bunun

yanı sıra ülkede akredite edilmiş ve online üniversiteler içinde ilk 15 içinde yer alan Ottawa üniversitesinde uzaktan eğitim yoluyla öğretmen yetiştirme programları %100 online eğitim imkanı sunmaktadır (Online degree programs, t.y.).

İngiltere

İngiltere'deki Open University'de dersler tamamen uzaktan eğitim yolu ile alınabilirken, yüz yüze destek imkanı da sunmaktadır. İngiltere'de bulunan Open University'de öğretim yönetim sistemi olarak Moodle kullanılmaktadır (Sclater, 2008; Wikipedia, 2014). Open University'de açık kaynaklar, materyaller bulunmakla birlikte insan- bilgisayar etkileşim laboratuvarı imkanına sahip olup aynı zamanda üniversitenin üç boyutlu sanal ortamda yeri vardır.

Avustralya

Avustralya açık öğretim sisteminde genel olarak kullanılan uzaktan eğitim teknolojileri: tamamen online, web tabanlı, web destekli, basılı materyal şeklindedir. Okul öncesinde verilen derslerin çoğu ise tamamen online bir şekilde verilmektedir. Yani bütün eğitsel içerik, öğrenme aktiviteleri, değerlendirme ve diğer unsurlar dijital ortamda verilmektedir.

Kanada

Kanada'da uzaktan eğitim karma sistem ile yürütülmektedir. Öğretmen eğitiminde İngilizce olarak lisans düzeyinde tamamen uzaktan eğitim yöntemi ile yürütülen program bulunmamaktadır. Her yıl yüzlerce yeni kurs ve programların uzaktan eğitim yoluyla sunulduğu Kanada'da, eğitimi hedef kitleye ulaştırma yöntemleri de giderek çeşitli hale gelmektedir. Yazılı basılı materyaller, ses veya video kasetleri gibi geleneksel yöntemlere ek olarak birçok alanda web tabanlı dersler bulunmaktadır. Ses akışı, video, anlık sohbet, tartışma grupları ve diğer yeni teknolojilerden web tabanlı derslerin öğretimi, için yararlanılmaktadır (Distance Education In Canada, t.y.). Uzaktan eğitimde kullanılan bilgisayar destekli teknolojilerin giderek gelişmekte ve çeşitlenmekte olduğu Kanada'da en popüler eğitim yazılımı olarak WebCT kullanılmaktadır (Distance Education and TEL in Canada, 2011).

3.7. Ülkeler Arası Farklılıklar

Ülkeler arasındaki uzaktan eğitimde öğretmen yetiştirme sistemlerinde farklılıklar bulunduğu gözlemlenmiştir:

- Amerika ve Avustralya'da lisans düzeyinde de tamamen çevrimiçi olarak yürütülen programlar bulunurken, İngiltere ve Kanada'da yüz yüze eğitimle destek sağlanmaktadır.
- Amerika, Avustralya ve Kanada'da ders kredi sistemi bulunurken, İngiltere'de modüler sistem bulunmaktadır.

- Amerika ve İngiltere'de uzaktan eğitime başvurular üniversite üzerinden yapılırken, Avusturalya ve Kanada'da başvuru belirli bir sistem üzerinden yapılarak üniversitelere yönlendirme yapılmaktadır

4. SONUÇ ve ÖNERİLER

İncelenen ülkelerde dünya genelinde olduğu gibi uzaktan eğitimde öğretmen yetiştirmede hızlı adımlar atılmaktadır.İncelenen tüm ülkelerde öğretmen niteliklerinin eyalet ve bölgelere değişiklik gösterdiği ve öğretmenlik sertifika programlarının buna göre düzenlendiği söylenebilir.

Özellikle Amerika'da birçok alanda lisans düzeyinde uzaktan eğitimde öğretmen yetiştirme programları bulunması uzaktan eğitimde daha köklü ve gelişmiş bir sisteme sahip olduğunu göstermektedir. Ayrıca programlarda 7 gün 24 saat kullanıcı desteği verilmekte, ilgili öğretim üyesi öğrencilere 24 saat içinde dönüt vermektedir. Bu bağlamda Amerika'da uzaktan eğitim sisteminin sadece teknolojik açıdan değil rehberlik noktasında da oldukça gelişmiş olduğu söylenebilir.

Dikkat çeken diğer hususlardan birisi, İngiltere'de Open University'de İnsan- Bilgisayar Etkileşimi Laboratuvarı bulunmaktadır. Aynı zamanda Open Learn sitesi (http://www.open.ac.uk/openlearn/) vardır. Ders materyallerini ücretsiz olarak sunulmaktadır. Bu materyaller aktiviteler, ses kayıtları, videolar, kurslar vb.dir. Tutorial (birebir öğrenme materyali)'da sanal mikroskoplar da yer almaktadır. Open University, iTunes U' yu kullanarak ücretsiz materyal kullandıran İngiltere'deki ilk üniversitedir. İstenen OU materyali ücretsiz indirilebilmektedir. Open University'in Second Life ortamında yani üç boyutlu sanal ortamda yeri vardır. Öğrenciler, istedikleri avatarı seçip hocaların yaptıkları dersleri takip etmektedirler. Bu anlamda İngiltere'deki Open University'nin eğitimde teknolojiyi kullanma yönünden ileri seviyede olduğu söylenebilir.

Kanada'da ise, uzaktan eğitimde başvuru ve yönlendirme sistemi öne çıkmaktadır. Kanada uzaktan eğitimin yürütülmesindeki üç ayaklı sistem ülke geneli için standart getirmekle birlikte işbirliği ve sürdürülebilirliği sağlaması açısından örnek bir organizasyon olarak öne çıkmaktadır.

Avustralya'da öne çıkan hususlardan birisi de, üniversiteler ile işbirliği noktasında sistemli ve düzenli bir web altyapısının olmasıdır. Ayrıca birçok lisansüstü programın yer alması göze çarpmaktadır.

Sonuç olarak, incelenen ülkelerde öğretmen yetiştirmede karma yöntemin tercih edildiği gözlenmektedir. Bu durumun, eğitim sisteminde çok önemli bir yere sahip olan öğretmen yetiştirmenin temellendirilmiş bir altyapı ve ileri teknolojilerle desteklenen bir uzaktan eğitim yöntemiyle sürdürülebildiğini ancak yüz yüze eğitimin öğretmen yetiştirmedeki önemini ve yerini de her zaman koruyacağını gösterdiği söylenebilir.

Bu araştırmada elde edilen sonuçlar ışığında ülkemizde uzaktan eğitim yoluyla öğretmen yetiştirmeye yönelik aşağıdaki öneriler getirilmiştir:

- Uzaktan eğitimle öğretmen yetiştirme sisteminde okul deneyiminde İngiltere'de olduğu gibi üç aşamadan oluşup her bir seviyenin sonunda portfolyo sunulabilir.
- Uzaktan eğitim ülke içerisinde tek bir kurum tarafından organize edilebilir.
- Türkiye'de uzaktan eğitim alanında lisansüstü düzeyde açılan bölümler yaygın hale getirilebilir.
- Uzaktan eğitimde nitelikli öğretmen yetiştirilebilmesi için en yeni teknolojilerin etkili bir şekilde kullanılması sağlanabilir.
- Uzaktan eğitimde öğrencilere rehberliğin sağlanması ve geribildirimlerin mümkün olduğunca kısa süre içerisinde verilmesi programların etkililiği açısından faydalı olabilir.

KAYNAKÇA

About our online university. (t.y.). Erişim Tarihi: 15 Nisan 2014, http://www.liberty.edu/online/about-lu-online/

Akşit, B. (2004). Bilgi toplumu ve üniversiteler. *Nasıl bir üniversite* (1. bs.) içinde (121-158). İstanbul: Değişim Yayınları.

Aktan, C. C. (2007). Yüksek öğretimde değişim: global trendler ve paradigmalar. *Değişim çağında yüksek öğretim* içinde. İzmir Yaşar Üniversitesi.

Bachelor's degree programs. (t.y.). Erişim Tarihi: 20 Nisan 2014, http://www.liberty.edu/online/degrees/bachelors/

Büyükduman, İ. (2013). *Türkiye'de öğretmen yetiştirme*. Erişim tarihi: 5 Mayıs 2013, http://www.academia.edu/2310913/Ogretmen_Yetistirme

Canadian Virtual University. (2014). *Becoming a teacher in Canada*. Erişim tarihi: 11 Nisan 2014, http://www.cvu-uvc.ca/HowToBecomeaTeacher.htm

Canadian Virtual University. (2014). *Distance Education FAQ's*. Erişim Tarihi: 25 Nisan 2014, http://www.cvu-uvc.ca/faqs.html

Distance Education and TEL in Canada. (2011). Erişim Tarihi: 10 Nisan 2014, https://www.ic.gc.ca/eic/site/ippd-dppi.nsf/eng/ip01102.html

Distance Education In Canada. (t.y.). Erişim Tarihi: 10 Nisan 2014, http://www.canadiancareers.com/disted.html

Education. (t.y.). Erişim Tarihi: 3 Ocak 2014, http://www.open.edu.au/courses/education/

Erkuş, A. (2005). *Bilimsel Araştırma Sarmalı*, Ankara: Seçkin.

Gökçe, T. A. (2008). Küreselleşme Sürecinde Uzaktan Eğitim. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 11*, 1-12.

Güçlü, N. ve Bayrakçı, M. (2004). Amerika Birleşik Devletleri eğitim sistemi ve hiçbir çocuğun eğitimsiz kalmaması reformu. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 51-64.

İşman, A. (2005). *Uzaktan Eğitim.* (Geliştirilmiş 2. Baskı). Pegem Yayınları.

İşman, A., Çallı, İ. ve Torkul, O. (2001). Sakarya Üniversitesinde Uzaktan Eğitimin Dünü-Bugünü ve Geleceği. 1. Uluslararası Eğitim Teknolojileri Sempozyumu ve Fuarı – Sakarya Üniversitesi, Milli Eğitim Bakanlığı, Iowa State Üniversitesi ve Ohio Üniversitesi iş birliğinde. Sakarya.

McDonald, J. (2014). *How to Become a Teacher*. Erişim Tarihi: 9 Nisan 2014, http://counselling.athabascau.ca/teacher.php

Kanada Eğitimi. (2013). Erişim Tarihi: 10 Nisan 2014, http://kanadaegitimi.blogspot.com.tr/2013/07/kanada-ogretmen-egitimi.html

Karanfil, H.İ., Kalem, G. ve Zeybek, M. (2006). İngiltere'de Öğretmen Yetiştirme. *Ülkelerin Öğretmen Yetiştirme Sistemleri* içinde. MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, Ankara.

LabSpace. (2014). Mentoring in the OU PGCE Primary Course. Erişim Tarihi: 12 Mayıs 2014. http://labspace.open.ac.uk/file.php/3040/mentoringintheoupgcestage1.pdf

Moodle (2014, 14 Mayıs). *Wikipedia, The Free Encyclopedia* içinde. Erişim Tarihi: 14 Mayıs 2014, http://en.wikipedia.org/wiki/Moodle

Online and Distance Education in Canada. (2014). Erişim Tarihi: 28 Şubat 2014, http://www.cicic.ca/419/online-and-distance-education.canada

Online degree programs. (t.y.). Erişim Tarihi: 1 Nisan 2014, http://www.ottawa.edu/Online

Open University. (2014). *Becoming A Teacher.* Erişim Tarihi: 8 Nisan 2014, http://www.open.ac.uk/courses/contentlibrary/qualifications/professional_recognition_pdfs/becoming_a_teacher

Open Universities Australia. (2014, 8 Mart). *Wikipedia, The Free Encyclopedia* içinde. Erişim Tarihi: 2 Mayıs 2014 tarihinde http://en.wikipedia.org/wiki/Open_Universities_Australia

Open University PGCE. (2014). Erişim Tarihi: 9 Nisan 2014, http://www.open.ac.uk/courses/contentlibrary/qualifications/postgraduate/currentframework/k20/reg-k20

Open University Qualifications. (2014). Erişim Tarihi: 5 Mayıs 2014, http://www.open.ac.uk/postgraduate/qualifications/k20

Open University WebSite, Erişim Tarihi: 28 Nisan 2014, http://www.open.ac.uk.

Sclater, N. (2008). Enhancing moodle to meet the needs of 200,000 distance learners: Experiences from the Open University UK. *Conferencia Internacional E-Learning,* Zaragoza.

Özcan, M. (2013). *Okulda üniversite:Türkiye'de öğretmen eğitimini yeniden yapılandırmak için bir model önerisi.* Erişim Tarihi: 01 Mayıs 2014, http://www.tusiad.org/__rsc/shared/file/TUSIAD-Rapor-egitim-Aralik2013.pdf

Sim, C. R. (2006). A national overview of teacher education in australia. Reinstra, G. and Gonczi, A., *Entry to the teaching profession: preparation, practice, pressure and professionalism* içinde (18-22).

Teachers Colleges Australia. (2014). Erişim Tarihi: 3 Ocak 2014, http://www.australianuniversities.com.au/schools/teaching/

Thompson Rivers University. (2014). *Graduate Certificate in Online Teaching and Learning,*. Erişim Tarihi: 6 Nisan 2014, http://www.tru.ca/distance/programs/graduate-certificate-online-teaching.html

Thompson Rivers University. (2014). *Open Learning Programs.* Erişim Tarihi:6 Nisan 2014, http://www.tru.ca/distance/programs.html

Tonta, Y. (1999). Bilgi toplumu ve bilgi teknolojisi. *Türk Kütüphaneciliği, 13* (4), 363-375.

Türker, F. (2002). İngilizce öğretmeni yetiştirmede uzaktan eğitim. *Açık ve Uzaktan Eğitim Sempozyumu.* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Yildirim, A. ve Şimsek, H. (2005) *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (5. bs.). (Qualitative Research Methods in Social Sciences). Ankara: Seçkin Yayınevi.

Uysal, A. (2012). Avustralya eğitim sistemi. Ö.Demirel , (Ed.), *Gelecek için eğitim*: *Farklı ülkelerde program geliştirme çalışmaları* içinde (31-44). Ankara:Pegem.

Uzaktan eğitim. (t.y.). Erişim Tarihi: 4 Nisan 2014, http://www.usemb-ankara.org.tr/ABDegitim/Kitapcik3.htm#uzaktan3

Wilson, K. (2009). *Distance Learning and Teacher Certification*. Erişim Tarihi: 29 Nisan 2014, http://classroomcanada.blogspot.ca/2009/04/distance-learning-and-teacher.html

GRAFİK VE ANİMASYON II DERSİNDEKİ TEKNOLOJİ DESTEKLİ ÖĞRETİM ÖĞRENCİ AKADEMİK BAŞARISINA ETKİSİ

THE EFFECT OF TECHNOLOGY ASSISTED EDUCATION ON ACADEMIC ACHIEVEMENT OF STUDENTS IN GRAPHICS AND ANIMATION II

Hakan YÜKSEL [a], Azize YÜKSEL [b]

[a] *Süleyman Demirel Üniversitesi, Teknik Bilimler MYO, Bilgisayar Programcılığı, Isparta*

[b] *Süleyman Demirel Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Teknolojileri ABD, Isparta*

hakanyuksel@sdu.edu.tr, azizeyksl@gmail.com

ÖZET

Bu araştırmada, ön lisans bilgisayar teknolojileri bölümündeki bilgisayar programcılığı programı öğrencilerine Grafik ve Animasyon II dersinin teknoloji destekli öğretim uygulamaları kullanılarak anlatılmasının, geleneksel öğretim yöntemine göre öğrenci başarısına etkisini belirlemek hedeflenmiştir. Bu amaçla Süleyman Demirel Üniversitesi, Teknik Bilimler Meslek Yüksek Okulu' nda bir çalışma yapılmıştır. Araştırmaya, okulun bilgisayar programcılığı programı 1. sınıfında öğrenim gören 50 öğrenci katılmıştır. Deney grubu öğrencilerine (25 öğrenci), hazırlanan bilgisayar destekli yazılımı ile kontrol grubu öğrencilerine (25 öğrenci) ise geleneksel öğretim yöntemi ile dersler anlatılmıştır. Bilgisayar Programcılığı programı 1. sınıf derslerinden olan "Grafik ve Animasyon II" dersine ait 1 modül için yapılan uygulama süresince öğrenci başarılarını ölçmek üzere geliştirilen başarı testi, öntest, sontest olarak uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda, Grafik ve Animasyon II dersinde kullanılan teknoloji destekli öğretim uygulamalarının, geleneksel öğretim yöntemine göre öğrencilerin akademik başarısı açısından daha etkili olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Teknoloji destekli öğretim, akademik başarı, grafik ve animasyon II

ABSTRACT

This study aims to find out the effect of technology assisted education on the academic achievement of associate degree students of Computer Programming in Computer Technologies Department. The study was conducted in Technical Vocational High School in Süleyman Demirel University with 50 students of computer programming. The experimental group (25 students) were taught with computer assisted instructional software and the control group (25 students) were taught with traditioanl methods. Achievement test developed to measure the success of first class students of Graphics and Animation II lesson was used as pretest, posttest and retention test. As a consequence, It is seemed that the application of computer assisted instructional methods used Graphics and Animation II lesson is more effective than traditional instructional methods in terms of students' academic achievement .

Keyword: technology assisted education, academic achievement, graphics and animation II

1. GİRİŞ

Bilgi ve iletişim teknolojilerinin hızla yenilenip, gelişmesi; günümüzde bu durumu "bilgi çağı", "iletişim çağı" ve "teknoloji çağı" gibi adlandırmaların yapılmasını sağlamıştır. Bilginin bu kadar önemli olduğu günümüzde teknoloji vasıtasıyla çeşitli yöntemlerle bireylere aktarılması kolaylaşmıştır (Gripenberg, 2006; Kocacık, 2003). Bu gelişmeler bilginin günlük hayatta vazgeçilmez olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bilhassa eğitim ve öğretim ortamlarında bilginin aktarılmasında teknolojiden yararlanmanın önemli olduğu belirtilmektedir. Özellikle öğrencilerin bilgi düzeylerinin artırılmasında ve öğretimin güçlendirmesinde teknolojik destekli öğretim faaliyetlerinden faydalanılması gerekmektedir (Çelik ve Kahyaoğlu, 2007).

Teknoloji, günümüzde veri paylaşımını en etkin bir şekilde kullanılarak bilginin hayata aktarılmasının kolaylaşmasını sağlayan bir kavramdır. Heinich vd. (1993), Teknolojiyi bilimsel ya da sistematik bilgilerin pratik alanlara sistemli bir şekilde uygulanmasıdır şeklinde nitelendirmiştir. Yani teknoloji bilimsel ilke ve yeniliklerin problemlerin çözümüne uygulanmasıdır (Goetsch, 1984; Middlehurst, 1999; Williams & Kingham, 2003). Teknolojinin bilim açısından bu denli önemli olduğu ve kullanıldığı yerlerden biride eğitim ve öğretimdir.

Teknolojideki gelişmeler eğitim ve öğretim alanlarında da kendini göstermiş, eğitimcilerin bu alanda araştırma ve geliştirme çalışmaları yapmalarını gerektirmiştir. Teknolojinin, eğitim ve öğretimle etkileşiminin kaçınılmaz olduğu günümüzde eğitim ortamına yansımayan ve teknolojiden uzak bir öğretim anlayışı başarıyı olumsuz etkilediğinden, eğitimde bilgisayar ve teknolojinin kullanımı zorunlu hale gelmiştir (Erdemir vd., 2009). Eğitimde, teknolojinin temel amacı, etkili ve kalıcı öğrenmeleri oluşturmak yani bireyin gelişimine katkı sağlamaktır (İşman, 2005). Son teknolojilerin eğitim ve öğretime yansıtılarak kullanılması, eğitim öğretim seviyesinin artmasına imkân vermektedir. Öğretimde teknolojinin kullanılması, öğrencilerin daha hızlı, daha kolay ve daha kalıcı öğrenmelerini sağlayacaktır (Ozan, 2009).

Öğretim teknolojisini oluşturan donanım ve yazılım araçlarını filmler, tepegözler ve bilhassa bilgisayarlar oluşturmaktadır (Akdağ, 2006). Bilgisayarların öğrenciyi daha çok güdülemesi, eğitimi desteklemesi, öğretim programlarındaki alternatifliği ve esnekliği arttırması da eğitimde bilgisayar kullanımının gerekçeleri olarak ileri sürülmüştür (Alkan, 1997, Gürol, 1990, Arseven, 1986).

Öğretimdeki teknolojinin en vazgeçilmez öğesi olarak multimedya gösterilebilir. Multimedya; ses, video, görüntü ve yazılı metinlerin bir arada kullanılmasıyla oluşmaktadır. Multimedya, bir fikri, bir olayı, yeri veya konuyu açıklamak için bilgisayar ortamında kullanmaktır. Öğrencilere bilgiyi aktarırken işitsel ve görsel yollarla öğrenmelerini sağlamada, öğrencilerin aktif bir şekilde bilgiye erişmelerini sağlamada, deneme yanılma, hata yapma da öğrenmelerini sağlamada en önemli teknolojik üründür. Öğrencilere karmaşık kavramların doğal uygulamalarının benzetimlerini

sunmakta, insanların kendi yetenekleri ve birikimleriyle öğrenmelerine olanak tanımaktadır. Teknoloji eğitimin her seviyesine uygun eğitim materyallerini bire bir veya grupça öğrencinin kullanımına sunmaktadır (Alakoç, 2003).

Eğitim ve öğretim teknolojisinde, teknolojiyle beraber değişimler olmakta ve öğretim sürecindeki bilgisayarların kullanıldığı ve bilhassa web tabanlı öğretimin yaygınlaştığı görülmektedir. Özellikle örgün eğitim ile birlikte Bilgisayar Destekli Öğretim, İnternet Destekli Öğretim ve Uzaktan Öğretim gibi yöntemler daha etkin kullanılmaya başlanmıştır. Teknoloji destekli eğitim ve öğretimin öğrenci başarısını artırmasına ilave olarak düşünme becerisini geliştirerek ve sorgulayarak öğrenmeyi sağladığı ifade edilmektedir (Renshaw ve Taylor 2000).

1.1. Problem Durumu

Bu araştırmada Süleyman Demirel Üniversitesi, Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu Bilgisayar Teknolojileri bölümündeki, Bilgisayar Programcılığı programı öğrencilerine "Grafik ve Animasyon II" dersinin bilgisayar destekli öğretim uygulamaları kullanılarak anlatılmasının, geleneksel öğretim yöntemine göre öğrenci başarısına etkisini belirlemek hedeflenmiştir. Bu doğrultuda aşağıda yazılan alt problemlere cevap aranmıştır:

1.2. Alt Problemler

1.Bilgisayar destekli öğretim yönteminin uygulandığı öğrenciler ile geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı öğrencilerin ön test akademik başarı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

2. Bilgisayar destekli öğretim yönteminin uygulandığı öğrencilerin öntest ve sontest akademik başarı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

3. Geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı öğrencilerin öntest ve sontest akademik başarı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

4. Bilgisayar destekli öğretim yönteminin uygulandığı öğrenciler ile geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı öğrencilerin son test akademik başarı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

2. YÖNTEM

Bu araştırmada, 2013-2014 Bahar yarıyılında Süleyman Demirel Üniversitesi, Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu, Bilgisayar Teknolojileri Bölümündeki, Bilgisayar Programcılığı programında öğrenim gören Grafik ve Animasyon II dersini alan 25 kişilik deney ve 25 kişilik kontrol grupları ile oluşturulan 50 kişilik örneklem kullanılmıştır.

Araştırmada, deney ve kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Grafik ve Animasyon II dersinde bilgisayar destekli öğretim uygulamalarının geleneksel yöntemdeki uygulamalara göre etkililiği karşılaştırılmaktadır.

2.1. Çalışma Grubunun Oluşturulması

Araştırma konusuyla ilgili literatür taraması yapılmış ve elde edilen veriler çalışmanın kuramsal temelini oluşturmaktadır. Araştırmanın deneysel verilerini elde etmek için her iki gruba

"Bileşenler" konusu verilmeden, konuyla ilgili üniversitemizin diğer birimlerinde de aynı dersi veren uzmanlar tarafından Grafik ve Animasyon II dersindeki "Bileşenler" konusunun içeriğine göre hazırlanmış çoktan seçmeli 15 sorudan oluşan bir ön test uygulaması yapılmış ve elde edilen veriler yine aynı uzmanlar tarafından hazırlanmış cevap anahtarına göre değerlendirilmiştir. Daha sonra "Bileşenler" konusu deney grubundaki öğrencilere eğitsel yazılımlar ve görsel materyaller kullanılarak, kontrol grubundaki öğrencilere ise geleneksel yöntemler ile sunulmuştur. Bu uygulama sonunda aynı sorulardan oluşan sontest uygulaması yapılmıştır. Testler yine aynı cevap anahtarıyla değerlendirilmiştir.

2.2. Deneyin Uygulanması

Öğretime başlamadan önce belirlenen grupların konuyla ilgili sahip oldukları ön bilgi düzeylerini ölçmek için öntest uygulaması yapılmıştır. Daha sonra konunun içeriği kontrol grubunda geleneksel öğretim yöntemleri kullanılarak, deney grubunda ise 2 hafta boyunca haftada 4 saat bilgisayar laboratuvarında Adobe Flash Professional CS6, Adobe Photoshop CS6 ve Microsoft Office PowerPoint gibi eğitsel yazılımlarla ve görsel materyallerle desteklenerek öğretmen tarafından verilmiştir. Eğitsel yazılımlar kullanılarak işlenen derste, konu ders öğretmeni tarafından http://kursiyernet.meb.gov.tr/Default.aspx adresindeki e-içerik kaynaklarından yararlanılarak internet destekli öğretimde kullanılarak öğrencilere sunulmuştur. Ayrıca öğretmen tarafından hazırlanan etkileşimli konu anlatımları, soru cevaplar kısmı ve çözümleri, konu ile ilgili testler ve eğitim videoları kullanılmıştır.

2.3. Verilerin Çözümlenmesi

Araştırmaya katılan öğrencilerin öntest ve sontestten aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını gözlemlemek amacıyla istatistiksel testlerden T-testinden yararlanılmıştır. İstatistiksel çözümlemelerde $p < .05$ düzeyinde anlamlılık aranmıştır.

Uzmanlar tarafından hazırlanan 15 sorudan oluşan öntest ve sontestler her soru için 1 puan verilerek 15 puan üzerinden değerlendirme yapılmıştır. Puanlamalar yapıldıktan sonra, veriler SPSS 16 programında değerlendirilmiştir.

3. ARAŞTIRMA BULGULARI

1.Bilgisayar destekli öğretim yönteminin uygulandığı öğrenciler ile geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı öğrencilerin ön test akademik başarı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Çizelge 3.1. Kontrol-Deney Grubu Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması

Grup	N	$\bar{X}$	S	Sd	T	p
Kontrol	25	3.76	1.39	48	0.324	0.74
Deney	25	3.64	1.22			

Deney grubu ile kontrol grubunun karşılaştırılan ön test puanlarına bakıldığında birbirine çok yakın olduğu görülmektedir. Kontrol grubunun aritmetik ortalaması 3.76, standart sapması 1.30 iken, deney grubunun ön test aritmetik ortalaması 3.64 ve standart sapması ise 1.22 olarak tespit edilmiştir. Ortalamaların arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı "ilişkisiz (bağımsız) örneklemler T-testi" ile kontrol edilmiştir. Bulunan "p" değeri ".74" < .01 olmadığı için grupların ön test puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığı anlaşılmıştır. Yani kullanılacak tekniklerde grubun denkliği sağlanmıştır.

2. Bilgisayar destekli öğretim yönteminin uygulandığı öğrencilerin öntest ve sontest akademik başarı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Çizelge 3.2. Deney Grubunun Ön Test-Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Test	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Öntest	25	3.64	1.22	24	20.34	0.000
Sontest	25	12.76	1.83			

Çizelge 3.2. incelendiğinde deney grubunun ön test puanlarının aritmetik ortalamasının 3.64 standart sapmasının 1.22 olduğu; yine deney grubunun son test puanlarının aritmetik ortalamasının 12.76, standart sapmasının 1.83 olduğu görülmektedir. Alt problemin anlamlı olup olmadığını test etmek için "ilişkili örneklemler T-testi" kullanılmıştır. Elde edilen p değeri .01' den küçük olduğu için önerme kabul edilmiş ve deney grubunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Deney grubunun ön test ortalaması 3.64 iken, dersin bilgisayar destekli öğretim yöntemleri kullanılarak işlenmesinin ardından son test ortalaması 12.76 olmuştur. Yani öğrencilerin bilgi düzeylerinde 9.12 puanlık bir artış gözlenmiştir. Elde edilen verilere göre bilgisayar destekli öğretim yöntemlerinin uygulandığı öğrencilerin akademik başarılarında başlangıca göre bir ilerleme olduğu görülmüştür.

3. Geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı öğrencilerin öntest ve sontest akademik başarı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Çizelge 3.3. Kontrol Grubunun Ön Test-Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Test	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Öntest	25	3.76	1.39	24	15.80	0.000
Sontest	25	8.24	1.45			

Çizelge 3.3. incelendiğinde kontrol grubunun ön test puanlarının aritmetik ortalamasının 3.76, standart sapmasının 1.39 olduğu; yine kontrol grubunun son test puanlarının aritmetik ortalamasının 8.24, standart sapmasının 1.45 olduğu görülmektedir. Alt problemin anlamlı olup olmadığını test etmek için "ilişkili örneklemler T-testi" kullanılmıştır. Elde edilen p değeri .01' den küçük olduğu için önerme kabul edilmiş ve geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kontrol grubunun ön test ortalaması 3.76 iken, dersin geleneksel yönteme göre işlenmesinin ardından son test ortalaması 8.24 olmuştur. Yani öğrencilerin bilgi düzeylerinde ortalama olarak 4.48 puanlık bir artış gözlenmiştir. Elde edilen verilerden yola çıkarak geleneksel yöntemin uygulandığı öğrencilerin akademik başarılarında başlangıca göre bir ilerleme olduğu görülmüştür. Bu veri geleneksel yöntemin de öğrencilerin öğrenmelerine olumlu bir katkı yaptığını göstermektedir.

4. Bilgisayar destekli öğretim yönteminin uygulandığı öğrenciler ile geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı öğrencilerin son test akademik başarı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Çizelge 3.4. Kontrol-Deney Grubu Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Grup	N	$\bar{X}$	S	Sd	T	p
Kontrol	25	8.24	1.45	48	9.67	0.000
Deney	25	12.76	1.83			

Çizelge 3.4. incelendiğinde deney grubunun son test puanlarının aritmetik ortalamasının 12.76, standart sapmasının 1.83 olduğu; kontrol grubunun son test puanlarının aritmetik ortalamasının 8.24, standart sapmasının 1.45 olduğu görülmektedir. Alt problemin anlamlı olup olmadığını test etmek için "ilişkisiz örneklemler T-testi" kullanılmıştır. Elde edilen p değeri .01' den küçük olduğu için önerme kabul edilmiş ve Bilgisayar destekli öğretim yönteminin uygulandığı deney grubunun son test puanlarıyla, geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubunun son test puanları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

4. SONUÇ VE TARTIŞMA

1.Araştırmada öncelikli olarak uygulama yapılacak öğrenci gruplarının eşit olup olmadığını saptamak ve gelişim aşamalarını görebilmek için ön test uygulanmış, ardından yöntemlerin etkililiğini göstermesi açısından son test yapılmıştır. Deney grubu ile kontrol grubunun karşılaştırılan ön test puanlarına bakıldığında birbirine yakın olduğu tespit edilmiştir. Grupların orta düzeyde ve homojen oldukları anlaşıldıktan sonra Grafik ve Animasyon II dersinde kontrol grubunda geleneksel öğretim

yöntemleri kullanılarak, deney grubunda ise haftada 4 saat olmak üzere 2 hafta boyunca öğretmen tarafından bilgisayar destekli öğretim yöntemiyle öğrencilere sunulmuştur.

2. Grafik ve Animasyon II dersinin geleneksel yönteme uygun olarak işlendiği kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasında 4.48 puanlık bir fark görülmüştür. Buna göre geleneksel yöntem öğrencilerin öğrenmelerinde olumlu etkiler yapmaktadır.

3. Bilgisayar destekli öğretim yönteminin uygulandığı deney grubunun ön test ve son test puanları arasında ise 12.76 puanlık bir fark görülmüştür. Buna göre Bilgisayar destekli öğretim yönteminin de öğrencilerin akademik başarısını olumlu yönde etkilemektedir.

4.Deney grubu ile kontrol grubunun son test puanlarını karşılaştırdığımızda ise deney grubu lehine 4.52 puanlık bir farkın olduğunu görmekteyiz. Bu puan farkına göre Grafik ve Animasyon II dersinin bilgisayar destekli öğretim yöntemi uygulanan deney gurubunun, aynı konuda geleneksel yöntemlerle dersin işlendiği kontrol grubundan daha başarılı olduğu görülmektedir.

Bilgisayar destekli öğretim yöntemi, öğrencilerin pozitif yönde tutum belirledikleri bir öğretim yöntemidir (Vale ve Leder, 2004). Teknoloji tabanlı bilgisayar destekli öğretim bireyin beş duyusuna da hitap edebilecek bir ortam sağlamasının yanı sıra etkileşim olanağı da sağlayarak öğrenmeyi daha aktif hale getirebilmekte ve öğretim için gerekli süreyi azaltmaktadır (Kılıçer vd., 2007).

Mayers (2009) ve Paino (2009)' nun yapmış olduğu araştırmalara bakıldığında ise, öğrencilerin akademik başarıları için de olumlu etki sağlayan bir yöntem olduğu görülmüştür.

Çetin ve Günay (2010)' ın yapmış oldukları araştırmalar incelendiğinde de teknoloji destekli öğretimin en önemli kısmı olan web tabanlı öğretimin öğrencileri akademik başarı ve tutumlarına anlamlı yönde etki ettiği görülmüştür.

Yüksel ve Yüksel (2013)' in bilgisayar destekli öğretimin öğrencilerin akademik başarısına etkisi ve kalıcılığı üzerine yaptıkları çalışmada ise deney grubunun kontrol grubuna anlamlı yönde tutum sergilediği ve bilgisayar destekli öğretimin öğrencinin akademik başarısına ve kalıcığına olumlu etki sağladığı görülmüştür.

Buna göre Grafik ve Animasyon II dersinde teknoloji destekli öğretim yöntemi uygulamalarının öğrencilerin akademik başarılarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşabiliriz.

5. KAYNAKLAR

Akdağ, M.(2006). Eğitimde Materyal Kullanımı. web.inonu.edu.tr/~makdag/materyal.ppt.

Alakoç, Z. (2003). Matematik Öğretiminde Teknolojik Modern Öğretim Yaklaşımları. The Turkish Online Journal Of Education Technology-TOJET. C.2, S.1.
Alkan, C. (1997). Eğitim teknolojisi. Anı Yayıncılık, Ankara.

Arseven, A. (1986). Bilgisayar destekli öğretim. TED Birinci Bilgisayar Eğitimi Toplantısı, Ankara, s. 63-69.

Çelik, H. C. ve Kahyaoğlu, M. (2007). İlköğretim Öğretmen Adaylarının Teknolojiye Yönelik Tutumlarının Kümeleme Analizi, Türk Egitim Bilimleri Dergisi, 5(4), 571-586

Çetin,O. ve Günay,Y.(2010).Fen Eğitiminde Web Tabanlı Öğretimin Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Tutumlarına Etkisi. Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. C.03,N.38,S.19-34.

Erdemir, N., Bakırcı, H. ve Eyduran, E. (2009). Öğretmen adaylarının eğitimde teknolojiyi kullanabilme özgüvenlerinin tespiti. Türk Fen Eğitimi Dergisi, 6(3), 99-108.

Goetsch, D. L. (1984). "Impact of technology on curriculum and delivery strategies in vocational education." in Shulman, Carol Herrnstadt. (Ed.) Adults and the Changing.

Gripenberg, P. (2006). An Informational versus Network Perspective on the Information Society. The Information Society, 22: 117–120, Copyright Taylor & Francis Group,LLC.

Gürol, M. (1990). Eğitim aracı olarak bilgisayar ilişkin öğretmen görüş ve tutumları. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.

Heinich, R., M (1993). Molend a and J . D. Russell. instructional Medi a and The New Technologies of İnstruction. Newyork.

İşman A., (2005). Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme. Pegem-A yayıncılık 1. Baskı, Ankara

Kılıçer ,K., Çoklar, A.N., & Odabaşı, H.F. (2007). "Teknoloji Tabanlı Çoklu Ortam Uygulamalarının

Tasarımı: Bilişsel Ergonomi", 7. Uluslararası Eğitim Teknolojileri Konferansı, 3–5 Mayıs 2007, Lefkoşe, KKTC.

Kocacık, F., (2003). Bilgi Toplumu ve Türkiye. Ç.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi. Mayıs, C.27 No:1 1-10

Mayers, S. L. (2009). The Effects of Using Computer Software Programs as a Tool for Teaching Mathematics to Improve the Attention Levels of Second Grade Students with Special Needs. Master Thesis, Caldwell College.

Middlehurst, R. (1999). New Realities for Leadership and Governance in Higher Education. Tertiary Education and Management. V.5, pp. 307-329.

Ozan, C. (2009). İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim Teknolojileri Açısından Yeterlilikleri (Erzurum İli Örneği), Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Paino, T. E. (2009). Effect Of Technology On Student Achievement And Motivation In Mathematics. Master Thesis, Caldwell College.

Renshaw, C. E., & Taylor, H.A. (2000). The educational effectiveness of computer-based instruction. Computers & Geosciences, 26, 677-682. Roburison, E., Adewig, B.H., Strickiand, M.P., & Boschung, M.D. (1987). Enhancement of self-esteem through the use of computer-assisted Instruction. Journal of Educational Research, 80, 314-316.

Vale, C. M., & Leder, G. C. (2004). Students Views Of Computer Based Mathematics In The Middle Years:Does Gender Make A Difference? Educational Studies in Mathematics 56: 287–312.

Williams, H. S. & Kingham, M. (2003). Infusion of technology into the curriculum Journal of Instructional Psychology, 30(3), 178-184.

Yüksel H., ve Yüksel A. (2013). Ön Lisans Öğrencilerinin Bilgisayar Destekli Öğretimin Veri Tabanı ve Yönetim Sistemleri I Dersindeki Akademik Başarısına ve Kalıcılığa Etkisi, V. Uluslar arası Eğitim Araştırmaları Kongresi, 5-8 Haziran 2013, Çanakkale, Türkiye.

BİLİŞİM TEKNOLOJİLERİ ÖĞRETMENLERİNİN LABORATUVAR KONTROL YAZILIMLARININ ÖZELLİKLERİNİ KULLANMA DÜZEYLERİ

Fatma GÖZALAN ÇİÇEK
Gazi Üniversitesi, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, Doktora Öğrencisi
fatmagozalan@hotmail.com

ÖZET

Araştırmada Bilişim Teknolojileri öğretmenlerinin Laboratuvar Kontrol Yazılımlarını kullanma durumları, bu yazılımları kullanma düzeyleri ve eğitsel olarak faydalanma durumlarını ortaya çıkartmak amaçlanmıştır.

Tarama araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini Türkiye'de Bilişim Teknolojileri öğretmenleri, örneklemini ise online olarak ulaşılabilen 138 Bilişim Teknolojileri öğretmeni oluşturmaktadır. Veriler, Google Docs'ta hazırlanan online anket yoluyla toplanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde kullanılan laboratuvar kontrol yazılımlarının özelliklerine ilişkin puanlar için yüzde(%) ve frekans(f) kullanılmıştır.

Buna göre, Bilişim Teknolojileri öğretmenlerinin büyük bir kısmı (%83'ü) laboratuvar kontrol yazılımlarını kullanmaktadır. Fakat öğretmenler bu yazılımların bazı özelliklerini bilmemektedir. Bazı özelliklerini ise bilmelerine rağmen kullanmadıkları anlaşılmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Bilişim Teknolojileri, öğretmen, Laboratuvar Kontrol Yazılımı, NetSupport School, Netop School

ABSTRACT

In this research, teachers of Information Technologies Labarotory Control Softwares usage conditions, usage levels of this softwares and to reveal educational utilization conditions are aimed.

Survey method was used. The teachers of Information Technologies in Turkey composed the universe of research, the sample is composed of 138 Information Technology teachers online. Data is collected by online questionnaire prepared in Google Docs. Percentage (%) and frequancy (f) is used for the points related to labarotory control softwares features used in analysis of data.

According to this, the majority of teachers of Information Technologies (%83) are using Labarotory Control Softwares. However, teachers don't know the features of these softwares. It is understood that they are not using despite of knowing some features.

Keyword: Information Technologies, teacher, Laboratory Control Software, NetSupport School, Netop School

1. GİRİŞ

Teknoloji günlük yaşantımızın her alanında vardır ve bunun sonucu olarak teknoloji kullanım yeterliliğine sahip olmak önemli bir zorunluluktur. Kişilere teknoloji okuryazarlığı becerisi kazandırmaya yönelik eğitimin önemli bir yeri vardır. Nitelikli yetişmiş insan gücü, küreselleşmenin ortaya çıkaracağı, ekonomik, siyasi, sosyal, kültürel ve teknolojik uyumsuzluk sorunlarını en aza indirebilecek, ülkemiz de bu durumdan yararlanabilecektir. Bu anlamda, çocukların ve gençlerin bilgi üretme, tüketme ve pazarlama becerilerini kazanmaları ve söz konusu teknoloji okur-yazarlıkları edinmeleri ise okulöncesi, ilkokul, ortaokul, lise programlarında zorunlu ya da seçmeli ders olarak verilen "Bilişim Teknolojileri", "Bilgi ve İletişim Teknolojileri" gibi dersler aracılığıyla gerçekleştirilmektedir (Keser, 2011). Aynı zamanda lisans düzeyinde de temel bilgisayar dersleri verilmektedir.

Teknoloji Eğitimine bireysel gelişim açısından bakıldığı zaman, bireyin kendisini ifade etmesinde, bireysel yeteneklerin ortaya çıkarılmasında önemli rol oynadığı görülür. Böylece eğitime yeni boyutlar kazandırır ve eğitimin temel öğelerinden birini teşkil eder. Öğrenciler bu eğitimle çalışma hayatlarını etkileyecek önemli kararlar verebilme olanaklarına sahip olurlar (Şenel ve Gençoğlu,2003).

Tüm kademelerde verilen derslerde genel olarak bilgisayar donanımının yanı sıra yazılım olarak Ofis Programları (Word, Excel vb.) öğretilmektedir. Bu anlamda bu derslerde etkin bir öğrenme – öğretme sürecinin bilgisayar okuryazarlık becerisinin kazandırılması için en büyük görev de Bilişim Teknolojileri (BT) öğretmenlerine düşmektedir. Uygulamalı yapılan bilgisayar programlarının anlatıldığı derslerde gerek sınıf hâkimiyetini sağlamak gerekse öğrencilerle birebir ilgilenmek zordur.

BT dersindeki sorunlarla ilgili olarak, Sulak (2007) yaptığı çalışmada öğretmenler, ders saatinin çok az olduğu ve içeriğin çok kapsamlı olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir. BİT dersinin araç-gereçler kullanımı ile ilgili karşılaşılan sorunlara öğretmenler, laboratuvarda bilgisayar sayısının az, alt yapıda eksikliklerin var olduğu ve projeksiyon cihazının eksikliğini görüş olarak belirtmişlerdir. Aynı şekilde Akbıyık ve Seferoğlu (2012)'ın yaptığı çalışmada da BT öğretmenlerinin büyük çoğunluğu (%91.3) ders saatini yetersiz bulmuşlardır, öğretmenlerin % 22'si öğrencilere birebir yardım edebildiklerini belirtmişlerdir.

Teknoloji, araştırmalar ve kuramsal açıklamalar ile uygulayıcılar tarafından karşılaşılan problemler arasında bir köprü vazifesi görmektedir (Yalın,2004). Bu anlamda dersteki karşılaşın problemlerin yine teknoloji ürünü olan laboratuvar kontrol yazılımları ile giderilmesi mümkündür.

Öğretmenin istediğinde kendi ekranında öğrencilerin ekranlarındaki görüntüyü görebilmesine ve yine öğretmen istediğinde öğretmen ekranındaki görüntünün, öğrencilerin kendi ekranlarında görülmesini sağlayan yazılımlara Bilgisayar Laboratuvarı Kontrol (BLK) Yazılımları olarak tanımlanabilmektedir. Bu tür yazılımlara örnek olarak ise Netop School, NetSupport School, iTALC vb. verilebilir (Altun, Kışla ve Çobanoğlu, 2009: 413). Laboratuvar Kontrol Yazılımları, örneğin Synchroneyes, NetSupport

School, Lanschool vb., grupların işbirlikçi çalışma ve hızlı sorgulama becerilerini geliştirir (Burkhardt, Macdonald ve Rathemache, 2010: 6). Laboratuvar Kontrol Yazılımları ya da Programları öğrenci ve öğretmen olmak üzere ayrı ayrı yazılımlar olarak bilgisayarlara kurulur. Bilgisayar laboratuvarında her bir bilgisayara yazılımların yüklenmesiyle birlikte bilgisayarlar arasında iletişim sağlamak için ağ kurulmuş olur (Thai, 2008: 78).

Ayrıca eğitimde bu yazılımların önemli bir öğretimsel değeri vardır. Öğretmen tüm sınıfı yönetebilirse, öğrenci bilgisayarlarını uzaktan izleyip geri dönütler verebilirse laboratuvar kontrol yazılımları değerli bir müttefik haline gelir(Ternauciuc ve Ivanc,2011).

Doğan (2011), laboratuvar kontrol yazılımlarının şu özellikleriyle etkili bir araç olduğunu belirtmiştir:

- Öğretmenlerin eşzamanda istedikleri ekranı öğrencilere göstermelerini sağlamasında
- Öğrencileri izlemede ve onlara destek olarak onların yeteneklerinin artırılmasında
- Uygulamaların ve web sitelerin kontrolünü eşzamanda yapılmasına izin vermesinde
- Öğretmene, her bir öğrencinin gelişimini daha iyi izleme fırsatı vermesine
- Bilgisayarda test hazırlamayı ve hazırlanan testleri uygulamayı kolaylaştırmasında
- Ağ üzerinde yazılı veya sesli tartışma yapma imkânı sağlamasında
- Öğrencilere ihtiyatlı biçimde yardım isteyebilme şansı vermesinde
- Öğrencilere, anlatılan konuyla ilgili, uygulayarak tecrübe kazandırmasında
- Fiziksel olarak ortamda olmayan öğrencilerin eğitimi için, yeni imkânlar yaratmasında.

BT öğretmenlerinin laboratuvar kontrol yazılımlarının, " öğrencilerin ekranını izleme, masaüstü ve dosya paylaşımı, testler hazırlayıp değerlendirme, özellikle birebir iletişim kurma ve öğrenciye liderlik görevi verme" gibi özelliklerini etkili bir şekilde kullanarak BT laboratuvarı ortamındaki öğretimi daha verimli hale getirilebilir ve ders içi oluşan ya da oluşması beklenen problemlerin çözümü sağlanabilir. Bu anlamda bu yazılımların özelliklerinin kullanılma durumları ve ne amaçla kullanıldıkları önemlidir.

İşte bu araştırmada da, Bilişim Teknolojileri öğretmenlerinin Laboratuvar Kontrol yazılımlarını kullanma durumları, bu yazılımları kullanma düzeyleri ve eğitsel olarak faydalanma durumlarını ortaya çıkartmak amaçlanmıştır.

Bu doğrultuda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Bilişim teknolojileri öğretmenlerinin laboratuvar kontrol yazılımlarını kullanım durumları nedir?

2. Bilişim teknolojileri öğretmenleri laboratuvar kontrol yazılımlarının hangi özelliklerini kullanmaktadırlar?

3. Bilişim teknolojileri öğretmenleri laboratuvar kontrol yazılımlarını hangi amaçlarla kullanmaktadırlar?

4. Bilişim teknolojileri öğretmenlerinin laboratuvar kontrol yazılımlarını eğitsel olarak kullanım durumları nedir?

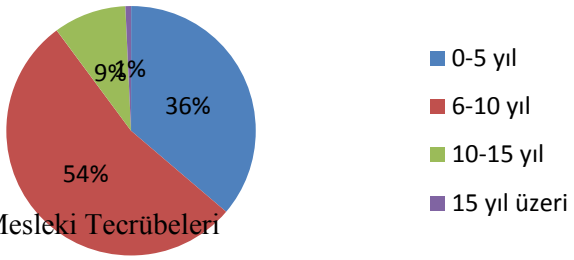
2.YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Tarama çalışmalarında var olan durumu betimlenmeye ve durum hakkında bilgi vermeye çalışılır (Karakaya, 2011).Bu araştırmada da laboratuvar kontrol yazılımlarının kullanma durumları hakkında bilgi vermek için tarama araştırma yöntemi kullanılmıştır.

2.2. Örneklem

Araştırmanın evrenini Türkiye'de Bilişim Teknolojileri öğretmenleri, örneklemini ise çevrimiçi ve dışı olarak ulaşılabilen 138 Bilişim Teknolojileri öğretmeni oluşturmaktadır. Öğretmenlere erişim sağlanan yerler sosyal medyada Bilişim öğretmenlerinin üye olduğu gruplar ve takip ettiği forum siteleridir.



Grafik1. BT Öğretmenlerinin Mesleki Tecrübeleri

Araştırmaya katılan BT öğretmenlerinin yarısından fazlası 6-10 yıl arasında kıdeme sahip öğretmenlerdir (%54).

2.3. Veri Toplama Araçları

Veriler, Google Docs'ta hazırlanan online anket yoluyla toplanmıştır. Ankete katılım gönüllülük esasına dayanmaktadır. Anketin kapsam geçerliliği için 3 uzmanın görüşü alınmış ve gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Ankette Bilişim Teknolojileri öğretmenlerinin demografik özellikleri (çalışılan il, yaş, öğrenim durumu, lisans mezuniyet bölümü, mesleki tecrübeleri), laboratuvar kontrol yazılımı kullanıp kullanma durumları, kullanıyorlarsa hangi yazılımı (NetSupport School, Netop School vb.) kullandıkları sorulmuştur. Ankette laboratuvar kontrol yazılımlarının özelliklerinin her birisine ilişkin toplamda 19 madde, 3'lü likert (Evet, Hayır, Böyle bir özellik bilmiyorum) şeklinde

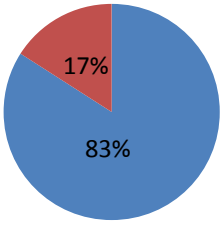
verilmiştir. Anketin son kısmında ise, öğretmenlerin eklemek istedikleri laboratuvar konrol yazılımı ile ilgili başka özelliklere ve bu yazılımı hangi amaçlarla kullandıklarına ilişkin 2 tane açık uçlu soru sorulmuştur.

2.4. Verilerin Çözümlenmesi

Verilerin çözümlenmesinde kullanılan laboratuvar kontrol yazılımlarının özelliklerine ilişkin puanlar için yüzde(%) ve frekans(f) kullanılmıştır.

3.BULGULAR

1. BT Öğretmenlerinin Laboratuvar Kontrol Yazılımlarını Kullanma Durumları

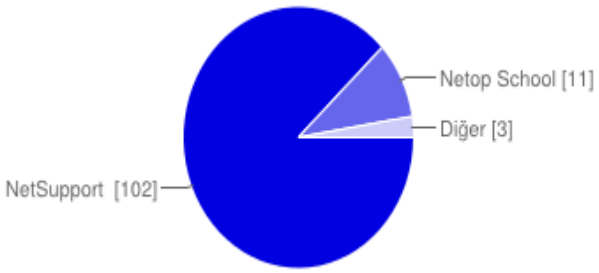


Evet	**116**	%83
Hayır	**22**	%17

Grafik 2. BT Öğretmenlerinin Laboratuvar Kontrol Yazılımlarını Kullanma Durumları

Grafik 2'de de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan BT öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğunun (%83) laboratuvar kontrol yazılımlarını kullanmaktadır. Bu bulgudan yola çıkarak BT öğretmenlerinin bu yazılımlarını BT için önemli bir araç olarak gördükleri söylenebilir.

2. BT Öğretmenlerinin Kullandığı Laboratuvar Kontrol Yazılımları

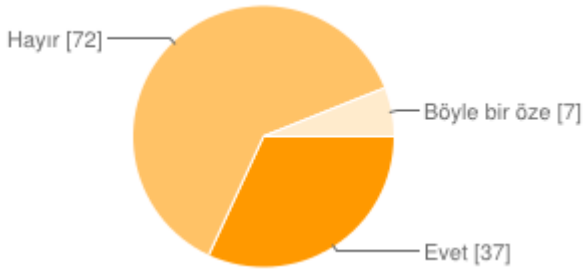


NetSupport School	**102**	%88
Netop School		%9
Diğer		%3

Grafik 3. BT Öğretmenlerinin Kullandığı Laboratuvar Kontrol Yazılımları

BT öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğu (%88) NetSupport School, %9'u Netop School yazılımını yazılımlarını kullanmaktadır. Konu ile yapılan diğer araştırmalarda bu yazılımların adlarının daha çok geçmesini destekler niteliktedir.

3. BT Öğretmenlerinin "Bilişim laboratuvarı kontrol yazılımındaki beyaz tahtayı kullanarak öğrencilere yazılar yazma ve şekiller çizme" Özelliğini Kullanma Durumları

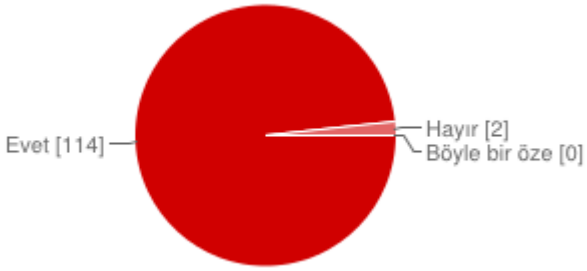


Evet	37	%32
Hayır	72	62
Böyle bir özellik bilmiyorum	7	%6

Grafik 4. BT Öğretmenlerinin "Bilişim laboratuvarı kontrol yazılımındaki beyaz tahtayı kullanarak öğrencilere yazılar yazma ve şekiller çizme" Özelliğini Kullanma Durumları

BT Öğretmenlerinin yaklaşık üçte biri (%32) bu özelliği kullanmaktadır. Fakat yaklaşık üçte ikisi (%62)'si bu özelliği bilmesine rağmen kullanmamaktadır. Bu da öğretmenlerin böyle bir özelliği kullandığında olumlu sonuçlarının neler olacağını bilmediklerinden kaynaklandığı söylenebilir.

4. BT Öğretmenlerinin "Bilişim laboratuvarı kontrol yazılımı ile öğrenci ekranlarını izleme" Özelliğini Kullanma Durumları

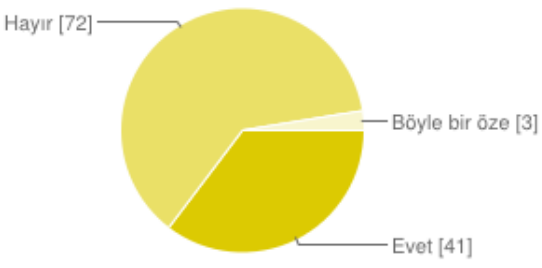


Evet	**114**	%98
Hayır	**2**	%2
Böyle bir özellik bilmiyorum	**0**	%0

Grafik 5. BT Öğretmenlerinin "Bilişim laboratuvarı kontrol yazılımı ile öğrenci ekranlarını izleme" Özelliğini Kullanma Durumları

Grafik 5'te de görüldüğü gibi BT öğretmenlerinin büyük bir kısmı (%98) laboratuvar kontrol yazılımlarıyla öğrenci ekranlarını izlemektedirler. Enriquez(2010)'un da belirttiği gibi bu yazılımlarla öğretmen öğrencilerin yaptıklarını gözlemleyerek onlara bireysel olarak yardım edebilir.

5. BT Öğretmenlerinin "Bilişim laboratuvarı kontrol yazılımı ile bilgisayarların seslerini kontrol etme" Özelliğini Kullanma Durumları

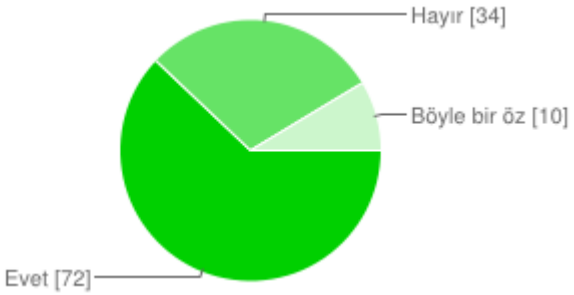


Evet	**41**	%35
Hayır	**72**	%62
Böyle bir özellik bilmiyorum	**3**	%3

Grafik 6. BT Öğretmenlerinin "Bilişim laboratuvarı kontrol yazılımı ile bilgisayarların seslerini kontrol etme" Özelliğini Kullanma Durumları

Grafik 6'da da görüldüğü gibi, BT öğretmenlerinin yaklaşık üçte ikisi (%62) laboratuvar kontrol yazılımlarıyla öğrenci bilgisayarlarının seslerini kontrol etmemektedirler. Bunun sebebi ise laboratuvarda kullanılan öğrenci bilgisayarlarının hoparlörünün bulunmaması olarak gösterilebilir.

6. BT Öğretmenlerinin "Bilişim laboratuvarı kontrol yazılımı ile öğrencilerin hangi sitelere girip giremeyeceğini ayarlama" Özelliğini Kullanma Durumları

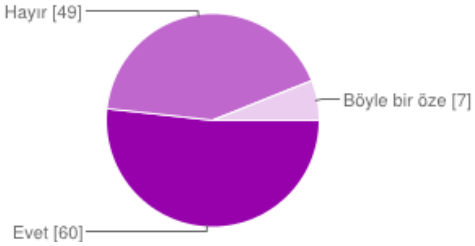


Evet	**72**	%62
Hayır	**34**	%29
Böyle bir özellik bilmiyorum	**10**	%9

Grafik 7. BT Öğretmenlerinin "Bilişim laboratuvarı kontrol yazılımı ile öğrencilerin hangi sitelere girip giremeyeceğini ayarlama" Özelliğini Kullanma Durumları

Grafik 7'de de görüldüğü gibi BT öğretmenlerinin yaklaşık üçte ikisi(%62) laboratuvar kontrol yazılımı ile öğrencilerin hangi sitelere girip giremeyeceğini ayarlamaktadırlar. Bu da BT öğretmenlerinin öğrenci bilgisayarlarını kontrol eden başka programlardan ziyade daha çok laboratuvar kontrol yazılımlarını tercih ettiğini gösterdiği söylenebilir.

7. BT Öğretmenlerinin "Bilişim laboratuvarı kontrol yazılımı ile öğrencilerin hangi programları kullanıp kullanamayacağını belirleme" Özelliğini Kullanma Durumları

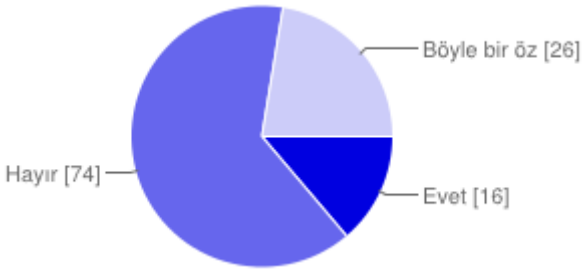


Evet	**60**	%52
Hayır	**49**	%42
Böyle bir özellik bilmiyorum	**7**	%6

Grafik 8. BT Öğretmenlerinin "Bilişim laboratuvarı kontrol yazılımı ile öğrencilerin hangi programları kullanıp kullanamayacağını belirleme" Özelliğini Kullanma Durumları

Grafik 8'de de görüldüğü üzere, BT öğretmenlerinin yarısından fazlası (%52) yazılımlarla öğrencilerin bilgisayarlarında hangi programları kullanıp kullanamayacaklarını belirlemektedir.

8. BT Öğretmenlerinin "Bilişim laboratuvarı kontrol yazılımı ile öğrencilerin klavyeden hangi kelimeleri yazıp yazamayacaklarını ayarlama" Özelliğini Kullanma Durumları

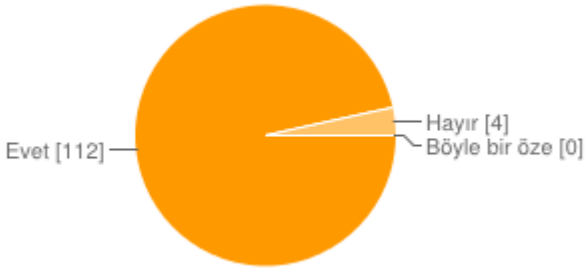


Evet	**16**	%14
Hayır	**74**	%64
Böyle bir özellik bilmiyorum	**26**	%22

Grafik 9. BT Öğretmenlerinin "Bilişim laboratuvarı kontrol yazılımı ile öğrencilerin klavyeden hangi kelimeleri yazıp yazamayacaklarını ayarlama" Özelliğini Kullanma Durumları

Grafik 9'da da gözüktüğü gibi BT öğretmenlerinin az bir kısmı (%14), laboratuvar kontrol yazılımlarıyla öğrencilerin klavyeden hangi kelimeleri yazıp yazamayacaklarını ayarlama özelliğini kullanmaktadır. BT öğretmenlerinin yaklaşık beşte biri (%22) bu özelliği bilmemektedir.

9. BT Öğretmenlerinin "Bilişim laboratuvarı kontrol yazılımı ile öğrenci bilgisayarına dosya transferi yapma" Özelliğini Kullanma Durumları

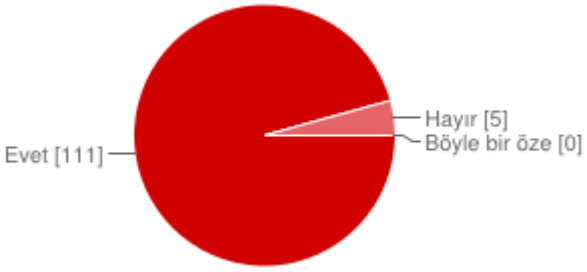


Evet	**112**	%97
Hayır	**4**	%3
Böyle bir özellik bilmiyorum	**0**	%0

Grafik 10. BT Öğretmenlerinin "Bilişim laboratuvarı kontrol yazılımı ile öğrenci bilgisayarına dosya transferi yapma" Özelliğini Kullanma Durumları

Grafik 10'da da görüldüğü gibi, BT öğretmenlerinin tamamına yakını (%97) laboratuvar kontrol yazılımlarının dosya transferi yapma özelliğini kullanmaktadırlar. Bu da BT öğretmenlerinin dosya paylaşımı için bu yazılımları kullanılmasında bir laboratuvarda bulunan fazla sayıda bilgisayara aynı anda dosya transferi yapma ihtiyacından kaynaklandığı söylenebilir.

10. BT Öğretmenlerinin "Bilişim laboratuvarı kontrol yazılımı ile öğrenci ekranlarını kilitleme" Özelliğini Kullanma Durumları



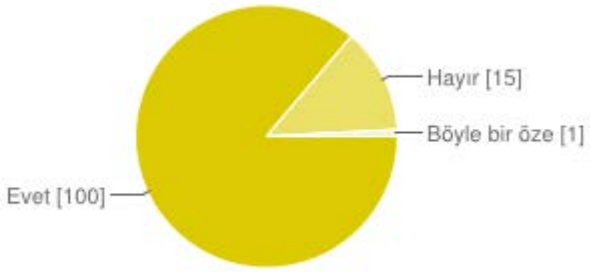
Evet	**111**	%96
Hayır	**5**	%4

Böyle bir özellik bilmiyorum	**0**	%0

Grafik 11. BT Öğretmenlerinin "Bilişim laboratuvarı kontrol yazılımı ile öğrenci ekranlarını kilitleme" Özelliğini Kullanma Durumları

Grafik 11'de de gözüktüğü gibi Grafik 10'dakine benzer şekilde, BT öğretmenlerinin tamamına yakını (%96) laboratuvar kontrol yazılımı ile öğrenci ekranlarını kilitlemektedirler. Bu da öğrencilerin öğretmenleri dinlememesinden, bilgisayar ile kontrol edilemeyen davranışlar sergilediklerinden kaynadığı düşünülebilir.

11. BT Öğretmenlerinin "Bilişim laboratuvarı kontrol yazılımı ile öğrenci ekranlarını karartma" Özelliğini Kullanma Durumları



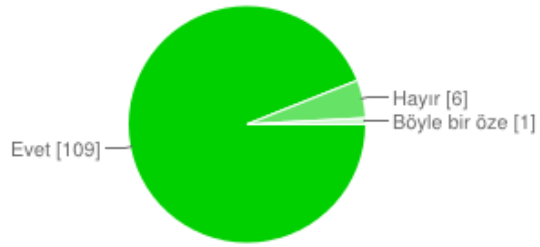
Evet	**100**	%86
Hayır	**15**	%13
Böyle bir özellik bilmiyorum	**1**	%1

Grafik 12. BT Öğretmenlerinin "Bilişim laboratuvarı kontrol yazılımı ile öğrenci ekranlarını karartma" Özelliğini Kullanma Durumları

Yukarıdaki grafikte görüldüğü gibi, BT öğretmenlerinin büyük bir kısmı (%86)) laboratuvar kontrol yazılımı ile öğrenci ekranlarını karartmaktadırlar. Bu bulgunun nedeni de Grafik 11'dekine benzer şekilde BT laboratuvarlarında öğrencilerin dersle ilgisi olmayan farklı sitelere, farklı programlara vb. girmesinden kaynaklandığı düşünülebilir.

12. BT Öğretmenlerinin "Bilişim laboratuvarı kontrol yazılımı ile öğrenci bilgisayarlarını açıp kapatma" Özelliğini Kullanma Durumları

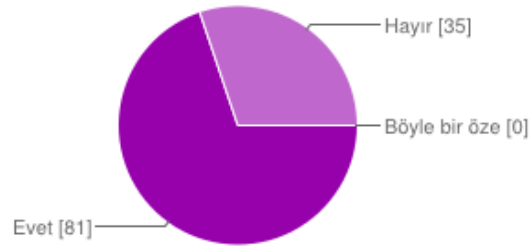
Evet	**109**	%94
Hayır	**6**	%5
Böyle bir özellik bilmiyorum	**1**	%1



Grafik 13. BT Öğretmenlerinin "Bilişim laboratuvarı kontrol yazılımı ile öğrenci bilgisayarlarını açıp kapatma" Özelliğini Kullanma Durumları

Yukarıdaki grafikte de görüldüğü gibi, BT öğretmenlerinin tamamına yakını (%94) öğrenci bilgisayarlarını laboratuvar kontrol yazılımlarıyla açıp kapatmaktadır. BT öğretmenleri bu özelliği kullanarak zaman kaybını engellemek istedikleri söylenebilir.

13. BT Öğretmenlerinin "Bilişim laboratuvarı kontrol yazılımı ile öğrencilerle mesajlaşma" Özelliğini Kullanma Durumları

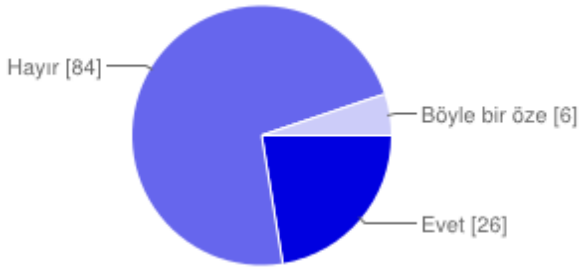


Evet	**81**	%70
Hayır	**35**	%30
Böyle bir özellik bilmiyorum	**0**	%0

Grafik 14.BT Öğretmenlerinin "Bilişim laboratuvarı kontrol yazılımı ile öğrencilerle mesajlaşma" Özelliğini Kullanma Durumları

Grafik 14'te görüldüğü gibi BT öğretmenleri laboratuvar kontrol yazılımının öğrenciler ile mesajlaşma özelliğini %70'ini kullanmaktadırlar.

14. BT Öğretmenlerinin "Bilişim laboratuvarı kontrol yazılımı ile öğrencilerin birbirleriyle mesajlaşmalarını sağlama" Özelliğini Kullanma Durumları

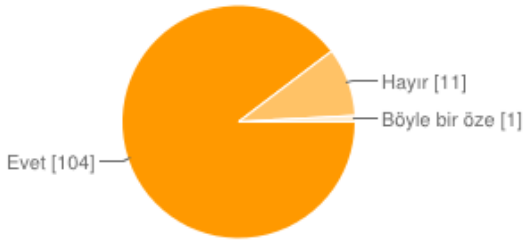


Evet	**26**	%22
Hayır	**84**	%72
Böyle bir özellik bilmiyorum	**6**	%5

Grafik 15. BT Öğretmenlerinin "Bilişim laboratuvarı kontrol yazılımı ile öğrencilerin birbirleriyle mesajlaşmalarını sağlama" Durumları

BT öğretmenlerinin büyük bir kısmı (%77)'si öğrencilerin birbirleriyle mesajlaşmasına izin vermemektedir. Bu da öğretmenlerin öğrencilerin birbirleriyle dersle ilgili olmayan görüşmelere yöneleceğini düşünmelerinden kaynaklandığı söylenebilir.

15. BT Öğretmenlerinin "Bilişim laboratuvarı kontrol yazılımı ile ekranımı öğrenci bilgisayarlarında paylaşma" Özelliğini Kullanma Durumları

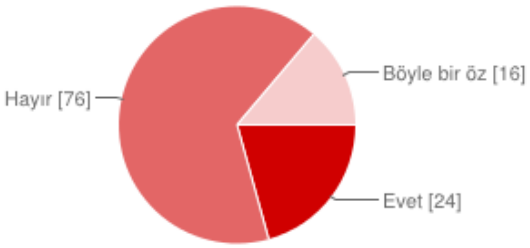


Evet	**104**	%90
Hayır	**11**	%9
Böyle bir özellik bilmiyorum	**1**	%1

Grafik 16. BT Öğretmenlerinin "Bilişim laboratuvarı kontrol yazılımı ile ekranımı öğrenci bilgisayarlarında paylaşma" Özelliğini Kullanma Durumları

Grafikte de görüldüğü gibi, öğretmenlerin büyük bir kısmı (%90) kendi ekranlarını öğrenci ekranlarında paylaşmaktadır. Bu da projeksiyon cihazının kullanılması yerine laboratuvar kontrol yazılımının tercih edilerek tüm öğrencilerin laboratuvarın dört bir köşesinden kendi ekranlarına bakarak öğretmenlerinin anlattıklarını izleme imkanı vermesinden kaynaklandığı düşünülebilir.

16. BT Öğretmenlerinin "Bilişim laboratuvarı kontrol yazılımı ile öğrenci grupları oluşturma" Özelliğini Kullanma Durumları

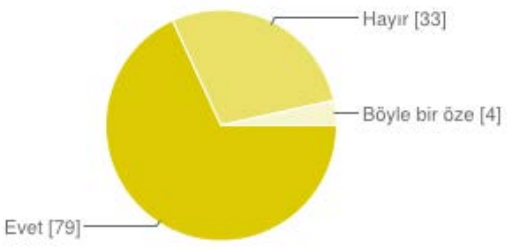


Evet	**24**	%21
Hayır	**76**	%66
Böyle bir özellik bilmiyorum	**16**	%14

Grafik 17. BT Öğretmenlerinin "Bilişim laboratuvarı kontrol yazılımı ile öğrenci grupları oluşturma" Özelliğini Kullanma Durumları

Grafik 17'de de görüldüğü gibi BT öğretmenlerinin yaklaşık beşte biri (%21), laboratuvar kontrol yazılımıyla öğrenci grupları oluşturmaktadır. Bu özelliği bilmeyenler %14 iken, öğretmenlerin büyük bir kısmı ise (%66) kullanmayı tercih etmemektedirler. Yazılımların bu özelliği ile işbirlikçi öğrenme ortamı oluşturarak daha etkili öğrenmeler sağlanabilir.

17. BT Öğretmenlerinin "Bilişim laboratuvarı kontrol yazılımı ile öğrenci bilgisayarı



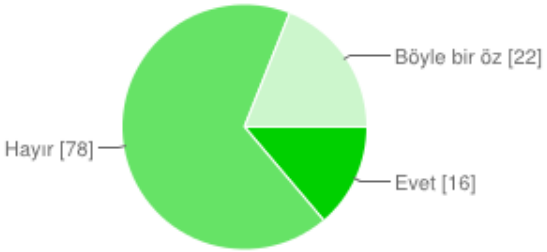
ekranını tüm bilgisayarlarda paylaşma" Özelliğini Kullanma Durumları

Evet	**79**	%68
Hayır	**33**	%28
Böyle bir özellik bilmiyorum	**4**	%3

Grafik 18. BT Öğretmenlerinin "Bilişim laboratuvarı kontrol yazılımı ile öğrenci bilgisayarı ekranını tüm bilgisayarlarda paylaşma" Özelliğini Kullanma Durumları

Grafikte de göründüğü gibi, BT öğretmenlerinin yaklaşık onda yedisi (%68) öğrenci bilgisayar ekranlarını diğer tüm öğrenci bilgisayarlarında paylaşma özelliğini kullanmaktadır. Bunun nedeni öğrencilerin birbirlerinden yaptıklarının haberdar olmasını sağlamak olduğu söylenebilir.

18. BT Öğretmenlerinin "Bilişim laboratuvarı kontrol yazılımı ile öğrenci bilgisayarını grup lideri olarak atama" Özelliğini Kullanma Durumları

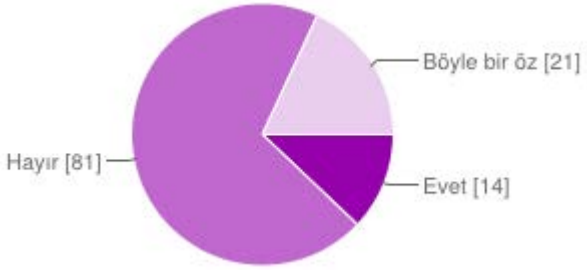


Evet	**16**	%14
Hayır	**78**	%67
Böyle bir özellik bilmiyorum	**22**	%19

Grafik 19. BT Öğretmenlerinin "Bilişim laboratuvarı kontrol yazılımı ile öğrenci bilgisayarını grup lideri olarak atama" Özelliğini Kullanma Durumları

Grafik 19'da da görüldüğü gibi BT öğretmenlerinin yaklaşık beşte biri (%19) laboratuvar kontrol yazılımı ile öğrenci bilgisayarını lider olarak atamayı bilmemektedir. Öğretmenlerin az bir kısmı (%14) bu özelliği kullanmaktadır. Bu da Grafik 16'da bulunan öğrenci gruplarının oluşturulması ile ilgili veriyi destekler nitelikte olup BT öğretmenlerinin bu yazılımlarının işbirlikçi öğrenme ile ilgili özellikleri hakkında yeterince bilgi sahibi olmadıklarını göstermektedir.

19. BT Öğretmenlerinin "Bilişim laboratuvarı kontrol yazılımı ile öğrencinin laboratuvarı yönetmesini sağlama" Özelliğini Kullanma Durumları



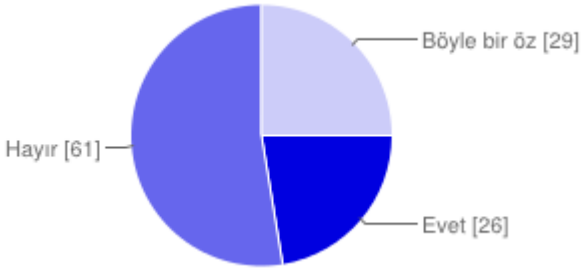
Evet	**14**	%12
Hayır	**81**	%70
Böyle bir özellik bilmiyorum	**21**	%18

Grafik 20.BT Öğretmenlerinin "Bilişim laboratuvarı kontrol yazılımı ile

öğrencinin laboratuvarı yönetmesini sağlama" Özelliğini Kullanma Durumları

Grafik 20'de de görüldüğü gibi BT öğretmenlerinin büyük bir kısmı (%88) laboratuvar kontrol yazılımı ile öğrencinin laboratuvarı yönetmesini sağlama özelliğini kullanmamaktadır. Bu öğretmenlerden bir kısmı (%18) böyle bir özelliği bilmemektedir. Bunun nedeni olarak öğretmenlerin laboratuvar kontrolünü öğrencilerin tek eline vermekten çekindikleri söylenebilir.

20. BT Öğretmenlerinin "Bilişim laboratuvarı kontrol yazılımı ile öğrenciyi takdir etmek amacıyla öğrenci ekranına yıldızlar gönderme" Özelliğini Kullanma Durumları

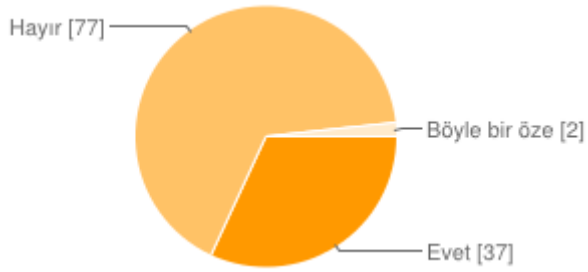


Evet	**26**	%22
Hayır	**61**	%53
Böyle bir özellik bilmiyorum	**29**	%25

Grafik 21.BT Öğretmenlerinin "Bilişim laboratuvarı kontrol yazılımı ile öğrenciyi takdir etmek amacıyla öğrenci ekranına yıldızlar gönderme" Özelliğini Kullanma Durumları

Yukarıdaki grafikte de görüldüğü gibi BT öğretmenlerinin büyük bir kısmı (%90) bu özelliği kullanmamaktadır. Kullanmayanlardan %25'lik gibi büyük bir kısmı böyle bir özelliği bilmemektedir. Kullanılmamasının sebeplerinden birisi öğrenci motivasyonu için gerekli böyle bir özelliğin bilinmemesi ve bu özelliği kullanılacak olan öğrencilerinin yaş düzeyinin büyük olduğu düşünülmesinden öğrenci bilgisayarlarına yıldız gönderilmemesi olarak görülebilir.

21. BT Öğretmenlerinin "Bilişim laboratuvarı kontrol yazılımı ile öğrencilere test sınavlar uygulama" Özelliğini Kullanma Durumları



Evet	**37**	%32
Hayır	**77**	%66
Böyle bir özellik bilmiyorum	**2**	%2

Grafik 22. BT Öğretmenlerinin "Bilişim laboratuvarı kontrol yazılımı ile öğrencilere test sınavlar uygulama" Özelliğini Kullanma Durumları

Yukarıdaki grafikte görüldüğü gibi, BT öğretmenlerinin yaklaşık üçte biri (%32) yazılımların test sınavlar uygulama özelliğini kullanmaktadırlar. Bunun sebebi BT derslerinin uygulamalar içermesi olarak gösterilebilir. Maharjan ve Falla (2009) tarafından yapılan araştırmada laboratuvar kontrol yazılımlarının bilgisayar üzerinde sınav ya da uygulama yapılırken kopya çekmeyi azaltacağını, laboratuvarda ders işlenirken zaman kaybını önleyeceğini belirtmiştir.

Bunlara ek olarak BT öğretmenlerini laboratuvar kontrol yazılımını hangi amaçla kullandıklarına dair verilen açık uçlu sorulara cevap olarak en çok öğrencileri kontrol amaçlı (öğrenci ekranlarını kilitleme, karartma vb.) , ardından yazılım ve donanım kontrolü (dosya transferi, bilgisayarı açma-kapatma), sonrasında projeksiyon cihazı yerine ve en son olarak eğitimsel amaçlı kullandıklarını belirtmişlerdir.

Aynı zamanda BT öğretmenlerine anketin linkinin verildiği forum sitelerinde ve gruplarda bazı BT öğretmenleri bu özellikleri anlatan bir kaynak olmadığını belirtmişlerdir ve bu konuda yardım istemişlerdir. Bu da bu yazılımın tüm özelliklerini bilmediklerinin göstergesidir.

4.SONUÇ ve ÖNERİLER

BT öğretmenlerinin büyük bir kısmı (%83'ü) laboratuvar kontrol yazılımlarını kullanmaktadır. Bunun sebebi olarak ise yazılımların birçok özelliği bir arada barındırmasından dolayı olduğu düşünülebilir. Yani farklı programları kullanmak yerine BT dersi için gerekli olan özellikleri içinde barındıran laboratuvar kontrol yazılımlarını tercih etmektedirler.

BT öğretmenleri laboratuvar kontrol yazılımlarını daha çok öğrenci bilgisayarlarını kontrol etmek, öğrenci bilgisayarlarına kısıtlamalar getirmek için sınıf yönetimi amacıyla kullanılmaktadır. Erdoğan vd.,(2010) yaptıkları çalışmada da bu çalışmanın sonuçlarını destekler biçimde laboratuvar kontrol yazılımlarının sadece öğrenci bilgisayarlarında bulunan programları ve Internet'i kontrol özelliğinden bahsedilmiş. Yine aynı şekilde Balkı ve Saban(2009) yaptıkları çalışmada bu tür yazılımların tüm sınıfın bilgisayarlarının bir ağa dahil edilerek öğrenci bilgisayarlarını kontrol edilebileceğinden bahsetmişlerdir. Arıkan (2009)'ın yaptığı çalışmada da, NetSupport School laboratuvar kontrol yazılımını çalışmada birçok boyut olmasına rağmen öğretmen adaylarının sadece sınıf yönetimi boyutunda algıladıkları ortaya çıkmaktadır. Kısacası yapılan çalışmaların büyük bir çoğunluğu laboratuvar kontrol yazılımını sınıf yönetme yönünü ortaya koymaktadır.

Laboratuvar kontrol yazılımlarını öğretimi zenginleştirme ve verimli hale getirme amacıyla kullanmaktan ziyade, öğrencileri kontrol etmek (bilgisayar ekranını karartmak, fare kullanımını engellemek vb.) amacıyla kullandıklarını belirtmişlerdir.

Laboratuvar kontrol yazılımlarının her bir özelliğinin kullanılma oranını toplayıp genele yansıtılınca özelliklerin yüzde %44,53'ünün kullanıldığı ortaya çıkmaktadır. Bu anlamda BT öğretmenlerinin laboratuvar kontrol yazılımlarının özelliklerini yeteri kadar kullanmadıkları söylenebilir. Öğretmenler

bu yazılımların sınıf yönetimi ile ilgili olmayan bazı özelliklerini bilmemektedir. Bazı özelliklerini ise bilmelerine rağmen kullanmadıkları anlaşılmaktadır. Bunlar öğrenci ekranına yıldızlar gönderme, grup oluşturma, grup lideri atama, beyaz tahtayı kullanma gibi öğretimi daha aktif hale getirecek ve zenginleştirip verimli hale getirecek yani eğitsel olarak kullanılabilecek özelliklerdir. Bu eğitsel özellikleri kullanmamalarının nedeni laboratuvar kontrol yazılımlarının belirli özelliklerini özellikle de öğrenci bilgisayarlarını yazılımsal ve donanımsal yönden kontrol etme özelliklerini kullanıp diğer özellikleri araştırmamaları olarak gösterilebilir.

Communication News (2001) tarafından yapılan araştırmada laboratuvar kontrol yazılımlarının öğrencilerin birbirleri ile ve öğretmenle öğrenciler arasında işbirliğini kolaylıkla sağladığına, öğrencileri uzaktan yönetimi kolaylaştırdığına, öğretmenlerin öğrencileri birebir kontrol ettiği ve izlediği belirtilmiştir. Laboratuvar kontrol yazılımlarının özelliklerinin etkili bir şekilde kullanması BT derslerinin içeriğinin fazla olmasından dolayı yaşanan süre sıkıntısını ortadan kaldıracaktır. Hem de öğrencileri ders sürecine aktif bir şekilde dahil ederek daha kalıcı ve verimli öğrenmeler ortaya çıkacaktır. Aynı şekilde öğretmenler laboratuvar kontrol yazılımlarını kullanarak, öğrencilerin laboratuvarda oturma düzeni nasıl olursa olsun, öğretmenler öğrencilerle rahat bir şekilde etkileşim içinde olabileceklerdir.

Bu sonuçlar ışığında şu öneriler getirilebilir:

- BT öğretmen adaylarına lisans eğitiminde Özel Öğretim Yöntemleri dersinde laboratuvar kontrol yazılımlarının özellikleri ve nasıl kullanılacağı hakkında bilgi verilebilir.
- Aynı şekilde BT öğretmenlerine hizmet içi eğitim seminerlerinde laboratuvar kontrol yazılımlarının bilgisayar öğretiminde etkin kullanımı hakkında bilgi verilmesi öğretimin etkililiği ve zenginliği açısından faydalı olacaktır.
- Laboratuvar kontrol yazılımları, Bilgisayar Destekli Eğitimde de kullanılabileceğinden okulda bulunan BT öğretmenlerinin diğer branşlardaki öğretmenleri bu yazılımları kullanması amacıyla seminer vermesi sağlanabilir.
- Laboratuvar kontrol yazılımlarının eğitsel olarak kullanılabileceği ile ilgili öğretmen ve öğretmen adaylarının farkındalık düzeyinin arttırılabileceği çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

Akbıyık,C., Seferoğlu,S.S.(2012). İlköğretim Bilişim Teknolojileri Dersinin İşlenişi: Öğretmen Görüş ve Uygulamaları. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri. 12(1). 405-424.

Altun, E., Kışla, T. ve Çobanoğlu, İ. (2009). Alana özgü uygulamalar ve bilgisayar laboratuvar ortamlarının incelenmesi, E. Altun (Editör). *Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi bölümleri için özel öğretim yöntemleri I-II* . Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Arıkan,Y.D.(2009). Bilişim Teknolojileri Öğretmen Adayları ve Öğretmenlik Uygulaması Dersi.*Ege Eğitim Dergisi,* 2009 (10) 1: 1–231.

Balkı, E., Saban,A.(2009). Öğretmenlerin Bilişim Teknolojilerine İlişkin Algıları ve Uygulamaları: Özel Esentepe İlköğretim Okulu Örneği.İlköğretim Online. 8(3), 771-781

Burkhardt,J.M., MacDonald,M.C. and Rathemache,A.J. (2010). *Teaching ıınformation literacy 50 standards-based exercises for college students,*2nd Edition .Chicago: American Library Association

Communications News (2001). Remote Training - CrossTec NetOp School 2.0 Classroom Management Software - Brief Article – Product Announcement Find Articles.com. http://findarticles.com/p/articles/mi_m0CMN/is_7_38/ai_76769769/ adresinden 22 Ocak 2011 tarihinde alınmıştır.

Doğan, H. (2011). Ağ Bağlantılı Sınıf Rehberliği Uygulamasının İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Kariyer Gelişim Düzeylerine Etkisi. (Turkish). *University Of Gaziantep Journal Of Social Sciences*, *10*(3), 1077-1098.

Enriquez, A. G.(2010). Enhancing Student Performance Using Tablet Computers. *College Teaching*, *58*(3), 77-84. doi:10.1080/87567550903263859

Erdoğan,M.,Kurşun,E.,Tan Şişman,G.,Saltan,F.,Gök,A.,Yıldız,İ.(2010) Sınıf Yönetimi ve Sınıf İçi Disiplin Problemleri, Nedenleri ve Çözüm Önerileri Üzerine Nitel Bir Araştırma: Bilişim Teknolojileri Dersi Örneği, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri / Educational Sciences: Th eory & Practice,10* (2) ,853-891.

Karakaya,İ.(2011).Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Editör: Abdurrahman Tanrıöğen. Ankara: Anı Yayıncılık.

Keser, H. (2011) Türkiye'de bilgisayar eğitiminde ilk adım: orta öğretimde bilgisayar eğitimi ihtisas komisyonu raporu. *EĞİTİM TEKNOLOJİSİ Kuram ve Uygulama*. 1(2).

Maharjan,K., Falla J.D.(June 14-18 ,2009). *The ethical application of technology in student decision-making.* association of small users in education (ASCUE) Conference, North Myrtle Beach, South Carolina.

Sulak, S.A. (2007). *Dokuzuncu sınıf bilgi ve iletişim teknolojisi dersi programının değerlendirilmesi,* Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Şenel,A.,Gençoğlu,S. (2003). Küreselleşen dünyada teknoloji eğitimi. 3Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi Y.11,No.12,S.45-65

Ternauciuc,A. and Ivanc, D.(2011). Remote desktop solutions used in e-Learning scenarios . 6th IEEE International Symposium on Applied Computational Intelligence and Informatics ,May 19–21, 2011 Timişoara, Romania

Thai, C.N. (2008). A dual mode collaborative teaching and learning classroom enviroment., In M.Iskander (Eds.), *Innovative tecniques in ınstruction technology, e-learning, e-assesment and education.*USA:Springer Science+ Business Media B.V.

Yalın,İ.(2004). Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme. Ankara: Nobel Yayınları.

BÖLÜM 5

FEN BİLİMLERİ EĞİTİMİ

SCIENCE EDUCATION

[2]BİLİMSEL SÜREÇ BECERİLERİNİ ETKİLEYEN BAZI DEĞİŞKENLERİN İNCELENMESİ

ANALYSIS OF VARIABLES INFLUENCING SCIENTIFIC PROCESS SKILLS

Arş. Gör. Dr. Nevin KOZCU ÇAKIRa, Doç. Dr. Mustafa SARIKAYAb

a Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Fen Bilgisi Öğretmenliği A.B.D., MUĞLA

b Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Fen Bilgisi Öğretmenliği A.B.D., ANKARA

nkozcu@mu.edu.tr, sarikaya@gazi.edu.tr

ÖZET

Günümüzde bilim ve teknolojideki hızlı değişmeler birçok iş alanında, üst düzey becerilere sahip bireyler talep etmektedir ve bu talepler genelde öğrenme yollarını bilmeyi, mantıklı ve yaratıcı düşünmeyi, karar verme ve problem çözme becerilerini kapsamaktadır. Bu becerilerin kazanılması için öğrencilerin ilkokuldan hatta okulöncesi dönemden itibaren başlayarak bir süreç içerisinde bu becerileri geliştirmesi gerekmektedir. Genel olarak bu süreçte kazanılan beceriler bilimsel süreç becerileridir. Bilimsel süreç becerilerinin öğrencilerde gelişebilmesi için öncelikle bu becerilerin öğrencilerin kazanmasında rehberlik edecek olan öğretmenlerde var olması gerekmektedir. Buradan hareketle, araştırmada ileride öğretmen olacak olan fen bilgisi öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerileri durumu ve bilimsel süreç becerilerine etkisi olduğunu düşünülen akademik başarı, fen öğretimine yönelik tutum ve bilişsel gelişim gibi bağımsız değişkenlerin dolaylı veya dolaysız etkileri araştırılmıştır. Çalışmada, nicel araştırma yöntemlerinden survey (tarama) yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini, Türkiye'deki Eğitim Fakültelerinde öğrenim gören fen bilgisi öğretmen adayları; örneklemini ise, altı farklı üniversitenin Eğitim Fakültelerinde öğrenim gören 355 dördüncü sınıf fen bilgisi öğretmen adayları oluşturmuştur. Bilimsel süreç becerilerinin genel durumunun iyi düzeyde olduğu tespit edilirken. Bilimsel süreç becerileri üzerine etkisi olduğu düşünülen fen öğretimi tutum, bilişsel gelişim ve akademik başarının ortak etkisine bakılmıştır ve bilişsel gelişim ile fen öğretimi tutumun bilimsel süreç becerilerini doğrudan yordadığı ve akademik başarının ise doğrudan bir yordayıcısı olmadığı tespit edilmiştir.

Anahtar kelimeler: Bilimsel süreç becerileri, fen öğretimi tutum, bilişsel gelişim

ABSTRACT

Scientific and technological advances in today's world require individuals with high level skills in many work areas and these demands usually comprise knowledge of learning ways, logical and creative thinking, decision-making and problem-solving skills. In order to acquire these skills, students should develop them beginning from the primary and even pre-school period. The skills acquired in this process are generally scientific process skills. In order to develop scientific skills in students, the teachers should be equipped with them in the first place so that they can guide the students. On the basis of this, science teachers' scientific skills and the direct and indirect effects of independent variables such as academic achievement, attitudes towards science education and cognitive development were investigated Survey, one of the qualitative research methods was adopted in the present study. The universe comprised pre-service science education teachers studying in education faculties in Turkey, and the sample comprised 355 fourth year science education teachers from

[2]"Fen Bilgisi Öğretmenliği Ana Bilim Dalında Öğrenim Gören Öğrencilerin Bilimsel Süreç Becerilerinin Değerlendirilmesi" isimli çalışmadan yapılan bu yayın 04/2009-04 kodlu Bilimsel Araştırma Projesi ve Doktora tezidir.

different universities' education faculties. It was found out that scientific process skills are in general at a good level. The joint effects of attitude, scientific development and academic achievement on scientific process skills were investigated and it was understood that cognitive development and science education directly predict scientific skills while they do not predict academic achievement directly.

Key words: Science process skills, cognitive development, science teaching attitude

1.GİRİŞ

Çağımızdaki hızlı bilgi ve teknoloji gelişimi insanoğlunu sürekli kendini geliştirmeye bilgilerini yenilemeye sevk etmektedir. Eskiden olduğu gibi bir bilginin varlığını bilmek önemli değil, bilgiyi edinebilme yollarını kazanmak önemlidir. Bu doğrultuda fen bilimlerindeki bu hızlı değişme ve gelişme, teknolojiye de yansımakta ve bireyin yaşadığı toplumdaki eğitim, ekonomi, sosyal, tıbbi ve insanla ilişkili alanlar gibi toplumsal sistemin alt öğelerini etkilemektedir. Toplumsal sistemin alt boyutlarını oluşturan birimlerdeki hizmetleri sağlamak için gelişen ve değişen bilimsel bilgiyi takip edebilen yeterli sayıda fen okuryazarı bireylerin yetişmesine ihtiyaç vardır. Hatta bireylerin günlük yaşantılarında seçim yaparken bilimsel bilgiyi kullanmaya ve fen ve teknolojinin içerdiği önemli konular hakkında konuşma ve tartışmada yeterli olmaya, yaşadığımız dünya hakkındaki bilgileri kişisel olarak öğrenmeye ve anlamaya hakkı vardır. Yani öğrenmede eşitlik ilkesine göre bu becerilere sahip olma imkanı ve fırsatı bireylere verilmelidir (National Research Council (NRC), 1997). Bu nedenle dünyadaki gelişmeleri takip edebilmek için önemli olan, fen ile ilgili tüm bilgileri bilen bireyler yetiştirmek değil, araştıran, sorgulayan ve bilimsel düşünme yollarını kullanarak bu bilgilere ulaşabilen hatta günlük yaşamda karşılaştığı sorunlarını bu yolla çözebilen bireyler yetiştirmektir (Anonim, 2011).

Fen bilimlerini diğer bilimlerden ayıran en önemli özellik, deneye, gözleme, keşfe önem vererek öğrencinin soru sorma, araştırma yapma, hipotez kurma, deney sırasındaki verileri belli bir düzende kayıt etme, ortaya çıkan verileri hipoteze göre yorumlayarak sonuçlara ulaşma becerilerinin kazanmasını sağlamasıdır (Çilenti, 1985; Odubunni & Balagun, 1991). Ayrıca bununla birlikte öğrencilerin soru sorma, bilgiyi sorgulama, araştırma yapma becerisini geliştirerek bir hipotezin nasıl kurulabileceğini, bunu nasıl test edebileceğini, test ederken hangi yolları kullanacağını, verileri nasıl toplayacağını ve topladığı veriler ile hipotez arasındaki ilişkiyi kurarak nasıl bir sonuç çıkaracağı gibi becerileri de içerisinde barındırır. Bu becerileri kazanmak bir süreç gerektirir ve bu süreç ilkokuldan itibaren başlar. Bu nedenle, bireylerin ilkokuldan başlayarak fen okuryazarı olarak yetişmesi için bu sürecin çok önemli bir yeri vardır. Bu süreçte etkin ve fen okuryazarı bireylerin yetişmesini sağlamak için birçok ülke fen programlarını fen okuryazarı bireyler yetiştirebilmek için gerekli olan becerileri kapsayan fen programlar geliştirmişlerdir. Geliştirilen fen programlarında, bilgi temelli programlardan süreç temelli programlara geçiş yapmışlardır. Özellikle Amerika Birleşik Devletleri, Ulusal Araştırma Konseyi'nin (The National Research Council- NRC) on dörtlük yıllık bir

çalışmasının ürünü olan Ulusal Fen Eğitimi Standartlarını 1995'de yayınlanmıştır. Bu standartların temel amacı, öğrencileri cinsiyeti, yaşı, kültürel ya da etnik kökeni, engeli, fene karşı ilgi ve tutumu ne olursa olsun fen okuryazarlığını yüksek düzeye çıkarmak için fırsatlar yaratılması gerektiğini vurgulanmıştır (NRC, 1997). Bu süreç temelli programlarda önemle üzerinde durulan ve öğrenciyi bilgiyi edinebilme yollarını kazanmasını sağlayan unsurlardan biri bilimsel süreç becerileridir. Tobin ve Capie (1982a) süreç becerilerinin her düzeydeki fen programlarının öğrenilmesinde önemli bir bileşen olduğuna, buna paralel olarak bazı araştırmacılar öğretmenlerin sahip olduğu bilimsel süreç becerilerinin öğrencilerin başarılarını pozitif yönde etkilediğini (Aiello-Nicosia, Sperando-Mineo, & Valenza, 1984; Lawrence, 1975) belirtirken; Türkmen ve Kandemir (2011); ilköğretim öğrencilerine bilimsel süreç becerilerini kazandırmayı hedefleyen öğretim programlarının amacına ulaşması için, öncelikle programın uygulayıcısı olan öğretmenlerin bu becerilere sahip olması gerektiğine vurgu yapmıştır. Lawrence (1975)'da, ilköğretimde öğrencilere bilimsel süreç becerilerinin kazandırılmasında öğretim programının önemli olmasının yanında öğretmenlerin sahip olduğu bilimsel süreç becerileri yeterliliklerinde önemli olduğuna ve öğretmenlerin bilimsel süreç becerilerine ilişkin bilgileri düşük ise öğrencilerin bilimsel süreç becerileri kazanımını geliştirmedeki etkilerinin düşük olacağını söylemiştir.

Bilimsel süreç becerileri birçok araştırmacı tarafından tanımlanmıştır. Tobin ve Capie (1982b) bilimsel süreçleri, problemleri çözüme de verilerin toplanması ve analizini kullanmayı gerektiren entelektüel beceriler olarak tanımlamıştır. Öğrenciler soruları cevaplarını formüle etmede, bakış açılarını haklı göstermek için, olaylar ya da prosedürleri açıklamak için, verileri tanımlamak ve yorumlamak için süreç becerilerini kullanırlar. Verileri sınıflama ve kaydetme, gözlem gibi süreçler ilköğretim kademe seviyesinde öğretilirken (ilköğretim I.kademe), bütünleştirilmiş süreç becerilerini içeren değişkenleri kontrol etme, hipotez oluşturma, operasyonel tanımlama gibi beceriler ortaokul sınıflarında (ilköğretim II. Kademe) öğretildiğinden bahsetmiştir. Harlen (1999)'e göre; bilimsel süreç becerileri genel olarak bilim adamlarının araştırma yapmalarında temel oluşturur. Fakat bilimsel düşünme ve araştırma sadece bilim adamlarına mal edilmemelidir. Aksine bu yetenekler her bireyin, bilim okuryazarı olabilmek, bilimin doğasını kavrayarak yaşam kalitesini ve standartlarını arttırabilmek için günlük hayatın her aşamasında kullanabileceği yetenekleri içerir.

Bilimsel süreç becerilerinin gelişmesini etkileyen bazı değişkenler vardır ve bu değişkenlerle arasında bir ilişki bulunduğuna dair birçok çalışma yapılmıştır. Ele alınan değişkenler genel not ortalaması (akademik başarı), fen öğretimi tutum ve bilişsel gelişimdir.

Bilimsel Süreç Becerileri ve Bilişsel Gelişim Arasındaki İlişki

Piaget'ye (1964) bilişsel gelişim dönemleri dörde ayrılır. Bunlar:

Duyusal motor dönem (0-2 yaş); bebeğin, dış dünyayı ve kendini keşfetmek için duyularını ve motor becerilerini kullanması nedeniyle bu evreye duyusal motor adı verilmiştir. Evre başlangıcında tüm edimler, refleks düzeyindedir. İkinci yaşın sonuna doğru, nesnelerin duyusal olarak algılanmadığı zamanlarda da var olduğunu kavrar. Yani nesnenin kalıcılığını kavrar. Dönemin sonunda zaman ve mekan boyutlarına ilişkin geçici neden sonuç ilişkilerini kurmaya başlar. Bu dönemde kendilik bilincini geliştirir (Aydın, 1999; Wood, 1974).

İşlem Öncesi Dönem (2-7 yaş); Çocuk dilini kullanmaya başlar. Böylece sembolik biçimde düşünme becerilerini geliştirir. Nesneleri simgeler ve sözcüklerle temsil etmeyi öğrenir. Diğer çocuklarla oynarken, bir nesneye başka bir nesneymiş gibi davranır. Ancak düşünce hala görüntünün kontrolü altındadır. Ayrıca hala ben merkezci olduğu için, sorunları bakış açılarından anlatmakta güçlük çeker (Aydın, 1999; Wood, 1974).

Somut İşlemsel Dönem (7-12 yaş); Bu dönemde çocuklar "korunumla" ilgili düşünceleri kazanarak diğer mantıksal hareketleri de plânlı ve düzenli yapmaya başlarlar. Boyut üzerinde nesneleri düzenleyebilirler. Somut nesneler ve olaylar arasındaki mantıksal ilişkileri anlarlar. Soyut kavramlar hakkında mantık yürütemezler ve varsayımlar geliştirerek sistematik olarak test edemezler. Düşünce artık benmerkezci değildir. Olay ve sorunlara diğer insanların görüş açılarını dikkate alan bir anlayışla yaklaşırlar (Aydın, 1999; Arı, Genç, Sarı, Başaran, Yılmaz ve Şeker, 2002; Wood, 1974).

Soyut İşlemler Dönemi (12 yaş ve sonrası); bu evredeki bireyler, soyut önermeler arasında mantıksal ilişkiler kurar ve bu ilişkileri sistematik olarak test ederler. İnsanlığın mevcut ortak sorunlarıyla ve varsayımsal olarak dünyanın gelecekte karşılaşabileceği sorunlarla ilgilenirler. Her konuda çok yönlü analitik ve eleştirel düşünme, ayrıca düşüncelerini etkin bir iletişim örtüsü içinde aktarma yeteneği gösterirler (Aydın, 1999; Wood, 1974).

Formal operasyon dönemindeki yani soyut işlemler dönemindeki bireyler; sadece nesneler üzerinde değil hipotezler üzerinde akıl yürütür, sınıflama, ilişkilendirme ve sayılar üzerinde değil yeni mantıksal önermeler ortaya koyabilir, kombinezonlu düşünebilir, olasılıkları fark edebilir, verilen değişkenler arasında ilişki oluşturabilir (Piaget, 1964). Lawson ve diğerleri ise bu dönemi beş madde altında incelemişlerdir. Bunlar; a) Kombinezonlarla düşünme (Combinatorial Thinking), b) Değişkenlerin teşhisi ve kontrolü (Identification and the Control of Variables), c) Oranlı düşünme (Proportional Thinking), d) Olasılıklarla düşünme (Probabilistic Thinking) ve e) Korelasyonel düşünme (Correlational Thinking) yeteneklere sahip olduğunu belirtmiştir. (Akt.: Ateş, 2002).

Bozdoğan (2007)'a göre; öğrencilerin mantıksal düşünme becerilerinin (soyut işlem dönemindeki bireylerde olması gereken beceriler) gelişmesi için problem çözme becerilerinin geliştirilmesi gerektiğini söylemiştir. Problem çözme becerilerinin geliştirilmesi için de öğrencinin kendisine sorması gereken sorular ve yapılması gereken işlem basamaklarının varlığından bahsetmiştir. Aslında

problem çözme becerileri için bilimsel süreç becerilerinin gerekliliğine vurgu yapılmaktadır. Baird ve Borich (1987) , mantıksal düşünme becerileri ile üst düzey süreç becerileri ile aynı özelliği taşımakta olduğun söylemişlerdir. Literatür incelendiğinde bilişsel gelişim ile bilimsel süreç becerileri arasında ilişki olduğunu gösteren çalışmaların bazıları aşağıda belirtilmiştir.

Brotherton, Peter ve Preece (1995) yaptıkları çalışmada ORES (Objective Referenced Evaluation in Science: bu ölçek Shaw (1983) tarafından 11 yaş öğrencileri için geliştirilmiş 60 sorudan oluşan çoktan seçmeli bir testtir. Temel ve bütünleştirilmiş süreç becerilerini ölçer) puanı ile PRT Rasch (Mantıksal düşünme ölçeği) puanları arasında 7. sınıf düzeyinde (r = .50), 8. sınıf düzeyinde (r = .58) ve 9. sınıf düzeyinde (r = .71) pozitif yönde bir kolerasyon tespit edilmiştir. TIPS (Test of Integrated Science Processes: bu ölçek Tobin ve Capie (1982a) tarafından 11- 13 yaş arası öğrencilere yönelik geliştirilen, bütünleştirilmiş süreç becerilerini ölçen, 24 sorudan oluşan çoktan seçmeli bir testir.) ve PRT Rasch (Piagetian Reasoning Tasks: bu ölçek 8 yaş üzeri öğrencilere yönelik olarak geliştirilen, Piagetian gelişimsel özellikleri dikkate alınarak mantıksal düşünme becerilerini ölçen bir ölçektir) arasında 7., 8., ve 9. sınıf düzeylerinde sırası ile (r = .62), (r = .53), (r = .59) pozitif yönde bir kolerasyon tespit edilmiştir. Ayrıca TIPS ve TOLT (Test of Logical Thinking: Mantıksal düşünme becerisi ölçeği; Tobin ve Capie (1981) tarafından geliştirilen 11-18 yaş arası öğrencilere yönelik 10 maddeden oluşan, kağıt kalem testidir) arasında 7., 8., ve 9. sınıf düzeylerinde sırası ile (r = .59), (r = .58), (r = .48) pozitif yönde bir kolerasyon tespit edilmiştir. Bu da bize Piaget tarafından önerilen gelişim düzeyleri ile yani bilişsel gelişim ile bilimsel süreç becerileri arasında pozitif bir ilişkinin varlığından söz edebiliriz. Bitner (1991), ilköğretim öğretmen adayları ile yaptığı çalışmada bilişsel gelişim, akademik başarı, bilimsel süreç becerileri ve fizik kavramlarındaki yanılgıları karşılaştırmalı olarak incelemiştir. GALT (Mantıksal düşünme testi) ile TIPS II (Bilimsel süreç testi) arasında (r = .40) pozitif orta düzeyde bir kolerasyon tespit etmiştir. Tobin, Capie ve Bradley (1980), 150 üniversite öğrencisi ile gerçekleştirdikleri çalışmada, öğrencilerin formal düşünme becerileri başarıları ile bütünleştirilmiş süreç becerileri arasında .0001 anlamlılık düzeyinde (r = .49) kolaresyon bulmuşlardır (Akt.: Tobin & Capie, 1981). Jones ve Norman (1989); 80 öğretmen adayı ile gerçekleştirdikleri çalışmada mantıksal düşünme yetenekleri ile bilimsel süreç becerileri arasında (r = .78) düzeyinde pozitif bir ilişki tespit etmişlerdir. De Vore (1984) yaptığı çalışmada 45 ilköğretim öğretmen adayının bilimsel süreç becerileri ile alan bağımlılığı-bağımsızlığı, dogmatizm, bilişsel gelişim, yaş ve fen alt yapısı değişkenleri arasındaki ilişkiyi incelemiş ve bu değişkenlerin hepsinin bilimsel süreç becerileri ile ilişkili olduğunu bulmuştur.

Bilimsel Süreç Becerileri ve Fen Öğretimine Karşı Tutum Arasındaki İlişki

Öğretim süreçleri açısından tutumun, bilgi ve yetenekten farklı olarak öğrenmenin hem belirleyicisi ve hem de sonucu olduğu söylenebilir. Fen kavramlarına karşı tutum, kişinin o kavrama karşı duyusal tepkilerine neden olan inançları ve kavramla ilişkili episodlarından oluşmaktadır. Bu tepkilerin ortaya

çıkması fen dersini seçme, bilimsel konular hakkında bilgi edinme veya fenle ilgili hobi geliştirme gibi kararları almada etkili olmaktadır. Tutumun bilişsel ve etkileyici boyutları davranışı, buna bağlı olarak da öğrenmeyi ve kişinin bilişsel stratejileri kullanmasını etkilediği düşünülmektedir. Bu bağlamda, tutumun, öğrencilerin fen kavramlarını anlamasında etkili olan ön bilgi, düşünme yeteneği, tutum, fiziksel ortam, ihtiyaçlar ve öğretim yaklaşımı gibi etkenlerin yanında olduğunu vurgulanmıştır (White, 1993; Akt.: Atasoy, 2002).

Papanastasiou'ya (2002) göre tutum, bir bireyin nesnelere, insanlara, yerlere, olaylara ve fikirlere karşı lehte ya da aleyhte gerçekleşen duygusal eğilimlerdir. Yılmaz, Yalvaç ve Tekkaya (1998) göre ise; tutum üç boyuttan oluşmaktır. Bu boyutlar aşağıda açıklanmıştır. Bilişsel boyut; bireyin tutuma yönelik inançlarını oluşturur, duyuşsal boyut; bireyin tutuma yönelik gösterdiği duyuşsal tepkileri oluşturur, davranışsal boyut ise tutuma yönelik hareketlerini içerir. Etkili bir fen eğitimin olması için öğrencilerin fen bilgisi dersine karşı olumlu tutum geliştirmeleri ve etkili fen eğitiminde öğrencilerin önce dersi sevmesi, derse aktif olarak katılması, yaparak yaşayarak öğrenmesi, araştırma, gözlem, inceleme ve deney yapması ve bilgiye kendisinin ulaşması gerekmektedir. Bu durumun sağlandığı fen bilgisi derslerinde öğrenci öğrendiği bilgi ve kazandığı deneyimi ve tecrübeleri yorumlar ve bilgiden kuşku duyar, önceki deneyimleriyle ve günlük yaşamla ilişki kurar, öğrendiği bilgiyle yaşamını şekillendirir ve karşılaştığı problemlerin çözümlerini kolayca halleder, öğrencide özgüven oluşur. Özellikle ilköğretim ikinci kademe; bilimselliği kazanılabileceği ilk aşama olduğundan, ilköğretimde fen bilimlerinin eğitimi son derece önemlidir. Bundan dolayı öğrenci, öğretmen ve onun düzenlediği çevre ile sürekli etkileşim halindedir. Öğretmenin bir konuyla ilgili hedef ve davranışları öğrenciye kazandırması, kendisinin o konuya ilişkin tutum ve davranışlarına bağlıdır (Sünbül, Afyon, Yağız ve Aslan, 2003). Öğretmenlerin fen dersine öğretimine yönelik tutumlarının olumlu olması yukarıda belirtilenler nedeniyle çok önemlidir. Öğretime karşı tutumda fen derslerine yönelik tutum sıkı bir ilişki içerisindedir. Palmer (2001), öğretmenlerin fen alanına ve fen öğretimine yönelik tutumları ve öğrencilerin fen derslerine yönelik tutumları arasında önemli ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca Altınok (2004), Türkmen (2002); öğretmenlerin fen öğretimine yönelik tutumlarına ilişkin algılarının öğrencilerin fen bilgisi dersine yönelik tutumlarını ve başarı güdülerini etkilediğini tespit etmiştir. Buradan hareketle öğretmen adayların fen öğretimine yönelik tutumları ile bilimsel süreç becerileri arasında anlamlı bir ilişki olduğu söylenebilir. Çalışmanın amacına uygun olarak öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik tutumları bağımsız değişken olarak alınmıştır. Fakat bilimsel süreç becerileri ile fen öğretimine yönelik tutum arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmaya rastlanamamasından dolayı ilişki olduğu düşünülen fene yönelik tutumla bilimsel süreç becerileri arasındaki ilişkiyi açıklayan çalışmalara yer verilmiştir. Aydoğdu (2006) yapmış olduğu tez çalışmasında, bilimsel süreç becerileri ile fene yönelik tutum arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki (r = .35) tespit etmiştir. Campbell ve Martinez-Perez (1976); öğretmen adayları ile yürüttükleri çalışmada, temel bilimsel süreç becerileri ile fen tutum arasında (r = .54), bütünleştirilmiş süreç becerileri ile fen tutum arasında (r =

.55) pozitif yönde anlamlı bir kolerasyon tespit edilmiştir. Benzer çalışmaları yapan Lamy (1965) ve Wattenburg, Clifford (1962), Alvord ve Glass'de (1974) araştırmalarında bilimsel süreç becerileri başarıları ile fene karşı tutumları arasında kolerasyon tespit etmişlerdir (Akt.: Campbell & Martinez-Perez, 1976). Downing, Filer ve Chamberlain (1997), ilköğretim öğretmenlerinin bilimsel süreç becerileri ile fene karşı tutumları arasında (r = .39) pozitif kolerasyon tespit etmişlerdir. Downing ve Filer (1999), 46 ilköğretim öğretmen adayı ile yapmış oldukları çalışmada bilimsel süreç becerileri ile fen tutum arasında anlamlı düzeyde pozitif bir ilişki (r = .39) tespit etmişlerdir.

Bilimsel Süreç Becerileri ve Akademik Başarı Arasındaki İlişki

Feyzioğlu (2009), başarı ile temel bilimsel süreç becerileri arasında yüksek düzeyde anlamlı pozitif (r = .61), başarı ile üst düzey bilimsel süreç becerileri arasında yüksek düzeyde anlamlı pozitif (r = .75) ilişki bulunmuştur. Sittirug (1997) öğretmen adayları ile yaptığı çalışmada bilimsel süreç becerileri ile akademik ortama arasında anlamlı orta düzeyde pozitif bir ilişki (r = .63) bulmuştur. Aydoğdu (2006) yapmış olduğu tez çalışmasın da bilimsel süreç becerileri ile akademik başarı (r = .57) arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Bitner (1991), ilköğretim öğretmen adayları ile yaptığı çalışmada bilişsel gelişim, akademik başarı, bilimsel süreç becerileri ve fizik kavramlarındaki yanılgıları karşılaştırmalı olarak incelemiştir. Çalışma sonucunda, Amerikan Kolej Testi (ACT) puanları ile Kolej Temel Akademik Testi (C-BASE) puanlarının bilimsel süreç becerileri ve fizik dersi kavram yanılgılarının belirlenmesinde anlamlı düzeyde yordayıcı olduğunu tespit etmiştir. C-BASE (akademik başarı) ile TIPS II (Bilimsel süreç testi) arasında orta düzeyde pozitif bir kolerasyon (r = .52), ACT (akademik başarı) ile TIPS II (Bilimsel süreç testi) arasında orta düzeyde pozitif bir kolerasyon (r = .53) tespit etmişlerdir.

Buradan hareketle, geleceğin öğretmenleri olacak fen bilgisi öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerilerinin durumu, bilimsel süreç becerilerini etkileyen değişkenlerin ve bilimsel süreç becerilerini ne derecede yordayıcısı olduğunun belirlenmesi önem arz etmektedir.

1.1. Problem durumu:

Tüm bu bilgiler ışığında ve yapılan çalışmalar doğrultusunda Fen Bilgisi öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerileri yeterliklerini akademik başarı (genel not ortalaması) (GNO), fen öğretimine yönelik tutum (FOT) ve bilişsel gelişimden (BG) oluşan bu bağımsız değişkenler dolaylı veya dolaysız olarak etkilemekte midir? sorusuna cevap aranmıştır.

1.2. Sınırlılıklar:

Çalışmanın sınırlılıkları aşağıda sıralanmıştır:

- Çalışmaya Fen Bilgisi Öğretmenliğinde öğrenim gören 4. sınıf öğrencilerinden 355 öğrenci katılmıştır,

- Araştırma sadece öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerileri, fen öğretimine yönelik tutumları ve mantıksal düşünme becerileri ile sınırlandırılmıştır,

- Araştırma, "Bilimsel Süreç Becerileri Ölçeği", "Fen Öğretimine Yönelik Tutum Ölçeği" ve "Mantıksal Düşünme Becerisi Ölçeği" sonucunda elde edilen veriler ile sınırlıdır.

2.YÖNTEM

2.1. Araştırmanın modeli:

Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden Tarama (survey) yöntemi kullanılmıştır. Tarama (survey), cevaplayıcılar olarak adlandırılan belirli bir hedef nüfusun belli bir kısmından bir örneğini inceleyerek o nüfus hakkında araştırma hipotezine bağlı olarak cevaplardan o nüfusun görüşleri, eğilimleri, tutumları, inançları, karakteristikleri ve geçmiş ya da şimdiki davranışları hakkında niceliksel veya sayısal açıklamalar yapılmasını sağlar (Creswell, 2002).

2.2. Veri toplama araçları:

Araştırmada veriler; daha önceden geçerlilik ve güvenirlik çalışması yapılmış olan 3 tane ölçek ile toplanmıştır. Kullanılan ölçeklerin geçerlilik ve güvenirlik çalışması yapılmasına rağmen tekrar bir güvenirlik çalışması yapılmıştır. Elde dilen verilerden her bir ölçeğin güvenirlik değerine bakılmıştır ve aşağıda verilen değerlere göre ölçeklerin güvenirliği değerlendirilmiştir.

Crombach Alfa katsayısının değerlendirilme ölçütü (Tavşancıl, 2006) şöyledir:

$0.00 \leq \alpha < 0.40$ ise ölçek güvenilir değildir.

$0.40 \leq \alpha < 0.60$ ise ölçek düşük güvenilirliktedir.

$0.60 \leq \alpha < 0.80$ ise ölçek oldukça güvenilirdir.

$0.80 \leq \alpha < 1.00$ ise ölçek yüksek derecede güvenilirdir.

Bilimsel Süreç Becerileri Ölçeği; Burns ve diğerleri (1985) tarafından geliştirilen, Croanbach-alfa güvenirlik değeri .86 olarak bulunan ve Özkan, Aşkar ve Geban (1992) tarafından Türkçeye uyarlanan "Bilimsel Süreç Becerileri Ölçeği" ölçek araştırmada kullanılmıştır. 36 sorudan oluşan çoktan seçmeli bu testte ölçülmeye çalışılan beceriler; değişkenleri tanımlayabilme (12 soru), işevuruk tanımlama (6 soru), hipotez kurma ve tanımlama (9 soru), grafiği ve verileri yorumlama (6 soru) ile araştırmayı tasarlama (3 soru) becerileridir. Araştırmada, asıl uygulama yapılmadan önce bir ön uygulama

yapılmış ve ölçeğin Croanbach-alfa güvenirlik değeri .83 olarak bulunmuştur. Yukarıdaki değerlere göre ölçek "yüksek" güvenilirdir.

Mantıksal Düşünme Becerisi Ölçeği; öğrencilerin fen ve matematik alanlarında karşılaşılabilecek problemlerde neden sonuç ilişkisinin görmesini, mantıksal ve bilimsel düşünmesini sağlayan Tobin ve Capie (1981) tarafından geliştirilen Özkan, Aşkar ve Geban (1992) tarafından Türkçeye uyarlanan ve 10 maddeden oluşan " Mantıksal Düşünme Becerisi Ölçeği" kullanılmıştır. Kullanılan ölçeğin araştırmacılar tarafından Croanbach-alfa güvenirlik değeri .81 olarak bulunmuştur. Tobin ve Capie (1981); 682 öğrenci üzerinde yaptıkları çalışmada TOLT güvenirliğini .85 olarak bulmuşlardır. 1. ve 2. madde: kontrol değişkenini, 3. ve 4. madde: oranları, 5. ve 6. madde: olasılıkları, 7. ve 8. madde: kolerasyonu ya da ilişkileri, 9. ve 10. madde: kombinasyonları ölçmek için tasarlanmış. Bu test Piaget'nin kriterlerine dayalı geliştirilen bilişsel gelişim stratejisini kategorilerini ve formal düşünme yeteneğini ölçmek için tasarlanmıştır. Araştırmada, ölçeğin Croanbach-alfa güvenirlik değeri .68 olarak bulunmuştur. Yukarıdaki değerlere göre ölçek "oldukça" güvenilirdir.

Fen Öğretimine Yönelik Tutum Ölçeği; Thompson ve Shrigley (1986) tarafında geliştirilen Özkan, Tekkaya ve Çakıroğlu (2002) tarafından Türkçeye uyarlanan ve Croanbach-alfa güvenirlik değeri .83 olarak bulunan "Fen Öğretimine Yönelik Tutum Ölçeği" ölçeği kullanılmıştır. Ölçek 5'li likert tipinde olup 21 maddeden oluşmuştur. Başka bir tez çalışmasında aynı ölçeğin 19 maddesi kullanılmıştır ve bu kullanılan ölçeğin 9 maddesi olumsuz ve 10 maddesi olumlu yargılardan oluşmaktadır (Denizcioğlu, 2008). Araştırma sonucunda ölçeğin Croanbach-alfa güvenirlik değeri 0.80 olarak bulunmuştur. Bu araştırmada, 19 maddelik tutum ölçeğinin kullanılmasına karar verilmiş Ölçeğin uygulanması sonucunda ölçeğin Croanbach-alfa güvenirlik değeri .88 olarak bulunmuştur. Yukarıdaki değerlere göre ölçek "yüksek" güvenilirdir.

2.3. Evren ve örneklem:

Araştırmanın evrenini, Türkiye'deki Eğitim Fakülteleri İlköğretim Bölümü Fen Bilgisi Öğretmenliği Ana Bilim Dalı 4. sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Araştırmanın evren sayısının belirlenmesinde, 2005- 2006 eğitim-öğretim yılında Fen Bilgisi Öğretmenliği Ana Bilim Dalına ÖSYM tarafından yerleştirilen öğrenci sayısı esas alınmıştır ve 2005-2006 eğitim-öğretim yılında ÖSYM tarafından Fen Bilgisi Öğretmenliği Ana Bilim Dalına 4129 öğrenci yerleştirilmiştir. Buna göre evren; 4129 öğrenciden oluşmaktadır. Örneklemini ise; Gazi Üniversitesi, Kafkas Üniversitesi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Muğla Üniversitesi, Atatürk Üniversitesi, Erzincan Üniversitesi'ndeki Eğitim Fakülteleri İlköğretim Bölümü Fen Bilgisi Öğretmenliği Ana Bilim Dalında öğrenim gören 355 dördüncü sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Araştırma uygulamaları, 2008-2009 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde yapılmıştır. Örneklem küme örnekleme yöntemine göre belirlenmiştir.

2.4. Verilerin analizi:

Veri analizinden önce verilerin normal dağılıp dağılmadığına bakılmıştır. Burada örneklemin 50 ve üzeri kişiyi kapsadığı durumlarda Kolmogrorov-Smirnov, örneklem 50 ve altında kişiyi kapsadığı durumlarda Shapiro-Wilk değerlerine bakılmıştır (Pallant, 2007). Normallik varsayımı sağlandıktan sonra; fen öğretimi tutum, bilişsel gelişim ve genel not ortalamasının bilimsel süreç becerilerini yordama durumunun tespiti için LISREL programı kullanılmıştır ve Regresyon Analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunun yorumlanabilmesi için ki-kare fark testi yapılmıştır.

3. BULGULAR

355 öğretmen adayının bilimsel süreç becerileri ortalamalarına bakıldığında 72.99 bulunmuştur ve bu sonucu göre genel durumunun iyi düzeyde olduğu tespit edildi.

Değişken	N	M	Sd	r			
				BG	FOT	BSB	GNO
BG	355	71.52	23.04	1			
FOT	355	78.18	12.15	.58	1		
BSB	355	72.99	16.97	.66	.76	1	
GNO	355	71.36	11.83	.32	.44	.41	1

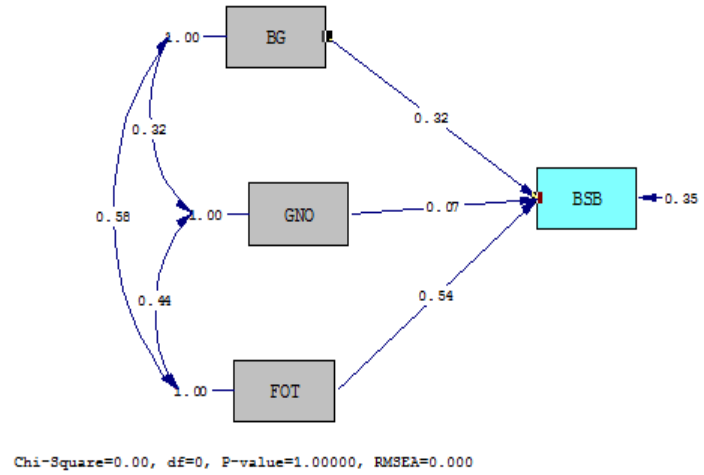
Probleme cevap bulabilmek için aşağıda verilen null hipotezi regresyon analizi ile test edilmiştir.

Null Hipotezi : H_0: Fen Bilgisi öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerileri yeterliklerini akademik başarı(genel not ortalaması) (GNO), fen öğretimine yönelik tutum (FOT) ve bilişsel gelişimden (BG) oluşan bu bağımsız değişkenler dolaylı veya dolaysız olarak etkilemektedir.

Tablo 3.1. Bağımlı ve Bağımsız Değişkenlere Ait Aritmetik Ortalamalar, Standart Sapmalar ve Korelasyon Değerleri

Tablo 3.1'de görüldüğü gibi, bilimsel süreç becerileri ile bilişsel gelişim arasında .66; fen öğretimi tutum arasında .76 ve genel not ortalaması arasında .41 ilişki olduğu tespit edilmiştir. Buradan hareketle öğretmen adaylarının bildirimlerine göre, genel not ortalaması, fen öğretimi tutum ve bilişsel gelişimin bilimsel süreç becerileri puanlarını anlamlı bir şekilde yordayıp yordamadığına ilişkin regresyon analizlerine ilişkin sonuçlar (Şekil 3.2 ve Tablo 3.2) aşağıda sunulmaktadır.

Null hipotezine ilişkin regresyon analizi aşağıda verilmiştir.



Şekil 3.1. Regresyon Modeli 1'in Standartlaştırılmış Regresyon Değeri

Tablo 3.2. Fen Öğretimi Tutum, Bilişsel Gelişim ve Genel Not Ortalamasının Bilimsel Süreç Becerilerini Yordama Durumu İçin Yapılan Regresyon Analizi Sonuçları

Regresyon Modeli 1	B	β	sh	t	P
BSB (K) <--- FOT (Y)	.76	.54	.057	13.25	.00*
BSB (K) <--- BG (Y)	.23	.32	.029	8.20	.00*
BSB (K) <--- GNO (Y)	.10	.07	.051	1.90	.058

**P < .01 **P < .05, (Y) = Yordayıcı, (K) = Bağımlı

Şekil 3.1'de yapılan regresyon modelinden elde edilen standartlaştırılmış regresyon ağırlıklarına (β) ve Tablo 3.3'de standartlaştırılmamış regresyon ağırlıklarına (B), P ve t değerlerine bakıldığında bilimsel süreç becerilerini yordamada öncelikli olarak fen öğretimi tutumun (FOT) (B =.76; β =.54; P < .05; t > 1.96) ve bilişsel gelişimin (BG) (B = .23; β = .32; P < .05; t > 1.96) etkili olduğu görülmektedir. Bu iki değişkenin bilimsel süreç becerilerini anlamlı yordadığı ve bilimsel süreç becerilerini arttırmada etkili olduğu görülmektedir. Genel not ortalamasının ise diğer iki değişkenle birlikte ele alındığında, bilimsel süreç becerilerini anlamlı olarak doğrudan yordamadığı görülmüştür (B = .10; β = 0.07; P > .05; t < 1.96). Bu durumda genel not ortalamasının bilimsel süreç becerileri üzerine etkisi istatistiksel bakımdan önemli bulunmadığından ikinci bir regresyon modeli kurulmuştur ve BSB (K) <--- GNO(Y) arasındaki Path 0'a eşitlenerek regresyon modeli yeniden test edilmiştir. Aşağıdaki Tablo 3.3'de regresyon modeli 1 ve yeni oluşturulan regresyon modeline ilişkin X^2, RMSEA, CFI ve SD değerleri verilmiştir.

Tablo 3.3.*Regresyon Modellerine İlişkin İyilik Uyum İndeksleri*

Regresyon Model	X^2	SD	p	CFI	RMSEA	ΔX^2	ΔSD
1. Model (Regresyon Modeli)	.00	.00	1	1.00	0		
2. Model (c path =0)	3.582	1	.058	.996	.085	3.582	1

Yukarıdaki Tablo 3.3'de iki regresyon modeli ki-kare farkı testi ile test edilmiştir ve 2. olarak kurulan regresyon modelinin iyilik uyum indeks değerleri incelendiğinde ikinci modelin kabul edilebilir bir model olduğu görülmektedir. Bu durumda genel not ortalamasının bilimsel süreç becerileri üzerine doğrudan bir etkiye sahip olmadığı görülmüştür. Diğer iki bağımsız değişkenin bilimsel süreç becerilerinin %65'ni açıkladığı görülmüştür.

BSB = 0.24BG + 0.80FOT, Hata varyansı= 102.09, $R^2 = 0.65$

(0.029) (0.055) (7.71)

8.30 14.59 13.25

Bilimsel süreç becerilerinin %80 fen öğretimi tutum, daha sonra %24 ile bilişsel gelişimin yordadığı tespit edilmiştir. Bilimsel süreç becerilerinin bu iki değişken %65'ini açıklamıştır.

SONUÇ VE YORUM

Yapılan regresyon analizi sonucunda, bilimsel süreç becerilerini en iyi fen öğretimi tutumun ve daha sonra bilişsel gelişimin yordadığı tespit edilmiştir. Yapılan kolerasyon analizi sonucu incelendiğinde aslında genel not ortalaması ile bilimsel süreç becerileri arasında pozitif yönde orta düzeyde bir etki tespit edilmiştir. Fakat diğer değişkenlerle birlikte bilimsel süreç becerilerini yordama durumu ve ölçmeden kaynaklanan hatalar işin içine girdiğinde genel not ortalamasının bilimsel süreç becerileri üzerinde doğrudan bir etkiye sebep olmadığı belirlenmiştir. Sonuç olarak fen bilgisi öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerileri puanlarında gözlenen varyansın %65'ni fen öğretimi tutum ve bilişsel gelişim doğrudan etki ile açıkladığı görülmüştür. Fen öğretimi tutum ile bilimsel süreç becerileri arasındaki ilişkiyi ölçen bir çalışma bulunmamasına rağmen fene yönelik tutumla ilişkili olduğunu gösteren çalışmalar vardır ve fen öğretimi tutumun fen tutumla birebir ilişkili olduğu düşünülecek olursa Aydoğdu (2006), Chuang ve Cheng (2002); Germann (1994), Lee (1993), Sittirug (1997), Campbell ve Martinez-Perez (1976), Lamy (1965) (Akt.: Campbell & Martinez-Perez, 1976); Wattenburg ve Clifford (1962) (Akt.: Campbell & Martinez-Perez, 1976), Downing, Filer ve Chamberlain (1997), Downing ve Filer (1999), Germann (1989), Demir (2007) çalışmaları ile paralellik göstermektedir. Fen öğretimi tutum bilimsel süreç becerilerindeki varyansın açıklanmasında . 54'lik doğrudan bir etkiye sahiptir. Bu durumda fen öğretimine yönelik olumlu tutuma sahip olmanın bilimsel süreç becerilerini olumlu yönde etkilediği düşünülebilir. İkincil olarak bilişsel gelişim bilimsel süreç becerilerindeki varyansın açıklanmasında .32'lik doğrudan bir etkiye sahiptir. Bilimsel süreç becerileri ile bilişsel gelişim arasında ilişki olduğunu gösteren bir çok çalışma vardır ve bizim çalışmamız ile paralellik göstermektedir (Brotherton, Peter, & Preece, 1995; Bitner, 1991; Tobin, Capie, & Bradley, 1980; Tobin & Capie, 1981; Sittirug, 1997; Padilla et al., 1983; Walkosz & Yeany, 1984; Germann, 1994; Lee, 1993; Jones & Norman, 1989; Marshall, 1990; Norman, 1989; Baird & Borich, 1985; Tobin & Capie, 1982b; Wood, 1974; Spears & Zollman, 1977; Lawson,

Nordland, & Devito, 1975). Demir (2007) yaptığı tez çalışmasında ise, bilimsel süreç becerilerinin en iyi yordayıcısının yani gözlenen varyansı açıklamaya çalışan ve en fazla katkı sağlayan değişkenin .58'le doğrudan etki ile bilişsel gelişim olduğunu tespit etmiştir. Fen tutumun ise ikincil bir etkisi olduğunu tespit etmiştir. Germann (1994) yaptığı çalışmada ise; tutumun doğrudan bir etkisi olmadığını tespit etmiştir. Bu çalışmalardaki farklılığın sebebi çalışma grubunun farklı olmasından kaynaklanmış olabilir. Diğer bir bağımsız değişken olan genel not ortalamasının doğrudan bir etkiye sebep olmadığı tespit edilmiştir. Demir (2007) çalışması ile paralellik göstermektedir. German (1994) ise akademik yeterliliğin doğrudan etkiye sahip olduğunu tespit etmiştir.

KAYNAKÇA

Aiello-Nicosia, M. L., Sperandeo-Mineo, R. M., & Valenza, M. A. (1984). The Relationship between Science Process Abilities of Teachers and Science Achievement of Students: An Experimental Study. *Journal of Research in Scşence Teaching, 21(8),* 853-858.

Altınok, H. (2004). Öğretmenlerin Fen Öğretimine Yönelik Tutumlarına İlişkin Öğrenci Algıları ve Öğretmen Adaylarının Fen Bilgisi Dersine Yönelik Tutum Ve Güdüleri. *Hacettepe Üniveristesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 26*,1-8.

Anonim (2011). Erişim tarihi: 03.04.2010, www.fenokulu.net .

Arı, R., Genç, D. B., Sarı, H, Başaran, I., Yılmaz, F., & Şeker, S. (2002). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*. Ankara: Mikro Yayınları.

Atasoy, B. (2002). *Fen Öğrenimi ve Öğretimi*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Ateş, S. (2002). *Sınıf Öğretmenliği ve Fen Bilgisi Öğretmenliği 3. Sınıf Öğretmen Adaylarınının Bilimsel Düşünme Yeteneklerinin Karşılaştırılması*, V. Ulusal Fen ve Matematik Eğitimi Kongresi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara, 16-18 Eylül 2002.

Aydın, A. (1999). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi.* Ankara: Anı yayıncılık.

Aydoğdu, B. (2006). *İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersinde Bilimsel Süreç Becerilerini Etkileyen Değişkenlerin Belirlenmesi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Ensitütüsü, İzmir.

Baird, W. E. & Borich, G. D. (1985). *Validity Considerations for The Study of Formal Reasoning Ability and İntegrated Science Process Skills.* Paper Presented at The Annusl Meeting of The National Association for Research in Science Teaching 58th, French Lick Springs, April 15-18 1985. (ERIC Document Reproduction Service No:ED254428).

Baird, W. E. & Borich, G. D. (1987). Validity Considerations for Research on Integrated-Science Process Skills and Formal Reasoning Ability. *Science Education, 71(2), 259-269.*

Bitner, B. L. (1991). *College Science Course, ACT Science, C-Base Science, and GALT: Predictors of Science Process Skills and Physical Science Misconceptions.* Paper Presented at The National Association for Research in Science Teaching. Lake Geneva, Wisconsin, 8 April 1991. (ERIC Document Reproduction Service No:ED336266).

Bozdoğan, A. (2007). *Fen Bilgisi Öğretiminde Çalışma Yaprakları İle Öğretimin Öğretmen Adaylarının Fen Bilgisi Tutumuna ve Mantıksal Düşünme Becerilerine Etkisi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Brotherton, P. N., Peter N., & Preece, P. F.W. (1995). Science Process Skills:Their Nature and İnterralationships. *Research in Science & Technological Education, 13* (1).

Burns, J. C., Okey, J. R., &. Wise K. C. (1985). Development of an İntegrated Process Skills Test (TIPS II). *Journal of Research in Science Teaching, 22* (2), 169–77.

Campbell, R. L. & Martinez-Perez, L. A. (1976). *A Study of Relationships of Science Attitudes, Achievement and Self-Concept of Pre-Service Teachers.* Paper Present at the Annual Meeting of the National Association for Research in Science Teaching, 49th, San Francisco, California, April 23-25, 1976. (ERIC Document Reproduction Service No: ED 125898).

Chuang, H. F. & Cheng, Y. J. (2002). The Relationships Between Attitudes toward Science and Related Variables of Junior High School Students (Article written in chinese). *Chinese Journal of Science Education*, *10* (1), 1 – 20.

Creswell, J.W. (2002). *Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches.* Thousand Oaks**,** CA: Sage Publications.

Çilenti, K. (1985). *Fen Eğitimi Teknolojisi*. Ankara: Kadıoğlu Matbası.

De Vore, R. N. (1984). *Factors Related to Preservice Elementary School Teachers' Science Process Skills.* New Jersey. (ERIC Document Reproduction Service No: ED 247112).

Demir, M. (2007). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Bilimsel Süreç Becerileriyle İlgili Yeterliliklerini Etkileyen Faktörlerin Belirlenmesi.* Yayınlanmış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Downing, J. E., Filer, J., & Chamberlain, R. A. (1997). *Science Process Skills and Attitudes of Preservice Elemantary Teachers.* Paper Presented at The Annual Meeting of The Mid-Sout Educational Research Association, Memphis, TN. 12 Kasım 1997. (ERIC Document Reproduction Service No: ED 416191).

Downing, J.E. & Filer, J.D. (1999). Science Process Skills and Attitudes of Preservice Elementary Teachers. *Journal of Elementary Science Education, 11*(2), 57-64.

Feyzioğlu, B. (2009). An Investigation of the Relationship between Science Process Skills with Efficient Laboratory Use and Science Achievement in Chemisrty Edcation. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, *6*(3), 114-132.

Geban, Ö., Aşkar, P. ve Özkan, İ. (1992). Effect of Computer Simulated Experiment and Problem Solving Approaches on Students Learning Outcomes at The High School Level. *Journal of Educational Research,* 86(1), 5-10.

Germann, P. J. (1989). Directed-Inquiry Approach to Learning Science Process Skills: Treatment Effects and Aptitude-Treatment Interactions. *Journal of Research in Science Teaching, 26*(3), 237-250.

Germann, P.J. (1994). Testing A Model of Science Proces Skills Acquisition: An İnteraction with Parents' Education, Prefered Language, Gender, Science Attitude, Cognitive Development, Academic Ability and Biology Knowledge. *Journal of Research in Science Teaching, 7*(31), 749-783.

Harlen, W. (1999). Purposes and Procedures for Assessing Science Process Skills. *Assessment in Education*, 6 (1), 129-140.

Jones, M. K. & Norman, J. T. (1989). *The Effect of a Preservice Elementary Science Methods Course Emphasizing The Mastery of Science Process Skills on The Development of Integrated Process Skills and Logical Thinking.* Paper Presented at The National Association for Research in Science Teaching. San Francisco: CA, March 30 to April 1, 1989. (ERIC Document Reproduction Service No: ED 305267).

Kuş, E. (2003). *Nicel-Nitel Araştırma Teknikleri.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Lawrence, F. (1975). The Relationship Between Science Teacher Characteritics and Student Achievement and Atitude. *Journal of Research in Science Teaching,* 12(4), 433-437.

Lawson, A. E., Nordland, F. H., & Devito, A. (1975) Relationship of Formal Reasoning to Achievement, Aptitudes and Attitudes in Preservice Teachers. *Journal of Research in Science Teaching, 12*(4), 423-431.

Lee, T.Y.(1993). Comparisons of Cognitive Development, Science Process Skills, and Attitude Toward Science Among Republic of Chaina Pre-Service Teachers with Different Science Backgrounds. *Science Education, 77*, 625-636.

Marshall, J. E. (1990). *An İnvestigation of The Construct Validity of The Test of Basic Process Skills in Science: A Multitrait-Multimethod Analysis*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. University of South Florida, Florida.

National Research Council (NRC). (1997). *National Science Education Standards.* Washington, DC: National Academy Press.

Norman, J. T. (1989). *The Effect of a Middle School Teacher Inservice Course Emphasizing Science Process Skills on The Development of Integrated Process Skills and Logical Thinking.* Paper Presented at The National Association or Research in Science Teaching. San Francisco: CA, March 30 to April 1, 1989. (ERIC Document Reproduction Service No: ED 306089).

Odubunni, O. & Balagun, T. A. (1991). The Effect of Laboratory and Lecture Teaching Methods on Cognitive Achievemet in Integrated Science. *Journal of Research in Science Teaching, 28*(3), 213-224.

Padilla, M.J., Okey, J.R & Dillashaw, F.G. (1983). The Relationship Between Science Process Skills and Formal Thinking Abilities. *Journal of Research in Science Teaching, 20*(3), 239-246.

Pallant, J. (2007). *SPSS Survival Manual a Step by Step Guide to Data Analysis Using SPSS for Windows* (Third Edition). New York: Open University Press.

Palmer, D. H. (2001). Factors Contributing to Attitude Echange Among Preservice Elementary Teachers. *Science Education, 86* (1), 122-138.

Papanastasiou, E. C. (2002). School, Teaching and Family Influence on Student Attitudes Toward Science: Based on TIMSS Data for Cyprus. *Studies in Educational Evaluation, 28*, 71-86.

Piaget, J. (1964). Part I: Cognitive Development in Children: Piaget Development and Learning. *Journal of research in Science Teaching*, 2, 176-186.

Shaw, T. (1983). The Effect of a Porcess-Oriented Science Curriculum Upon Problem-Solving Abilit. *Science Education, 67*(5):615-623.

Sittirug, H. (1997). *The Predictive Value of Science Process Skills, Attitude Toward Science, and Cognitive Development on Achievement in A Thai Teacher İnstitution*. Unpublished PhD Thesis. University of Missouri-Columbia.

Sünbül, A. M., Afyon, A.,Yağız, D., & Aslan, O. (2003, 15-18 ekim). *İlköğretim 2. Kademe Fen Bilgisi Derslerinde Akademik Başarıyı Yordamada Öğretmen Adaylarının Öğrenme Strateji, Stil ve Tutumlarının Etkisi.* XII. Eğitim Bilimleri Kongresi, G.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Antalya, 1573-1588.

Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS İle Veri Analizi*. Ankara: Nobel Yayınları.

Tobin, K. G. & Capie, W. (1981). The Development and Validation of A Group Test of Logical Thinking. *Educational and Psychological Measurement, 41*, 413–423.

Tobin, K. G. & Capie, W. (1982a). Development and Validation of A Group Test of İntegrated Science Process. *Journal of Research in Science Teaching, 19*(2), 133-141.

Tobin, K. G. & Capie, W. (1982b). Relationships Between Formall Reasoning Ability, Locus of Control, Academic Engagement and İntegrated Process Skill Achievement. *Journal of Research in Science Teaching, 19*(2): 113-121.

Tobin, K. G., Capie, W. & Bradley, C. F. (1980). *The Relationship of Formal Reasoning Ability and Process Skill Achievement.* (Tech. Rep. 39), University of Georgia, October 1980.

Türkmen, L. (2002). Sınıf Öğretmenliği 1. Sınıf Öğretmen Adaylarınının Fen Bilimleri ve Fen Bilgisi Öğretimine Yönelik Tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23*, 218-228.

Walkosz, M. & Yeany, R. (1984). *The Effects of Lab İnstruction Emphasizing Process Skills on Achievement of College Students Having Different Cognitive Development Levels*. (ERIC Document Reproduction Service No: ED 244805).

Wood, D. A. (1974). The Piaget-Process Matrix. *School Science and Mathematics, 74*, 407-412..

Yılmaz, Ö., Yalvaç B. ve Tekkaya C. (1998). Fen Bilgisi Dersine İlişkin Beceri ve Tutumların Ölçülmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi, 22*(110):, 45-50.

İLKÖĞRETİM 2. KADEME FEN VE TEKNOLOJİ DERSLERİNDE PROJE TABALI ÖĞRENME YÖNTEMİNİN UYGULANMA SÜRECİNİN ÖĞRETMEN VE ÖĞRENCİ BAKIMINDAN İNCELENMESİ

Yrd. Doç. Dr. İsmail KILIÇ
Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü
Mehtap ÖZEL
Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, İstanbul Sultanbeyli Atatürk Ortaokulu

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, İlköğretim 2. Kademe Fen ve Teknoloji derslerinde Proje Tabanlı Öğretim yönteminin uygulanma sürecini öğretmen ve öğrenci bakımından incelemektir. Bu amaçla, öğretmenler ve öğrencilerin proje hazırlama sürecini nasıl açıkladıkları araştırmanın problemini oluşturmuştur. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden durum (vaka) çalışması ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu 2010-2011 eğitim öğretim yılında İstanbul'da bulunan beş devlet okulundaki 11 Fen ve Teknoloji öğretmeni ve 38 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri çalışma grubuyla yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilmiştir. Bu veriler, betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Araştırmanın etiğini sağlamak için görüşmelere katılanların gizliliğinin korunması amacıyla, isimleri kullanılmamıştır. Öğretmenlere Ö1,Ö2,… ve öğrencilere ise Ç1,Ç2,.. şeklinde kod numaraları verilmiştir. Kodlamanın güvenirliliği için Miles ve Huberman'ın ilkelerinden yararlanılmıştır. Kodlar arasındaki ilişkiler incelenerek, benzerlik ve farklılıklar saptanmıştır. Ayrı ayrı oluşturulan kategorilerin kodlama tutarlılığına bakılmıştır. Daha sonra araştırmacı ve iki uzmanın değerlendirmeleri öğretmen ve öğrenci sorularına verilen cevaplara bakılarak "Görüş Birliği" ve "Görüş Ayrılığı" şeklinde gruplandırılmıştır. Uyuşum Yüzdesini Hesaplama formülünden yararlanılarak araştırmanın güvenirliği hesaplanmıştır. Yapılan hesaplamalarda araştırmacı ve iki uzman arasındaki uyuşum yüzdesi öğrenciler için % 81,81, öğretmenler için ise % 87,5 olarak bulunmuştur. Elde edilen değerin güvenilir kabul edilebilmesi için uyuşum yüzdesinin % 70'in üzerinde olması gerekmektedir. Dolayısıyla araştırmada elde edilen bu değerlere bakılarak yapılan araştırmanın güvenilir olduğu söylenebilir. Araştırmanın sonucunda çalışma grubundaki öğretmenlerin Proje Tabanlı Öğrenme yöntemini okullarda uygulanması gereken bir yöntem olarak görmelerine rağmen bu yöntemi uygulayamadıkları saptanmıştır. Okulda proje konusunun seçimiyle başlayan proje süreçlerin diğer aşamalarının öğrencilerin evinde ailelerinin yardımıyla gerçekleştirildiği anlaşılmıştır. Öğretmenlerin projeleri sadece değerlendirme aracı olarak gördükleri belirlenmiştir. Proje süreçlerinin değerlendirmesi esnasında öğretmenlerin daha çok öğrencilerin göstermiş oldukları çabaları dikkate aldıkları tespit edilmiştir. Ayrıca araştırmada öğrencilerin, proje yaparken araştırmalarını daha çok interneti kullanarak yaptıkları ve hazırladıkları projeleri sergilemekte de istekli oldukları görülürken; en çok proje yapmak istedikleri dersin ise Fen ve Teknoloji olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Proje Tabanlı Öğrenme yöntemi, öğretmen görüşleri, öğrenci görüşleri

GİRİŞ

İlköğretimde Fen Bilgisi adı altında işlenen dersler öğrencilerin orta ve yüksek öğretime hazırlanması yanında çevreye daha iyi uyum sağlamalarını da amaçlar. Öğrenci Fen Bilgisi dersinde düşünme becerisi kazanır ve karşılaştığı problemleri bu yolla çözmeyi öğrenir (İşman, Baytekin, Kıyıcı ve

Horzum, 2002). Günümüzde bireylerin hayatlarında karşılaşabilecekleri sorunlara karşı yaratıcı fikirlerle çözüm bulmasında fen derslerinin ve bu derslerde kullanılan yöntemlerin önemi büyüktür (Keser, 2008). Özellikle Fen ve Teknoloji dersi içerisinde Proje Tabanlı Öğrenme bu doğrultuda en uygun yöntemlerden biri olarak ortaya çıkmaktadır (KURNAZ; SÜNBÜL; SULAK VE ALAN, 2007).

Proje Tabanlı Öğrenme, gerçek hayat problemini bir soru olarak yapılandırılır. Bu soru öğrencilerin araştırmalarını organize eder ve yürütür. Projede yürütülen bu soru; öğrencileri gerçek hayat problemlerinin içine almak için dikkatlice seçilir. Bu soru aynı zamanda anlamlı olarak seçilir, çünkü bu şekilde öğrencilerin gerçek hayatlarıyla ilişkili olur ve sorunun sahipliğini üstlenip araştırmada onları yönlendirir (Rivet. ve Krajcik, 2004). Projenin hazırlık aşamasında öğrenci bilgiye nasıl ulaşabileceğini, kaynaklardan yararlanmayı, bulduklarını birleştirip bilgi haline getirmeyi, kazanması gereken kazanımları arkadaşlarına sergilemeyi ve değerlendirmede eleştirmeyi öğrenirler. PTÖ yaklaşımında öğrenciler bireysel öğrenme tecrübeleriyle uğraşırken; öğretmenler, öğrencilerin projelerini yapabilmeleri için onlara destek olurlar. Öğrenciler projeleri hayata geçirmek için ön planda bulunurken, öğretmenler çalışmaları kolaylaştırmak için arka planda yer alırlar (Bağcı, Afyon, Sünbül, İlik ve Çakır, 2008). Sadece ürüne odaklanmayan bu yöntem fen ve teknolojideki eksikliklerin giderilmesini sağlamaktadır (Demirel, Başbay, Uyangör ve Bıyıklı, 2001).

Proje Tabanlı Öğrenme yaklaşımının fen eğitiminde uygulanmasıyla ilgili çok sayıda çalışma olmasına rağmen; öğretmen ve öğrenci görüşlerinin bir arada olduğu nitel araştırmaların yetersiz sayıda olduğu gözlemlenmiştir. Dolayısıyla bu araştırmada öğretmen ve öğrenci görüşlerinin incelenecek olmasının, Fen ve Teknoloji dersinde kullanılan Proje Tabanlı Öğrenme yaklaşımının öğrencileri ve öğretmenleri nasıl etkilediğinin anlaşılmasına, Fen ve Teknoloji dersi öğretimi ile ilgili yapılacak çalışmalara katkısının olabileceği düşünülmektedir.

YÖNTEM

Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden durum (vaka) çalışması ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verileri 2010-2011 eğitim öğretim yılında İstanbul'da bulunan beş devlet okulundaki 11 Fen ve Teknoloji öğretmeni ve 38 öğrenciyle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılarak elde edilmiştir.

Veriler betimsel analiz yöntemi kullanılarak elde edilmiştir. Araştırmanın etiğini sağlamak için görüşmelere katılanların gizliliğinin korunması amacıyla, isimleri kullanılmamıştır. Öğrencilere görüşülme sırasına göre Ç1,Ç2,... ; öğretmenlere ise Ö1,Ö2,… şeklinde kod numaraları verilmiştir. Kodlamanın güvenirliliği için Miles ve Huberman'ın ilkelerinden yararlanılmıştır (Miles ve Huberman, 1984). Kodlar arasındaki ilişkiler incelenerek, benzerlik ve farklılıklar saptanmıştır. Ayrı ayrı oluşturulan kategorilerin kodlama tutarlılığına bakılmıştır. Daha sonra araştırmacı ve iki uzmanın değerlendirmeleri öğretmen, öğrenci ve veli sorularına verilen cevaplara bakılarak "Görüş Birliği" ve "Görüş Ayrılığı" şeklinde gruplandırılmıştır. Uyuşum Yüzdesini Hesaplama formülünden

yararlanılarak araştırmanın güvenirliği hesaplanmıştır. Uyuşum yüzdesi, gözlemcilerin veya değerlendiricilerin uyuştukları madde sayısının toplam değerlendirme veya gözlem sayısına olan oranıdır (Türnüklü, 2000). Yapılan hesaplamalarda araştırmacı ve iki uzman arasındaki uyuşum yüzdesi öğrenciler için % 81,81, öğretmenler için % 87,5 olarak bulunmuştur. Elde edilen değerin güvenilir kabul edilebilmesi için uyuşum yüzdesinin % 70'in üzerinde olması gerekmektedir (Şencan, 2005). Bu değerlere bakılarak yapılan araştırmanın güvenilir olduğu söylenebilir.

BULGULAR

Çalışma grubunda bulunan öğretmen ve öğrencilere yöneltilen sorulardan bazılarına aşağıda yer verilmiştir.

Soru 1: Proje Tabanlı Öğrenme denilince ne anlıyorsunuz?

Tablo 1. Soru 1'e öğretmenlerin vermiş olduğu cevaplara göre frekans ve yüzde değerleri

KODLAMA	f	%
Öğrenciyi hayata hazırlamadır.	3	27,2
Fen eğitiminde uygulanması gereken bir yöntemdir.	2	18,2
Öğrencilerin yeni ürün ortaya çıkarmasıdır.	2	18,2
Sorun çözümüdür.	2	18,2
Öğrencinin yaparak yaşayarak öğrenmesidir.	2	18,2

Tablo1'e bakıldığında öğretmenlerin Proje Tabanlı Öğrenme yöntemini fen eğitiminde uygulanması gereken bir yöntem, öğrencilerin yeni ürün ortaya çıkarması, sorun çözümü, öğrencinin yaparak yaşayarak öğrenmesi ve onları hayata hazırlama olarak gördükleri ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin görüşlerinden birine aşağıda yer verilmiştir.

Ö5: *"Fen bilgisi için gerekli olan bir şey fakat bizim şartlarımızda pek uygulanabilmesi mümkün bir şey değil. Elli kişilik sınıfın içinde haydi çocuklar ne yapalım deme şansımız yok. Programımız belli, müfredatımız belli, SBS diye bir sınav var önümüzde aslında bize proje üretin dendiğinde, ne diyorsunuz siz diyoruz. Çünkü yirmi, otuz kişilik sınıfımız olur, sınav telaşımız olmaz öyle olur. Şimdi iki dakika boşluğumuz olsa aman çocuklar deyip bir soru daha çözüyoruz. Yani bizim ortamımızda uygulanabilecek bir şey olarak ben görmüyorum."*

Soru 2: Öğrencilerin hazırladıkları projeleri nasıl değerlendiriyorsunuz?

Tablo 2. Soru 2'ye öğretmenlerin vermiş olduğu cevaplara göre frekans değerleri

KODLAMA	F
Emek	10
Kullanışlılık, işlevsellik	8
Özgünlük	4
Düzen, estetik	3
Kaynak taraması	3

*Birden fazla tema aynı anda belirtildiği için sadece frekans değerleri gösterilmiştir.

Tablo 2'ye bakıldığında öğretmenlerin projeleri değerlendirirken daha çok verilen emek ve kullanışlı, işlevsel olmasına dikkat ettikleri görülmektedir. Öğretmenler projeleri değerlendirirken projenin düzenine, estetiğine, özgünlüğüne önem verdiklerini belirtirken ayrıca yapılan kaynak taramasını da dikkate aldıkları anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin projeleri nasıl değerlendirdiklerine dair görüşlerinden bazılarına aşağıda yer verilmiştir.

Ö1: *"Özgün ve faydalı olması olmasına dikkat ediyorum kendi değerlendirme formum var. Onda belirlediğim projenin düzeni, projeye verilen emek gibi çeşitli kriterlerim var. Bu kriterlere göre değerlendiriyorum."*

Ö6: *"Projeye verdikleri emek ve orijinalliği benim için önemli ona göre değerlendiriyorum. Ayrıca kendi değerlendirme ölçeğim var onu kullanıyorum."*

Soru 3. Okulda proje hazırlayacak olsaydınız hangi dersten hazırlardınız?

Tablo 3. Soru 3'e öğrencilerin vermiş olduğu cevaplara göre frekans ve % değerleri

KODLAMALAR	f	%
Fen ve Teknoloji	19	50
Matematik	8	21
Türkçe	4	10,5
Sosyal Bilgiler	3	8
*Diğer	4	10,5

*Frekansı ikiden az olan değerler gösterilmemiştir.

Öğrencilere hangi dersten proje hazırlamak istedikleri sorulduğunda % 50'sinin Fen ve Teknolojiyi seçeceklerini belirtirken daha sonra seçme sırasıyla Matematik, Türkçe, Sosyal Bilgiler ve diğer dersleri tercih ettikleri Tablo 3'te görülmektedir. Öğrencilerin görüşlerinin bir kısmına aşağıda yer verilmiştir.

Ç25: “Fen çünkü fende daha çok seçebileceğimiz projeler var. Hem de fen dersini çok seviyorum. Fen öğretmeni sınıf öğretmenimiz o da projelerde çok yardımcı oldu.”

Ç33: “Fenden yine. Konu dağılımı çok, birçok konu var. Ayrıca hayatla ilgili önemli bilgiler taşıyor mıknatıslar, atomlar gibi.”

Öğrenciler proje yapmak için ders seçerken daha çok sevdikleri ve ilgi duydukları dersleri tercih etikleri görülmektedir.

SONUÇLAR VE TARTIŞMA

Araştırmadaki öğretmenlerin tamamı derslerinde bu yöntemi uygulayamadıkları görülmüştür ayrıca bu öğretmenlerin büyük çoğunluğunun PTÖ yöntemini, okullarda uygulanamaz bir yöntem olduğunu düşündükleri tespit edilmiştir. Sınıf mevcutlarının kalabalık, ders müfredatının çok yoğun, ders süresinin yetersiz olması ve öğrencilerde genel olarak proje alışkanlığının olmaması bu yöntemin uygulanama nedenleri olarak ortaya çıkmıştır. Yöntemin uygulanabilmesi için öğretmenler, ders müfredatlarının ve sınıf mevcutlarının azaltılması gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca öğrencilere eğitimin ilk yıllarından itibaren proje yaptırmayı önermişlerdir.

Çakan (2005), Şahin (2007), Kaymakçı ve Öztürk (2011)’ün çalışmalarında sınıf mevcutlarının kalabalık olmasının bu yöntemi uygulanmasında sorunlar yaşattığı ve mevcutların azaltılmasını gerektiğine dair bulgularıyla araştırmamızda gerek sınıf mevcutlarının kalabalık olmasının yöntemin uygulanmasını güçleştirdiğine gerekse yöntemin uygulanabilmesi için mevcutların azaltılmasına ilişkin sonuçların paralellik gösterdiği anlaşılmıştır.

Araştırmada öğretmenlerin projeleri değerlendirirken daha çok projeye verilen emeğe ve projelerin kullanışlı olmasına değer verdiği görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin, öğrencilerin çevrelerine duyarlığının artmasına, problem çözme ve psikomotor becerilerinin gelişmesine önem verdikleri anlaşılmaktadır.

Kütükte (2010) proje çalışmasında öğretmenlerin verilen emeğe dikkat ettiklerini tespit etmiştir. Esen ve Güneş (2012) ise öğretmenlerin proje çalışmalarını değerlendirirken daha çok okul derslerindeki yazılı ve sözlü notlarına göre değerlendirdiklerini saptamıştır. Bu durumda Esen ve Güneş (2012)'in çalışmasındaki öğretmenlerin; proje çalışmalarında öğrencilerin proje için verdikleri emeğe dikkat etmedikleri öğrencinin genel durumuna göre puan verdikleri söylenebilir. Bu bulgu yapılan bu araştırmadaki öğretmenlerin projeleri öğrencilerin emeğine göre değerlendirdiği sonuncu desteklemediği söylenebilirken Kütükte (2010)'nin elde ettiği bu verilerin araştırmada öğretmenlerin daha çok emeğe dikkat ettiklerine dair sonucumuzu desteklediği görülmüştür.

Çalışmaya katılan öğrencilerin not kaygısı olmadan bir dersten proje yapmak istediklerinde en çok tercih edilen (% 50) dersin Fen ve Teknoloji olduğu tespit edilmiştir. Proje seçiminde öğrencilerin ders seçme amaçları incelendiğinde sevgi, ilgi, yüksek not alma isteği, kolaylık gibi nedenlerden dolayı seçtikleri saptanmıştır.

Yılmaz (2006), Ersoy (2007), Gültekin (2007), Serttürk (2008), Çıbık (2006) çalışmaları sonucunda Fen ve Teknoloji dersinde yapılan projelerin öğrencilerin fene karşı tutumlarını olumlu yönde etkilediği yargısına varmışlardır. Nitekim bu çalışmaya katılan öğrencilerin yarısının Fen ve Teknoloji dersinden proje yapmak istedikleri düşünüldüğünde bu derse yönelik öğrencilerin olumlu tutumlar içerisinde oldukları söylenilebilir. Buna ek olarak öğrencilerden elde edilen proje yapmak için seçtikleri ders ve bu dersi seçim nedenlerine dair sonuçların yukarıda değinilen araştırmacıların çalışmalarının sonuçlarıyla paralellik gösterdiği söylenebilir.

Sonuç olarak proje hazırlama sürecinde öğretmen ve öğrenci rollerinin çok önemli olduğu ve her birinin süreçteki rolü hakkında yeterli bilgiye sahip olduğunda nitelikli ürünlerin ortaya çıkabileceği görülmüştür.

KAYNAKLAR

Bağcı, U.; Afyon, A.; Sünbül, A. M; İlik, A. ve Çakır, D. (2008).İlköğretim Fen Bilgisi Eğitiminde Kullanılan Proje Tabanlı Öğrenme Yöntemi Uygulamalarında Karşılaşılan Güçlükler ve Alınması Gereken Önlemler, (Online): http://tef.selcuk.edu.tr/salan/sunbul/g/g19.pdf., Erişim Nisan 2011.

Çakan, S., (2005). Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Uygulandığı 6. Sınıf Matematik Dersine İlişkin Öğrenci ve Öğretmen Görüşleri (Bir Eylem Araştırması), Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.

Çıbık, A, S. (2006). Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Fen Bilgisi Dersinde Öğrencilerin Mantıksal Düşünme Becerilerine ve Tutumlarına Etkisi, Yüksek Lisans Tezi, Ç. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Demirel, Ö.; Başbay, A.; Uyangör, N. ve Bıyıklı, C., (2001). Proje Tabanlı Öğrenme Modelinin Öğrenme Sürecine ve Öğrenci Tutumlarına Etkisi, X.Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Bolu.

Ersoy, A., (2007). İlköğretim Beşinci Sınıfta Teknoloji Destekli Proje Tabanlı Öğrenme Uygulamaları, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, Eskişehir, 101.

Esen, O. ve Güneş, G., (2012). İlköğretim Matematik Öğretmenlerinin Proje ve Performans Görevlerine İlişkin Görüşleri, 3, 2 ,115-130.

Gültekin, M., (2007). Proje Tabanlı Öğrenmenin Beşinci Sınıf Fen Bilgisi Dersinde Öğrenme Ürünlerine Etkisi, İlköğretim Online, 6, 1, 93-112,

Işman, A.; Baytekin, Ç; Kıyıcı, M. ve Horzum, B, (2002).Uzaktan Öğretimde İnternet Destekli Eğitim Tasarımı, Açık ve Uzaktan Eğitim Sempozyumu, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir

Kaymakçı, S ve Öztürk, T., (2011). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerin Proje Çalışmalarıyla İlgili Görüşleri, ODÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler, Araştırmaları Dergisi, 2, 3, 103-127.

Keser, Ş, K. , (2008). Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Fen Bilgisi Dersinde Başarı, Tutum ve Kalıcı Öğrenmeye Etkisi, Yüksek lisans tezi, Osmangazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

KURNAZ, A.; SÜNBÜL, M.; SULAK, S. VE ALAN, S. , (2007). ***PROJE TABANLI ÖĞRENME YÖNTEMİ İLKELERİ AÇISINDAN İLKÖĞRETİM 4. VE 5. SINIF FEN VE TEKNOLOJİ DERSİ PROGRAMININ İNCELENMESİ,*** http://tef.selcuk.edu.tr/salan/sunbul/g/g17.pdf., ERİŞİM MAYIS 2011.

Kütükte, Z., (2010). İlköğretim Öğretmenlerinin Performans Ve Proje Ödevlerine İlişkin Algı Görüş ve Uygulama Durumları, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.

Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1984). Qualitative data analysis: A source book of new methods, Bervely Hills, C. A., Sage.

Rivet, E. ve Krajcik, J., (2004).Achieving Standards in Urban Systemic Reform: An Example Of A Sixth Grade Project-Based Science Curriculum, Journal of Research in Scıence Teachıng, 41, 7, 669-692.

Serttürk, M., (2008). Fen Öğretiminde Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Fen Başarısı ve Tutumuna Etkisi, Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

Şahin, S., (2007). Proje Temelli Öğrenme Ortamında Dersler Arası İşbirliği İle İlgili Öğrenci Görüşlerinin İncelenmesi, Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi,11 (3), 65–76.

Şencan, H. (2005). Sosyal ve Davranışsal Ölçümlerde Güvenilirlik ve Geçerlilik, Seçkin Yayıncılık, Ankara.

Türnüklü, A. (2000). Eğitim Bilim Araştırmalarında Etkin Olarak Kullanılabilecek Nitel Bir Araştırma Tekniği: Görüşme, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 543-559.

Yılmaz, O., (2006). İlköğretim 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Proje Tabanlı Öğrenmenin Öğrenenlerin Akademik Başarıları, Yaratıcılıkları ve Tutumlarına Etkisi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.

İLKÖĞRETİM 8. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN YENİLENEN TEOG FEN VE TEKNOLOJİ SINAVI BAŞARILARI İLE FEN BİLİMLERİ DERSİ BAŞARILARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

[a] ÖMER FARUK ÖZEKEN - [b]MEHMET YALÇIN - [c]MUHAMMED ERTAÇ ATİLA

[a]*Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Meslek Yüksekokulu, Çevre ve Teknolojileri Bölümü, AĞRI*

[b]*Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Fen Bilgisi Öğretmenliği,AĞRI*

[c]*Erzincan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi. Fen Bilgisi Öğretmenliği, ERZİNCAN*

ofozeken@agri.edu.tr-myalcin@agri.edu.tr-meaatila@gmail.com

ÖZET

Bu araştırmada, İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yenilenen TEOG fen ve teknoloji sınavı başarıları ile fen bilimleri dersi başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Fen bilimleri başarısı olarak, ilköğretim 8. sınıf güz dönemi fen ve teknoloji dersi yazılı sınav, ders ve etkinliklere katılım ve performans görevi gibi alanlarda elde edilen başarı puanları dikkate alınmıştır. Milli Eğitim Bakanlığınca 8. Sınıflarda bir yazılı sınav yerine değerlendirilen Temel Eğitimden Orta Öğretime Geçiş(TEOG) sınavı fen ve teknoloji testi ham puanları ise öğrencilerin "TEOG fen ve teknoloji sınavı başarısı" olarak dikkate alınmıştır. Çalışmada yazılı sınav puanları, ders ve etkinliklere katılım ve performans görevi bileşenlerinden oluşan başarı puanları bağımsız değişkenler olarak, TEOG fen ve teknoloji bilimleri puanları ise bağımlı değişken olarak kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2013 yılı Ağrı ili Merkez, Taşlıçay ve Eleşkirt ilçelerinde öğrenim gören toplam 420 sekizinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Bağımsız ve bağımlı değişkenler arasındaki ilişkiler, çoklu regresyon analizi ile incelenmiştir. Bulgular bağımlı ve bağımsız değişkenler arasında istatistiksel olarak önemli bir ilişkinin söz konusu olduğunu göstermiştir. Ayrıca, sonuçlar bahsedilen bağımsız değişkenlerin TEOG fen ve teknoloji sınavını yordamak için kullanılabileceğini göstermektedir.

Anahtar Sözcükler: Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş, Fen ve Teknoloji Dersi

ABSTRACT

In this study, it was aimed to investigate the relationship between the new Primary Grade 8 students' achievement of central TEOG science and technology exam and their achievement in science course. In the fall semester, as the success of science course, it was taken into consideration the success criteria from the variables such as, written exam scores of 8th grade science and technology course, participation to the lesson activities and performance task. The raw scores from science and technology subtest in the exam of the transition to Secondary Education (in Turkish, TEOG) assessed as a written exam for 8th grades carried out by ministry of national Education, are considered " TEOG science and technology exam success ". In the study, while, as independent variables it was chosen the written examination scores, participation in the activities and performance of task achievement, TEOG science and technology achievement was considered as dependent variable. In the study conducted in 2013-2014 academic year, the sample consisted of total 420 eighth grade primary school students from the city center of Agri, Taşlıçay and Eleşkirt districts. The relationship between dependent and independent variables were examined by multiple regression analysis. The findings revealed that there is statistically significant relationship between independent and dependent variables. Moreover, the results showed that independent variables are used to predicate the students' TEOG science and technology exam scores.

KeyWords: High School Entrance, Science andTecnology Course

1.GİRİŞ

Gelecekte iyi bir yasam planlayanlar, bunun iyi bir meslekle elde edilebileceğinin, iyi bir meslek edinmenin yollarından birinin de iyi bir üniversitede okumaklamümkün olacağının farkındadırlar. İyi bir üniversitede okuyabilmek isekaliteli bir ortaöğretim kurumundaeğitim-öğretim görmekten geçmektedir. Bu açıdan ilköğretimden ortaöğretime geçiş süreci öğrenciler, öğretmenler, veliler ve milli eğitim kurumu açısından oldukça önemlidir.

İlköğretimden ortaöğretime geçiş sürecinin bu kadar önemli olması ülkemizde geçmişten günümüze birçok farklı yöntem ve sınavın denenmesine sebep olmuştur. Belirli ölçme ve değerlendirme yöntemleri kullanılarak yapılan uygulamalar farklı nedenlerden dolayı eğitim çevreleri, öğretmen, öğrenci ve veliler tarafından çok tartışılmış ve sürekli olarak eleştirilmiştir (MEB/TKB, 2010). Ortaöğretime geçiş için ölçme-değerlendirme aracı olarak kullanılan sınavlar (Kaya, 2010), 2013-2014 yılı öncesine kadar çeşitli isimlerle anılmıştır. Fen Liselerine öğrenci seçmek için 1988 yılına kadar iki basamaklı gerçekleştirilen sınav, 1988 yılında Fen Liseleri (FL) Sınavı olarak yapılmış, daha sonra Anadolu Öğretmen Liseleri (AÖL) Sınavı ile birleştirilerek FL/AÖL adı altında uygulanmıştır. Bu sınav, 2003 yılından itibaren Anadolu Lisesi Sınavı ile birleştirilerek Ortaöğretim Kurumları Sınavı (OKS) adını almış, 2006 yılından sonra da 6, 7 ve 8. sınıflarda uygulanmaya başlayan ve sonradan tek aşamaya düşürülen Seviye Belirleme Sınavı (SBS) ismini almıştır (Argon ve Soysal, 2012). 4 Eylül 2013 tarihinde Milli Eğitim Bakanı Nabi Avcı tarafından açıklanan sistem ile 2013-2014 yılından itibaren SBS yerine Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sistemi getirilmiştir. Bu sistem ile Milli Eğitim Bakanlığı öğrencilerin, arkadaşları ve aileleriyle beraber daha çok vakit geçirebilecekleri ve çeşitli sebeplerle ortaya çıkan kaygının azaltılmasına yönelik bir ölçme ve değerlendirme şekli kurmayı amaçlamış ve bu uygulama ile okul ve sınıftaki kazanımları ön plana çıkarmaya çalışmıştır (URL-1, 2013). Bu açıklamadan sonra Yenilenen Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) sınavı adını alan ortaöğretime geçiş uygulamasında yılsonu ortak sınav yerini çoklu ortak sınavlara bırakmıştır. Dönem içerisinde altı alanda yapılan sınavlar ile ağırlıklandırılmış ortak sınav puanları oluşturulup öğrencilerin 6, 7 ve 8. sınıf yılsonu başarı puanları bu hesaplamanın üzerine eklenerek yılsonu başarı puanları oluşturulacaktır. Hesaplanan bu puanlar ile öğrenciler ortaöğretime müracaat edebileceklerdir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2014a).

Bu anlamda öğretmenlerin değerlendirmede kullandıkları yazılı sınav, ders ve etkinliklere katılım ve performans görevi gibi alanlarda elde edilen Yıl SonuBaşarı Puanlarıortaöğretime geçiş sisteminde belli miktarda katkıda bulunmaktadır. Bu sistem ile8. sınıf Türkçe, Matematik, Fen ve Teknoloji, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük veYabancı Dil derslerinden olmak üzereöğrencilere her bir eğitim-öğretim dönemi içindealtı alandanbir yazılı sınavı Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yapılmaya başlanmıştır. Bu sınavlar öğrencilerin hem bir yazılı sınavı gibi değerlendirilip hemde bu sınav puanları ile öğrencilerin ağırlıklı ortak sınav puanları hesaplanacaktır.

Bu yeni süreç öğretmenlere farklı sorumluluklar yüklemektedir.Bu sınavdan dolayı özellikle yukarıda belirtilen altı alanda öğretmenlerin programla uyumlu ders işleyecekleri ve buna göre de ders etkinlik ve faaliyetleri yapacakları düşünülmektedir. Bu açıdan ölçme ve değerlendirme faaliyetleri önceki dönemlere göre daha fazla önem kazanmıştır.

İlgili alan yazın incelendiğinde ortaöğretime geçiş sınavı ile ilgili çeşitli çalışmaların yapıldığı görülmektedir (Verim, 2006; Üzkurt ve Koçakoğlu, 2009; Gündoğdu, Kızıltaş ve Çimen, 2010; Doğan ve Sevindik, 2011; Metin, Özmen ve Coşkun, 2011; Argon ve Soysal, 2012). Metin vd. (2011) SBS'nin öğrencilerin sınav stresini arttıran ve tek yönlü sınıflandıranbir sistem olduğunu, programla uyumlu olarak alternatif değerlendirmeye önem vermeyen bir sınav olarak bazı olumsuzluklar içerdiğini belirlemişlerdir. Bu çalışmaların yanında ortaöğretime geçiş sınavlarının alan dersleri ile karşılaştırıldığı çalışmalara da rastlanmaktadır (Sevindik, 2009; Sarıer, 2010; Güzeller, 2012; Baş, 2013). Sarıer (2010) önceki SBS sınavlarında öğrencilerin başarılarının düşük olduğunu bu durumun matematik ve fen bilgisi derslerinde belirginleştiğini belirlemiştir. Önceki yıllarda yapılan sınavlar gibi yenilenen TEOG'un da ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinde nasıl sonuçlar vereceği önemlidir. Ayrıca, Fen ve Teknoloji Dersi için sınıfta yapılan sınavlar, ders ve etkinliklere katılım ve performans görevi açısından değerlendirme ile Milli Eğitim Bakanlığının yapacağı değerlendirme arasındaki ilişkinin belirlenmesinin bu anlamda önemli olduğu düşünülmektedir. Bu sebeple öğrencilerin zorlandığı alanlardan sayılan Fen ve Teknoloji dersi 2013-2014 yılı TEOG sınavı içinde önemli bir yer tuttuğundan incelenmesi gerekli görülmektedir.

1.1.Araştırmanın amacı

Bu araştırmada İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yenilenen TEOG fen ve teknoloji sınavı başarıları ile fen bilimleri dersi başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır.

2.YÖNTEM

2.1. Araştırmanın türü

Bu araştırma, 2013-2014 eğitim-öğretim yılı güz döneminde öğrencilerin fen bilimler dersi dönem sonu sınav, ders ve etkinliklere katılım ve performans görevi gibi alanlarda elde ettikleri başarı puanları ile yenilenen TEOG sınavı fen ve teknoloji alt sınavında elde edilen başarı puanları arasındaki ilişkiyi inceleyen korelasyonel bir çalışmadır. Yordayıcılık testi ilişkisi için TEOG sınavından elde edilen fen bilimleri dersi başarı puanı bağımlı değişkeninin, yazılı sınavlar, ders ve etkinliklere katılım ve performans görevi puanları bağımsız değişkenlerini ne derece yordadığına bakılmıştır.

2.2. Çalışma Grubu

Çalışma grubu 2013-2014 güz yarıyılı Ağrı ili Merkezdebir ilköğretim Ağrı ili Taşlıçay ve Eleşkirt ilçeleri merkezinde birer ilköğretim okulu ile toplam üç ilköğretim okulundan toplanmıştır. Öğrencilerden yenilenen TEOG sınavına girmiş diğer ölçme ve değerlendirme puanlarıda tam olan 420 öğrenci çalışmada değerlendirilmiştir.

2.3.Verilerin Toplanması

Araştırmada kullanılan veriler, çalışma grubuna seçilen okullarda öğrenim gören 8. sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersi dönem sonu sınav, ders ve etkinliklere katılım ve performans görevi gibi alanlarda elde ettikleri başarı puanları ile yenilenen TEOG sınavı Fen ve Teknoloji sınavında elde edilen başarı puanları E-Okul sisteminden alınmıştır.

2.4.Verilerin Analizi

Aralarında ilişki olan değişkenlerin bir kısmının bağımlı ve diğerlerinin bağımsız olarak alınarak aralarındaki ilişkinin değerlendirildiği ve matematiksel olarak açıklandığı süreçlerde regresyon analizi kullanılır (Büyüköztürk vd., 2013). Çoklu regresyon analizi, bağımlı değişkenle ilişkili olan iki ya da daha çok bağımsız değişkene dayalı olarak, bağımlı değişkenin tahmin edilmesine yönelik bir analiz türüdür. Bu analiz, bağımsız değişkenlerle bağımlı değişken arasında ilişkinin yönüne ilişkin yorum yapma olanağı verir (Büyüköztürk, 2002). Bu durumda öğrencilerin yenilenen TEOG sınavından elde edilen Fen ve Teknoloji dersi başarı puanı Bağımlı değişken olarak alınıp, yazılı sınavlar, ders ve etkinliklere katılım ve performans görevi puanlarıda bağımsız değişken olarak belirlenmiştir. Bağımlı değişkenin bir, bağımsız değişkenin fazla olduğu durumlarda ilişkiyi araştırmak için çoklu regresyon analizinden faydalanılmıştır.

3.BULGULAR

İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersinde değişik ölçme ve değerlendirme araçlarından almış oldukları puanların yenilenen TEOG sınavı fen ve teknoloji dersi testine ait puanları yordanmasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Regresyon Analiz Sonuçları

Değişkenler	B	Standart Hata	β	t	R2
Sabit	9,908		2,507	0,013	
İlk sınav	0,375	0,425	7,456	0,000	
Son sınav	0,218	0,240	4,012	0,000	0,465
Performans	0,028	0,023	0,502	0,616	
Dersiçi etkinliklere katılım	0,076	0,062	1,150	0,251	

Tablo 1'e göre 8. sınıf düzeyinde yazılı sınav, proje, ders içi etkinliklere katılım ve performans görevi puan ortalamaları bağımsız değişkenleri birlikte, bağımlı değişken fen bilimleri alt testi ham puanlarını anlamlı bir biçimde (R=.682, R2=.465, p<.01) yordamaktadır. Bağımsız değişkenler birlikte, bağımlı değişkendeki toplam varyansın yaklaşık % 46,5'ini açıklamaktadır.

Bağımlı değişken üzerinde ilk sınav ve son sınavlar puan ortalaması değişkeninin anlamlı bir yordayıcı olduğu regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde görülmektedir (p=.00). Diğer bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı görülmektedir.

Standardize edilmiş regresyon katsayılarına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin TEOG fen ve teknoloji dersi testi ham puanları üzerindeki göreli önem sırası; ilk sınav, son sınav, ders içi etkinliklere katılım ve performans görevi puanlarıdır.

4. SONUÇ ve TARTIŞMA

Bu araştırmada, ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin TEOG sınavı fen ve teknoloji dersi testine ait puanlar ile fen bilimleri dersinde değişik ölçme ve değerlendirme araçlarından almış oldukları puanların birbiriyle uygunluğunun incelenmesine çalışılmıştır. Çoklu regresyon analizi ile bu puanlar karşılaştırılmıştır. Sınavın yapıldığı 8. sınıf düzeyinde regresyon eşitliklerine bakıldığında, varyansın % 46,5 oranında ve orta düzeyde açıkladığı belirlenmiştir.

Üzkurt ve Koçakoğlu (2009) tarafından yapılan araştırmada akademik başarısı yüksek bir öğrencinin SBS'de de başarısının yüksek olduğu ve öğrencilerin SBS'den aldıkları puanlar ile akademik başarılarını gösteren yılsonu başarı puanları arasında pozitif yönlü ve güçlü bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Buradan hareketle öğrencinin akademik başarısının ortaöğretime geçiş sınavları başarısı için önemli olduğu söylenebilir. Merkezi sınavın genel olarak incelenmesi yanında alt dersler açısından da yazılı sınav sonuçları ile alt test sonuçlarının karşılaştırılmasına da rastlanılmaktadır. Baş (2013)'ın yaptığı çalışmada İngilizce alt testi ham puanı ile İngilizce dersi akademik ortalamalarından yazılı sınavlar değişkeni arasında yüksek düzeyli pozitif ilişki saptanmıştır. Güzeller (2012) fen ve teknoloji dersi için yaptığı çalışmada SBS Fen ve Teknoloji alt test sınavını en yüksek düzeyde yordayan değişkenin okullarda ders hocası tarafından yapılan yazılı sınavlar olduğunu belirlemiştir. Bu açıdan yapılan çalışma önceki araştırmalara benzer sonuçlar ortaya koyarak, yenilenen sınav sisteminde de sınavlar değişkenine ilişkin bulguyu destekler nitelikte olduğu söylenebilir. Buna karşın, alan yazında (Doğan ve Sevindik, 2011; Verim, 2006) ortaöğretime geçiş puanlarının akademik başarı puanlarını bütün derslerde açıklamadığına ilişkin sonuçlar yer almaktadır.

Bağımsız değişkenler içerisinde, anlamlı değişkenin özellikle ilk ve son yazılı sınavlar olduğu gözlenmiştir. Diğer bir ifadeyle, yazılı sınavlardaki artış fen ve teknoloji testi ham puanlarında da artışa sebep olacaktır. Bu sonuç Güzeller (2012)'in yaptığı çalışma ile uyuşmaktadır. Her ne kadar sınav sistemi değişse bile bu sonucun tekrar etmesi, performans ve ders içi etkinliklere katılım için verilen notlarda ölçme ve değerlendirme açısından objektifliğin tam olarak sağlanamamasından kaynaklanmış olabilir. Bu çalışmanın bulguları sadece seçilen 420 ilköğretim öğrencisi için geçerli olup, geçerliliğinin artırılması için benzer örneklemler ile tekrarlanması gerekmektedir.

KAYNAKLAR

Argon, T. ve Soysal, A. (2012). Theacher and student views regarding the placement test. *International Journal of Human Sciences*, 9(2), 446-474.

Baş, G. (2013). İlköğretim İngilizce dersi akademik ortalamaları ile seviye belirleme sınavı İngilizce alt testi sonuçları arasındaki ilişkinin yapısal eşitlik modeli ile İncelenmesi. *On dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(2), 55-76.

Başol, G. ve Zabun, E. (2014). Seviye belirleme sınavında başarının yordayıcılarının incelenmesi: Dershaneye gitme, mükemmeliyetçilik, ana-baba tutumu ve sınav kaygısı.*Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri,* 14(1) 63-87.

Büyüköztürk, S. (2002). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabi: İstatistik, Araştırma Deseni, SPSS Uygulamaları ve Yorum.* Ankara: PegemA Yayınları.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç, Ç.E., Akgün, A.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013).*Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara:Pegem Akademi.

Doğan, N. ve Sevindik, H. (2011). İlköğretim 6. sınıflar için uygulanan seviye belirleme sınavı'nın uygunluk geçerliği. *Eğitim ve Bilim,* 36(160) 309-319.

Gündoğdu, K., Kızıltaş, E. ve Çimen, N. (2010). Seviye belirleme sınavına (SBS) ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri (Erzurum il örneği). *Elementary Education Online*, 9(1), 316–330.

Güzeller, C.O. (2013). İlköğretim fen ve teknoloji dersi akademik ortalamaları ile seviye belirleme sınavı fen bilimleri alt testi puanları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri,* 12(1) 201-214

Kaya, A. (2010). Ortaöğretim Kurumlarına geçişte Uygulanan Sbs Sistemine İlişkin Veli Öğretmen ve Yöneticilerin Görüşlerinin İncelenmesi. 19. Eğitim Bilimleri Kurultayı, Kıbrıs, Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi.

MEB, (2014a). Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş. 20.04.2014 tarihinde http://oges.meb.gov.tr/docs2104/sunum.pdf adresinden alınmıştır.

MEB, (2014b). Ortaöğretim Kurumlarına Geçiş Yönergesi. 20.04.2014 tarihinde http://oges.meb.gov.tr/docs2104/oges_yonerge.pdf adresinden alınmıştır.

MEB/TKB, (2010). Orta Öğretime Geçiş Sisteminde SBS ve Yeni Bir Model 10.05.2014 tarihindehttp://www.egitimyoneticileridernegi.com/FileUpload/sbs_arastirma_raporu.pdf adresinden alınmıştır.

Metin, M., Özmen, H., ve Coşkun, K. (2011). İlköğretim ikinci Kademe Öğretmenlerinin Seviye Belirleme Sınavlarına Yönelik Bakış Açıları. III. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi, Girne, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti.

Sevindik, H. (2009). *Akademik başarı puanlarının seviye belirleme sınavı (SBS) 2008 Puanları ile İlişkisi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

URL-1. (2013). Nabi Avcı yeni sınav sistemini anlattı. 15 Mart 2014 tarihinde http://www.iha.com.tr/nabi-avci-yeni-sinav-sistemini-anlatti-egitim-296844-haberi/ adresinden edinilmiştir.

Üzkurt, İ. veKoçakoğlu, M. (2009). İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Ders Notları İle Seviye Belirleme Sınavları Arasındaki İlişki. 1. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi. Çanakkale 18 Mart Üniversitesi, Çanakkale.

Verim, A. (2006). *İlköğretim düzeyindeki bazı başarı ölçülerinin ortaöğretim kurumları öğrenci seçme sınavını yordama gücü.*Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. HacettepeÜniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

FEN EĞİTİMİNDE SOSYOBİLİMSEL DURUM TEMELLİ ÖĞRETİMİN YERİ ve ÖNEMİ

STATUS AND IMPORTANCE OF SOCIOSCIENTIFIC ISSUE BASED TEACHING IN SCIENCE EDUCATION

[a]Ayşegül Evren [b]Fitnat Kaptan

a,b Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, ANKARA

[a] aevren@hacettepe.edu.tr [b] fitnat@hacettepe.edu.tr

ÖZET

Fen eğitiminin en temel amacı sorumluluk sahibi vatandaşlar yetiştirmektir. Öğrencilerimizin hem şimdi hem de gelecekteki yaşantılarında, politikacılar, kitle iletişim araçları, sivil toplum örgütleri ve birçok inandırıcı grup tarafından ileri sürülen bilimsel temelli toplumsal durumlarla ilişkili eylem ve kararlara katılmaları beklenir. Ancak yapılan araştırmalarda okullardaki yapılan bilim etkinliklerinin öğrencileri toplumun bir ferdi olarak sorumluluk ve değer sahibi vatandaşlar olarak yetiştirilmeleri yönünde eksik kaldığı vurgulanmaktadır (Hofstein, Eilks & Bybee, 2010). Bu noktada "hangi tür içerik (bağlam) tüm öğrencilerin fen okuryazarı olmalarını sağlar? sorusu üzerinde düşünmeyi gerekli kılmıştır (Walker & Zeidler, 2007).

Bu çalışmada fen eğitimindeki sosyobilimsel durum içeren konular incelenerek, bu konuların ele alındığı bir öğretim sürecinin bireylerin fen eğitiminde kazandırılması gereken temel becerilere katkısı incelenmiştir. Bu amaçla; sosyobilimsel durum nedir? Fen eğitiminde sosyobilimsel durumlar nelerdir? Eğitim alan yazınında sosyobilimsel durumların etkililiği üzerine yapılan araştırmalar ve bulguları nelerdir? Fen eğitimi açısından bireylere kazandırdığı beceriler nelerdir? sorularına cevap verilmeye çalışılmıştır. Bu derleme çalışmasında ulusal ve uluslararası düzeydeki araştırma bulguları analiz edilmiştir.

Araştırma sonucunda alan yazındaki araştırmacılarca ele alınan sosyobilimsel durumlar ve öğrenme sürecinde sosyobilimsel durum temelli öğretim yaklaşımında kullanılan yöntem ve teknikler paylaşılmıştır. Ayrıca ülkemizde fen bilimleri öğretim programında sosyobilimsel durumlar ve öğrenme sürecinde öğretmen, öğretmen adayı ve araştırmacılarca kullanılabilecek örnekler ve önerilere yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Sosyobilimsel Durum, Sosyobilimsel Durum Temelli Öğretim ve Fen Eğitimi

ABSTRACT

The most basic goal of science education is to raise responsible citizens. Both now and in the future lives of our students, they are expected to attend to actions and decisions associated with scientifically based social situations that are put forward by politicians, mass media, civil society organizations and many credible groups. However, in the researches it is emphasized that science activities in schools remains in complete in the direction educating students as a member of society as citizens having responsibility and value. (Hofstein, Eilks & Bybee, 2010). At this point it was necessary to think over the question "what type of content (context) enables all students to be scientific literate?" (Walker & Zeidler, 2007).

In this study examining the subjects in science education that contains socioscientific issues are examined. For this purpose; answers to the questions, what is socioscientific issue? What are the socioscientific issues in science education? What are the researches and their findings done on the effectiveness of scioscientific issues in study of literature? What are the skills brought to individuals in terms to science education? were tried to be given.

In this review of research findings in national and international level were analyzed. In research result, the socioscientific issues dealed by the researchers in literature , and methods and techniques used in socioscientific issue-based teaching approach in the learning process were shared. Also socioscientific issues in the science curriculum in our country and examples and suggestions that can be used by teachers, teacher candidates and researchers during learning process are given.

Key Words: Socioscientific Issue, Socioscientific Issue- Based Teaching Approach, Science Education

1. GİRİŞ

Çağdaş ve demokratik toplumlarda değişik çevrelerce uzlaşmaya varılmamış durum ve olaylar karşısında bireylerin sorgulama ve akıl yürütme süreçlerini kullanarak kendi görüş ve kararlarında söz sahibi olarak vatandaşlık görev ve sorumluluklarını yerine getirmesi birinci derecede önemli rolümüzdür. Bu genel amaç çerçevesinde fen eğitimcilerinin kendilerine sorması gereken soru "Bizler fen eğitimi aracılıyla bu amaca nasıl katkı sağlarız?" olmalıdır. Bu soru bizi fen eğitimin genel ve özel amaçları üzerinde düşünmemizi gerekli kılar. MEB (2013) fen bilimleri öğretim programı ve MEB (2006) fen ve teknoloji öğretim programlarınca genel vizyonumuz " bireysel farklılıkları ne olursa olsun tüm öğrencilerin fen okuryazarı bireyler yetiştirmektir" olarak belirlenmiştir.

Fen okuryazarı bireyler bilim yapmak için bilimsel iletişimlerde bulunmalarını, günlük hayatımızdaki ve etkileşim halinde bulunduğumuz toplumdaki fen ve teknoloji etkileşimlerini yeterli bir şekilde anlayan kimliğe sahip kişilerdir (Hofstein, Eilks ve Bybee, 2011). Gelecekte tüm öğrencilerin kariyerlerini bilim ve mühendislik alanlarında devam ettirmeyecekleri açıktır. Fakat fen okuryazarı bireyler olarak modern demokrasi anlayışıyla, vatandaşlık görevlerini yerine getirmeleri için temel fen ve teknoloji kavramlarını anlamaları, bilim-teknoloji-toplum ile ilişkili olay ve durumlar karşısında kendi kararlarını alabilmeleri gerekecektir (Holdbrook ve Rannikmae, 2007; Roth ve Lee, 2004; Osborne ve Dillon, 2008).

Günümüzde her saniye bilimsel bilgiler ve teknoloji tasarım ürünleri üretilmektedir. Toplumdaki bireylerin tüm bilimsel bilgilere hakim olma ve teknolojinin ürünlerini kullanabilmesi imkansızlaşmaktadır. Bu durum öğrenme ve öğretim sürecinin bilimsel bilgileri ve teknolojiyi öğretme amacından ziyade, temel becerilerin geliştirilmesi yönünde bir değişimi gerekli kılmıştır. Kaptan (1999) fen dersleri aracılığıyla öğrencilerde kazandırılması gereken becerileri;

1. Bilimsel bilgileri bilme ve anlama
    - Bir alana özgü bilgileri bilme (olgular, kavramlar, ilkeler, kuramlar ve yasalar)
    - Fen bilimlerinin tarihini bilme ve felsefesini anlama.
2. Araştırma ve keşfetme

- Gerçek bilim insanlarının düşünüş yollarını ve çalışmalarını öğrenmek için bilimsel süreçleri kullanma (gözlemleme, betimleme, sınıflama ve düzenleme, ölçme ve tablolama süreçlerini kullanma, iletişim kurma, kestirme ve yordama, hipotez kurma, hipotezleri yoklama, değişkenleri belirleme ve kontrol etme, verileri yorumlama, basit araçlar ve fiziksel modeller yaratma)
- Psikomotor becerileri kullanma
- Bilişsel becerileri kullanma

3. Tasarlama ve yaratma
    - Zihinsel olarak projeler yaratma
    - Zihinsel olarak tasarlanan şeyleri görebilme
    - Eşyaları ve fikirleri yeni düzenlere koyma
    - Problem ve bilmece çözme
    - Alışılmadık düşünceler üretme
4. Duygulanma ve Değer Verme
    - Fen bilimlerine, okula, öğretmenlerine ve kendine karşı olumlu tutumlar geliştirme
    - Çevresindeki insanların duygu ve düşüncelerine karşı duyarlı ve saygılı olma
    - Kişisel duygularını yapıcı bir şekilde ifade edebilme
    - Kişisel değerlere toplumsal sorunlara ve çevre sorunlarına ilişkin kararlar verme
5. Kullanma ve Uygulama
    - Bilimsel kavramların günlük yaşantıdaki kullanışlarını görme
    - Öğrenilen bilimsel kavramları ve becerileri gerçek teknoloji problemlerine uygulama
    - Ev araçlarında uygulanan bilimsel ve teknolojik ilkeleri anlama
    - Günlük yaşantıda karşılaşılan sorunların çözümünde bilimsel süreçleri kullanma
    - Bilimsel gelişmeleri veren basın ve yayın raporlarını anlama ve değerlendirme
    - Kişisel sağlık beslenme ve yaşam biçimi konularında söylenti ve heyecanlardan çok bilimsel bilgilerle karar verme
    - Fen bilimlerini diğer bilimler ile bütünleştirme olarak belirtmişlerdir.

Fen okuryazarı birey bahsedilen temel becerilere sahip ve yaşamının her alanında bunları kullanabilen kişilerdir. Peki fen dersleri aracılığıyla kazandırılması gereken becerilerde "hangi tür içerik-kapsam bizlere aracı olacaktır?".

Son zamanlarda fen eğitim çevreleri, sosyobilimsel durumlar aracılığıyla öğretimi fen okuryazarlığının güçlendirilmesi, eylemsel bilim hakkında bilgi edinme, tartışma ve bilgiyi değerlendirme becerilerini geliştiren, sosyal ve bilimsel konular hakkında kararlar almaları ve tartışmalara katılmalarına teşvik eden bir yol olarak tanımlanmaktadır (Pouliot, 2008; Zeidler ve Nichols, 2009). Fen eğitiminde öğrenme ve öğretme sürecine sosyobilimsel durumların dahil edilmesini vurgulayan birçok araştırma vardır (Zeidler & Keefer, 2003; Sadler, 2004; Zeidler, Sadler, Simmons & Howes, 2005; Walker & Zeidler, 2007; Hofstein, Eilks & Bybee, 2010; Topçu, Sadler & Tüzün, 2010).

Bu çalışmada sosyobilimsel durumların fen eğitiminde niçin önemli olduğu, sosyobilimsel durum temeli öğretimin fen derslerinde nasıl ele alınacağı ve derslerin bu şekilde yürütülmesinin öğrencilere kazandıracağı beceriler açıklanmıştır. Konuyla ilgili derinlemesine bir anlayış geliştirebilmek için fen eğitim literatüründe ele alınan soyobilimsel durumlar ve etkililiği üzerine araştırmalar incelenmiştir. Sosyobilimsel durum temelli öğretimin fen okuryazarlığının işlevsel boyutlarını ön plana çıkaran etkili ve kullanılabilir bir yaklaşım olarak ele alınmıştır. Bu nedenle çalışmanın eğitim alan yazınına ve fen eğitimcilere katkı getireceği düşünülmektedir.

1.1 Sosyobilimsel Durumlar ve Kapsamı

Sosyobilimsel durumlar (SSI) bilimin kavramsal ve teknolojik boyutları ile ilişkili toplumsal ikilemleri kapsayan, öğrencilerin karşılıklı diyalog, çekişme ve tartışma içerisine girecekleri toplumu etkileyen bilimsel durumlardır (Sadler, 2004; Zeidler & Nichols, 2009). SSI tabiatı gereği tartışmalı olmakla beraber bu durumların çözümüne ilişkin karar vermede bireyin ahlaki açıdan muhakemesini ve etik kaygıların değerlendirilmesini de kapsamaktadır (Zeidler & Nichols, 2009).

Sosyobilimsel durum akımı özellikle öğrencilerin düşünme süreçlerini geliştirmek için bilimin nasıl durumlara dayandığı ve etkileyen kararları, ahlaki kararlar ile fiziksel ve sosyal çevreye odaklanır (Kolsto, 2001; Sadler, 2004; Zeidler vd., 2005).

Hofstein vd., (2010)'nun sosyobilimsel durum olarak seçilecek bağlamın değiştirilebilir ölçütlerine ilişkin önerdiği görüşler aşağıdaki gibidir;

- *Gerçeklik (Authenticity):* Günlük hayatımızda televizyon, gazete gibi kitle iletişim araçlarında gerçekten karşılaştığımız durumları ileri sürmek.
- *Uygunluk (Relevance):* Doğrudan öğrencilerin şimdi ve gelecekteki yaşantılarını etkileyecek toplumsal kararlara yönelik durumlar ileri sürmek.
- *Karara varılmamış bir duruma ilişkin toplum ilgisi:* Politikacılar, inandırıcı gruplar tarafından farklı görüşlere ilişkin toplumsal tartışmaları belgelemek.
- *Açık toplantılara izin vermek:* Öğrencilerin sosyoekonomik, ahlaki ve etik değerlerini incitmeden mümkün olabilecek tartışmalı durumlar ileri sürmek.

- Farklı ülkelerin fen ve teknoloji eğitimine yönelik olarak eğitim sistemlerini ele alarak tartışmak.

Özetlemek gerekirse bilimsel gelişmelere dayalı olarak ortaya çıkmış, tek bir doğru cevabı olmayan, açık uçlu, bilim çevrelerince ortak bir uzlaşmaya varılmamış, ikilem içeren ve ele alınış biçimleri bireylerin sahip olduğu ahlaki, duygusal ve etik değerlere bağlı olarak değişen durumlardır. Ulusal ve Uluslararası fen eğitim literatürün de ele alınan sosyobilimsel durumlar aşağıdaki gibidir;

Sosyobilimsel Durum Temaları	Yazarlar
Atık İşletimi ve Atıkların geri dönüşümü	Kordland (1996)
Yerel Çevre Sorunları	Patronis vd., (1999)
Madenler ve çevresel etkileri	Petretti (1999)
Çiftlik hayvanlarının genetiği, tavuk çiftliklerinin artışı ve çevreye etkilerini	Jimenez-Aleixandre, Rodri ‘ guez, ve Duschl (2000)
Enerji Nakil Hatları ve Lösemi	Kolstø (2001)
Hayvan Hakları	Zeidler vd., (2002)
Genetik mühendisliği, Genetiği değiştirilmiş Organizma, genetik tarama testi, genetiği değiştirilmiş gıdalar, genetik ikilemler, gen terapisi ve klonlama	Zohar ve Nemet (2002), Sadler ve Zeidler (2004), Sadler ve Donnely (2006) Walker ve Zeidler (2007) Yaman (2011), Soysal (2012), Kutluca (2012)
Küresel Isınma ve Sera Etkisi	Sadler vd. (2002), Sadler (2004), Nuangchalerm ve Kwuanthong (2010), Klosterman ve Sadler (2010)
Fetal dokusu, kanser ve küresel ısınma	Bell ve Lederman (2003)
Gen terapisi, Klonlama, Küresel ısınma	Topçu (2008), Topçu ve Sadler (2010), Topçu, Sadler ve Yılmaz-Tüzün (2010)
Dengeli Beslenme	Goloğlu (2009)
Kıyı kumu yer değiştirmesi, fok avcılığı, hız limiti	Nichols ve Zeidler (2009)
Maddenin Yapısı	Deveci (2009)
İklim değişikliği, nükleer enerji, genetiği değiştirilmiş gıdalar, insan genom projesi	İşbilir (2010)
Kök Hücreler ve Klonlama	Concannon, Siegel, Halverson ve Freyermuth (2009)
Ma-Guo Ulusal Park	Sheng Lin ve Mintzes (2010)
Nükleer Enerji	Zengin, Keçeci, Kırılmazkaya ve Şener (2011)
Kuş Gribini önlemek için Tavuk Katliamı	Lee ve Grace (2012)
Mangrov ekosistemi tahribatı	Luthar, Tippins, Bilbao, Tan ve Gelvezon (2013)
Küresel ısınma, genetiği değiştirilmiş organizmalar, nükleer enerji ve tüketimdir	Christenson, Rundgren ve Zeidler (2014)

Araştırmacılarca ele alınan sosyobilimsel durum temaları incelendiğinde fok avcılığı, tavuk çiftlikleri gibi yerel konular ve genetik mühendisliği ve uygulamaları, küresel ısınma gibi çok geniş yelpazedeki küresel boyutlar taşıyan konularda olabilmektedir. Bir araştırmacı, öğretmen veya öğretmen adayı bir konu kapsamının sosyobilimsel olup olmadığına karar verirken, öncelikler kendine;

- Bilimsel mi?
- İkilem taşıyor mu?
- Bilim-Toplum-Teknoloji etkileşimini kapsamında bulunduruyor mu?
- Açık uçlu ve tek doğru cevabı yok mu?

- Cevabı kişilerin etik, ahlaki, duygusal değerlerine bağlı olarak değişebiliyor mu? Gibi soruları sormalıdır.

1.2 Fen Eğitiminde Sosyobilimsel Durum Temelli Öğretim

Araştırmacıların fen sınıflarına sosyobilimsel durumları dahil etme çabalarındaki temel amaç, sorumluluk sahibi vatandaşlar yetiştirmede bilim temelli güncel dünya durumlarına odaklanarak, bilimin toplumdan izole olmayan ve topluma yansıyan rolünü vurgulayarak, akademik disiplinler arası ilişkileri ve gelecekteki kestirimleri ortaya koyabilmektir (Driver, Newton ve Osborne, 2000; Kolsto, 2001; Sadler, 2004).

McCann-Sherman (1999), durumlar üzerine planlanmış bir öğrenme sürecinde öğrencilere farklı görüşlere çağrışım yapmak, verilerin farklı açılardan yorumlanmasına dayalı olarak ortaya çıkan karşıt görüşlerin sunulması ve çözüme ilişkin olası eylemler hakkında görüşleri uyandırmak olduğunu belirtmiştir.

Zeidler ve Nichols (2009) göre belirli bilimsel ilkelerin öğretimi özel öğretim yöntemleri gerektirirken, hem bilimsel ilkeler hem de güncel durumların ele alınacağı pedagojik modellerin geliştirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca yazarlar sosyobilimsel durumların mantığı ve öğrenme sürecinde yönlendirilmesini içeren iki varsayım öngörmektedirler. Bunlar;

1. Akademik süreç boyunca öğrencilerin ilgisini çekecek bilimsel niteliğe sahip etik ve ahlaki durumları içeren senaryoların seçimi ve öğrencilerin bunlar üzerindeki tartışmalarıdır.
2. SSI'ın argümantasyon bağlamı içerisine alınarak bilimsel niteliğe sahip ahlaki ve etik durumlar hakkında argüman ve kanıtları kullanarak karara varma sürecini içeren öğretim sürecidir (Sadler ve Zeidler, 2005; Zeidler ve Sadler, 2008).

Araştırmacılarca belirtildiği gibi öğrenme ve öğretim sürecinde sosyobilimsel durumlar problem senaryoları içerine entegre edilerek, senaryoyu takip eden sorgulamaya ve karar vermeye dayalı sorular ile desteklenmektedir. Diğer yol olarak ise argümantasyon öğelerinin içerisine dahil edilerek iddiayı geçerli veya geçersiz bulmaya yönelik bir argüman yapılandırılmasıdır. Tabiki probleme dayalı öğrenme yaklaşımının yöntemi olan problem senaryolarına ve bilimsel tartışma tabanlı öğretim yaklaşımına yönelik argüman yapılandırma sürecine, büyük ve küçük grup tartışmaları, açık oturumlar, münazaralar, görüş geliştirme, beyin fırtınası ve soru cevap teknikleri eşlik edebilir.

1.3 Sosyobilimsel Durumların Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programındaki Yeri

Son yıllarda birçok ülke için fen eğitiminde uluslararası karşılaştırmalar ve değerlendirmelerdeki kötü sonuçlar fen eğimindeki mevcut içerik ve pedagojik yaklaşımlar üzerinde yeniden düşünmeyi

gerektirmiştir (Hofstein vd., (2011). Holdbrook (2005) göre fen programlarında gerçeklere ilişkin bilimsel bilgilerin izole bir biçimde öğretimi öğrencilerin bireysel ve toplumsal yaşantıları ile bağlantısız bilgiler edinmesine ve sonuçta toplumsal durum ve tartışmalara katılmalarını olanaksızlaştırır.

Bu durumlara karşı birçok ülkede yenilikçi yaklaşımlar ile yeni fen eğitim standartlarını belirlemeye yönelik çalışmaları yapılmıştır. Amerikada; Tüm Amerikalılar için Bilim: Proje 2061 –Science for All Americans: Project 2061- (Rutherford & Ahlgren, 1991), fen okuryazarlığı değerlendirmeleri –benchmarks for science education- (AAAS, 1993), ulusal fen eğitim standartları (NRC, 1996), İsrail'de (Tomorrow 98, 1992) gibi problem durumuna yönelik çalışmalar ve alınması gereken önlemleri ortaya koymaktadır.

Türkiye'deki mevcut eğitim sistemimiz ise 2012 yılı itibariyle yasal değişikliğe gidilerek 12 yıllık zorunlu kademeli (kesintili; 4-4-4) eğitim sistemine geçilmiştir. Birinci kademe 4 yıl süreli ilkokul (1-2-3-4), ikinci kademe 4 yıl süreli ortaokul (5-6-7-8), üçüncü kademe 4 yıl süreli lise (9-10-11-12) olarak belirlenmiştir (MEB, 2013).

Fen Eğitim Programımızı öğrenme alanları ve kazandırılmak istenen beceriler bakımından incelendiğimizde ise fen okuryazarlığı temel vizyon olarak yeniden vurgulanmış olmakla birlikte, kazandırılmak istenenler bilgi, beceri, duyuş ve fen-teknoloji-toplum-çevre olmak üzere dört alanda ele alınılmıştır.

Bilgi	Beceri	Duyuş	Fen-Teknoloji-Toplum-Çevre
	Bilimsel Süreç Becerileri		Sosyo-Bilimsel konular
Canlılar ve Hayat	Yaşam Becerileri	Tutum	Bilimin Doğası
Madde ve Değişim	Analitik Düşünme	Motivasyon	Bilim ve Teknoloji İlişkisi
Fiziksel Olaylar	Karar Verme	Değerler	Bilimin Toplumsal Katkısı
Dünya ve Evren	Yaratıcı Düşünme	Sorumluluk	Sürdürülebilir Kalkınma Bilinci
	Girişimcilik		Fen ve Kariyer Bilinci
	İletişim		
	Takım Çalışması		

Görüldüğü üzere sosyobilimsel konular fen bilimleri öğretim programında öğrencilere fen-teknoloji-toplum-çevre alt boyutundaki kazandırılmak istenen becerilerde yerini almıştır. Programın amaçları kapsamında ilköğretim öğrencilerine sosyobilimsel durumları kullanarak bilimsel düşünme alışkanlıkları kazandırmak ve bu alanlarda görev almak istemeseler bile toplumsal sorunların çözümünde bir rolü oldukları bilincini aşılamak vurgulanmıştır(MEB, 2013).

1.4 Sosyobilimsel Durum Örnekleri

Bu bölümde araştırmacılara, öğretmen adaylarına ve öğretmenlere yardımcı olması amacıyla öğrenme ve öğretim sürecinde sosyobilimsel durumların nasıl ele alınacağına yönelik tarafımızca hazırlanan örnekler paylaşılacaktır:

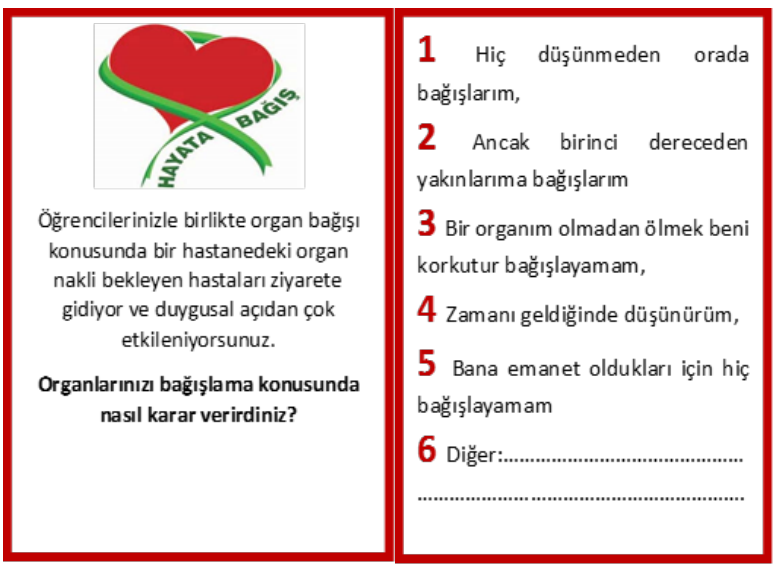
1.4.1 İkilem Kartları

Reber (1985) ikilemlerin "bir kişinin, hiç birinin tam olarak tatmin edici olmadığı karşılıklı olarak ayrışan ya da birbirine uymayan iki ya da daha fazla durumla seçim yapmak için yüzleşmesi" olarak tanımlanabileceğini ifade etmektedir (Aydın, 2009).

İkilem kartları aracılığıyla öğrenme, öğrencilerin yaşamlarında akıllı kararlar verebilme yeteneklerini geliştirmek ve pratik yapmalarına yardımcı olmak açısından önemlidir. Bu, gerçek hayata dayanan birkaç zor seçimler içerisinde deneyime dayalı araştırmalar yoluyla gerçekleştirilir (Wood vd., 2008). İkilem kartlarını, ikilem içeren bir durum taşıması ve cevap seçeneklerinin hiç birinin tam doğru veya yanlış olarak kesin bir sonucu olmadığı için sosyobilimsel durum temelli öğretimde etkin olarak kullanılabilir.

Organ bağışı konusu bireylerin ahlaki, duygusal ve kişisel değerlerinden etkilenen bilimsel temelli, ikilem taşıyan bir konudur. 2013 Fen Bilimleri Öğretim Programında ilköğretim 7.sınıfta "Organ bağışı ve organ naklinin toplumsal dayanışma açısından önemini kavrar" kazanımıyla ilişkilidir.

Ön yüz



Arka Yüz

1 Hiç düşünmeden orada bağışlarım,

2 Ancak birinci dereceden yakınlarıma bağışlarım

3 Bir organım olmadan ölmek beni korkutur bağışlayamam,

4 Zamanı geldiğinde düşünürüm,

5 Bana emanet oldukları için hiç bağışlayamam

6 Diğer:.....
.....

1.4.2 Problem Senaryoları

Probleme dayalı öğrenme yaklaşımının temel materyali ya da aracı diyebileceğimiz senaryolar içerisinde bir problem durumunun ele alındığı tamamen gerçek yaşamdan alınmış veya bütünüyle kurgulanmış metinler ve çözüme ilişkin sorulardan oluşur.

Problem senaryolarının yazım aşamasında, gazete haberlerinden, fotoğraflardan, bilimsel makalelerden, simülâsyonlardan, deneysel ya da laboratuvar sonuçları gibi yaşamla bağlantılı örnek olaylardan faydalanılır. Senaryo içerisinde bulunan problemin çözümü için anahtar sorular hazırlanır. Problem senaryolarında bulunan problemlerin ezbere yönelik olmamasına dikkat edilir (Açıkgöz, 2003). Problem senaryoları soyobilimsel durumların kullanıldığı bir öğrenme ortamında tercih edilen yol ve yöntemlerden biridir (Topçu, 2008).

7. Sınıf "Geri dönüşümü kaynakların etkili kullanımı açısından sorgular" ve "Yakın çevresinde atık kontrolü sorumluluğu geliştirir." kazanımı ile ilişkili olarak bir sosyobilimsel durum senaryosu oluşturulmuştur. Durumun geri dönüşüm ve atık kontrolü olarak seçilmesinde son zamanlarda geri dönüşümün her ne kadar çevre dostu bir olay olarak tanımlansa da, geri dönüşüm ürünlerinin sağlığa zararlı olduğuna ilişkin açıklamalar olmasıdır.

1.4.3 Bir Argüman Oluşturma

Argüman oluşturma bilimsel tartışma (argümantasyon) temelli bir öğretim-öğrenme sürecinde yer verilecek etkinliklerden birisi olabilir. Mevcut yapısı itibariyle sosyobilimsel durumlar ile çok güzel örtüşen bir yoldur. Araştırmacılarda sosyobilimsel durumların argümantasyon (bilimsel tartışma) bağlamının içine alınmasını uygun olacağında bahsedilmiştir (Zeidler ve Sadler, 2008).

Literatürde argümanın anlamına yönelik iki nokta üzerinde durulmaktadır. Birincisine göre argüman; bir nedeni, bir olay veya bir öneriye karşı savunmaktır. Buna göre argüman Kuhn (1992) tarafından "retorik", Boulter ve Gilbert (1995) tarafından ise "didaktik" olarak tanımlanır. Buna göre tartışma, üzerinde tartışılan meselede karşı tarafın ikna edilmesidir. İkinci tür argümanlar ise fikir birliğine ulaşılmak istenildiğinde gerçekleşir (Driver vd., 2000).

Cep telefonları değişik çevrelerce son zamanlarda fetüs gelişiminden başlayarak uzun vadede çeşitli zararlara yol açabileceğine yönelik farklı bilgiler paylaşılmaktadır. Aynı zamanda yaşamımızda vazgeçilmez derecede kolaylaştırmaktadır. Öğrencilerden bu ikileme ilişkin bir görüş oluşturması ve bu görüşü argüman öğelerini kullanarak savunmaları beklenebilir. Örneğin aşağıda bizim hazırladığımız bir sosyobilimsel argüman paylaşılmıştır.

Argüman Örneği; Cep telefonları Zararlı mı? Yoksa Yararlı mı?

1.5 Kazandırılan Beceriler

Sosyobilimsel durum akımı özellikle öğrencilerin düşünme süreçlerini geliştirmek için bilimin nasıl durumlara dayandığı ve etkileyen kararları, ahlaki kararlar ile fiziksel ve sosyal çevreye odaklanır (Kolsto, 2001; Sadler, 2004; Zeidler, Sadler, Simmons & Howes, 2005).

Zeidler ve Nichols (2009), sosyobilimsel durumların ele alındığı sınıf ortamlarının öğrencilerin güvenilir kanıt ve verileri fark etmeleri, bilimsel olmayan durumlar ile bilimi ayırt etmeleri ve argümantasyon becerilerinin geliştirmeleri için aktif katılımın sağlanmasını önemini vurgular. Örneğin Patronis (1996) öğrencilerin bir soyobilimsel durum ile karşı karşıya kaldıklarında argümanlar oluşturup bir karara varabildiklerini belirtmiştir. Zohar ve Nemet (2002)'de sosyobilimsel durum bağlamının kullanıldığı deneysel bir çalışma sonrasında argümantasyon becerilerinin arttığını belirlemişlerdir. Lin ve Mintzes (2010) ise yüksek başarı düzeyine sahip öğrencilerin sosyobilimsel durumlarda üzerine argümantasyonun doğrudan öğretiminin olumlu etkiler yaratsada, düşük başarı seviyesindeki öğrencilerde kavramsal bilgi eksikliği nedeniyle geri kalmışlardır. Düşük başarılı öğrencilerin sosyobilimsel durumun kapsamındaki kavramlara daha çok odaklandığını ve argümantasyon becerileri için ayrı bir zamana ihtiyaçları olduğunu belirlemişlerdir.

Fenle ilgili sosyo-bilimsel konularda karar verme becerilerinin gelişmesinin fen okur- yazarlığının önemli bir niteliği olduğu düşünülmektedir. Öğrencilerin karar verme becerilerinin geliştirilmesinde sosyo-bilimsel aktiviteler büyük rol oynamaktadır. Bu tür aktiviteler öğrencilerin fenle ilgili ekonomik, politik, sosyal, sağlık ve etik konularda sorumluluk sahibi olmalarını, olaylara eleştirel bir gözle bakabilmelerini ve bilinçli kararlar verebilmelerini sağlamaktadır. Bu özelliğinin yanı sıra kavram öğrenme ve bilimsel sorgulamanın doğasını anlamada da etkili olmaktadır (Aktaran Hofstein vd., 2010). Ayrıca sosyobilimsel durum temelli öğrenme yaklaşımı öğrencilerin analitik düşünme becerilerinin gelişmesini destekler ve teşvik eder (Pedretti, 1999).

Sosyobilimsel durum üniteleri; analiz, çıkarım yapma, açıklama, değerlendirme, yorumlama ve öz düzenleme gibi yaratıcı düşünme becerilerinin (Facione, 2007) gelişiminim teşvik edecektir. Aynı zamanda öğrencilerin doğruyu arama, açık fikirlilik, analitiklik, sistematiklik, mantıklılık ve artan bir biçimde sorgulamalarında kendinlerine olan güvenlerine ve dolayısıyla eleştirel düşünme eğilimlerine yardımcı olabilir (Zeidler ve Nichols, 2009).

Sosyobilimsel durumların ele alındığı dikkatlice düzenlenmiş sosyal sorumluluk aktivitelerinde öğrencilerin katılımı sağlandığında, bunlar öğrencilerin, güvenirlik, doğruluk, dayanıklılık, diğergamlık, şefkat gibi bazı niteliklerini güçlendirecek veya geliştirecektir. Bu yönüyle karakter gelişimi ve değer eğitiminde önemli bir yere sahiptir (Zeidler ve Nichols, 2009).

Genel olarak sosyobilimsel durum temelli öğretimin araştırmacılarca belirtilen fen eğitimindeki kazandırdığı beceriler aşağıdaki gibidir.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Fen eğitimi aracılığıyla öğrencilerimizin kendi bireysel ve sosyal yaşantılarında sıklıkla karşılaşacakları sosyobilimsel durumlar üzerinde düşünmeleri, güvenilir bilgi kaynaklarını ayırt etmeleri, araştırma yapmaları ve edindiği deneyimleri kendi süzgeçlerinden geçirerek bir görüş, bir iddia, bir karar oluşturmaları rol ve sorumlulukları arasındadır. Fen bilimlerine yönelik derslerde sosyobilimsel durum temelli öğretim etkinliklerine yer verilmesi öğrencilerin sorgulama, analitik ve eleştirel düşünme, bilimsel tartışma, etik ve ahlaki muhakeme becerilerine katkılar sağladığı ve karakter gelişiminde etkili olduğu söylenebilir. Ayrıca sosyobilimsel durumlar doğası gereği gündelik ve toplumsal yaşamın bir parçası olarak öğrenenlerin sık sık karşılaştığı, merak duydukları konular arasındadır. Bu durum öğrenci motivasyonlarını öğrenme süreci boyunca olumlu yönde etkilemektedir. Bu açılardan düşünüldüğünde fen eğitiminde sosyobilimsel durum temelli öğretim uygulamalarına yer verilmesi kuşkusuz fen okuryazarı birey kimliğinin gelişimine katkı sağlayacaktır. Bu görüş ulusal ve uluslararası program geliştirme çalışmalarında ve araştırmalarda da vurgulanmış ve ülkemizde de 2013 yılı Fen Bilimleri Öğretim Programı kapsamında yer verilmiştir. Bu nedenle öğrenme ve öğretme sürecini yönlendiren öğretmen ve öğretmen adaylarının sosyobilimsel durum temelli öğretim ve öğrenme-öğretim sürecinde yer verilecek etkinlik uygulamaları hakkında bilgi ve deneyimlere sahip olması gerekmektedir. Bu araştırma sonucunda önerilerimiz aşağıdaki gibidir:

1. Öğretmenler ve öğretmen adaylarına sosyobilimsel durum temelli öğretim ve uygulamaları hakkında hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim seminerleri planlanabilir.
2. Fen bilimleri öğretim programı kazanımlarındaki sosyobilimsel durumlar daha net bir biçimde vurgulanarak, ders kitaplarında da yer verilebilir.
3. Fen eğitim araştırmacılarınca sosyobilimsel durumların ele alınabileceği etkinlikler artırılabilir.
4. Sosyobilimsel durum temelli öğretim sürecinin farklı değişkenler üzerine etkisini araştıran nitel ve nicel araştırmalar arttırılabilir.

KAYNAKÇA

Açıkgöz, K.Ü. (2003). *Aktif Öğrenme*. Eğitim Dünyası Yayınları: İzmir.

Aydın, F. (2009). *Teknolojinin doğasına yönelik fen bilgisi öğretmen adaylarının görüşlerinin ve kavramlarının gelişimi ve öğretimde ikilemlerin etkililiği.* Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Bell, R. L., Lederman, N. G. (2003). Understanding of the nature of science and decision making on science and technology based issues. *Science Education*, 87, 352-377.

Christenson, N., Chang Rundgren, S.N., ve Zeidler, D.L. (2013). The Relationship of discipline background to upper secondary students' argumentation on socioscientific issues. *Journal of Research in Science Education*, doi: 10.1007/s11165-013-9394-6.

Chung Lee, Y., Grace, M. (2012). Students' reasoning and decision making about a socioscientific issue: A cross context comparison. Journal of science education, 96, 787-807.

Concannon, J., Siegel, M.A., Freyermuth, S.K., ve Halverson, K.L. (2009). College students' conceptions of stem cells, stem cell research and cloning, *Journal of Science Education Technology* doi: 10.1007/s10957-009-9190-2.

Deveci, A. (2009). *İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin maddenin yapısı konusunda sosyobilimsel argümantasyon bilgi seviyeleri ve bilimsel düşünme becerilerini geliştirmek*. Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Driver, R., Newton P., ve Osborne J. (2000), Establishing the norms of scientific argumentation in classroom, *Science Education*, 20, 1059-1073

Goloğlu, S. (2009). *Fen eğitiminde soyo-bilimsel aktivelerle karar verme becerilerinin geliştirilmesi: Dengeli beslenme.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Hofstein, A., Eilks, İ., ve Bybee, R. (2010). Societal issues and their importance for contemporary science education-a pedagogical justification and the state-of-the-art in İsrael, Germany, and the USA. *International Journal of Science And Mathematics Education*, 9, 1459-1483.

Holbrook, J. & Rannikmäe, M. (2007). Nature of Science Education for Enhancing Scientific Literacy. *International Journal of Science Education*, 29, 1347 - 1362.

Holdbrook, J. (2005). Making chemistry teaching relevant. *Chemical Education International*, 6 (1).

İşbilir, E. (2010). *Investigating pre-service science teachers' quality of written argumentations about socio-scientific issues in relation to epistemic beliefs and argumentativeness.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

Jimenez-Aleixandre, M. P., Rodrigues, A. B., ve Duschl, R. (2000). "Doing the lesson" or "doing science": Argument in high school genetics. *Journal of Science Education*, 84(6), 757-792.

Kaptan, F. (1999). *Fen bilgisi öğretimi*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi

Kırbağ, Z. F., Keçeci, G., Kırılmazkaya, G., ve Şener, A. (2011). İlköğretim öğrencilerinin nükleer enerji sosyobilimsel konusunu online argümantasyon yöntemi ile öğrenmesi. *5th International Computer & Instructional Technologies Symposium*, 22-24 September 2011, Fırat University, Elazığ

Klosterman, M. L. & Sadler, T. D. (2010) Multi-level assessment of scientific content knowledge gains associated with socioscientific issues-based instruction. *International Journal of Science Education*, 32, 8, 1017-1043

Kolsto, S. D. (2001). ' To trust or not to trust, …'-pupils' ways of judging information encountered in a socio-scientific issue. *International Journal Of Science Education*, 23, 877-901

Kortland, K. (1996). An STS case study about students' decision making on waste issue. *Science Education*, 80, 673-689.

Kutluca, A.Y. (2012). *Fen ve teknoloji öğretmen adaylarının klonlamaya ilişkin bilimsel ve sosyobilimsel argümantasyon kalitelerinin alan bilgisi yönünden incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

Luther, R.A., Tippins, D.J., Bilbao, P.P., Tan, A., ve Gelvezon, R.L. (2013). *The story of mangrove depletion: using socioscientific cases to promote ocean literac.* 25 Nisan 2014 tarihinde http://dx.doi.org/10.1080/00368121.2013.768952 adresinden erişildi.

McCann-Sherman, W. (1999). Teaching about societal issues in science classrooms. ERIC

MEB. (2006). *İlköğretim fen ve teknoloji (6, 7. Ve 8. Sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

MEB. (2013). *İlköğretim kurumları (ilkokullar ve ortaokullar) fen bilimleri dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

National Research Council (NRC) (1996). *National Science Educational Standards*. Washington, DC: National Academy Press.

Nuangchalerm, P., Kwuanthong, B. (2010). Teaching "Global warming" through socioscientific issue -based instruction, *Asian Social Science*, 6(8), 42-47

Osborne, J., Dillon, J. (2008). *Science Education in Europe: Critical Reflections*. London: The Nuf-field Foundation.

Patronis, T., Potari, D., ve Spiliotopoulou, V. (1999). Students' argumentation in decision making on a socioscientific issue: Implication for teaching. *International Journal Of Science Education*,21, 745-754.

Pedretti, E. (1999). Decision making and STS education: Exploring scientific knowledge and social responsibility in schools and science centers through issue based approach. Journal of School Science and Mathematics, 99(4), 174-181.

Pouliot, C. (2008). Students' inventory of social actors concerned by the controversy surrounding cellular telephones: A case study. Science Education, 92, 543-559.

Sadler, T. D., Zeidler, D. L. (2004). The morality of socioscientific issues: Construal and resolution of genetic engineering dilemmas. *Science Education*, 88(1), 4-27.

Roth, W.-M., & Lee, S. (2004). Science Education as/for Participation in the Community.

Rutherford, F.J., Ahlgren, A. (1991). *Science for all Americans: The Project 2061*. Newyork: Oxford University Press.

Sadler, T. D., Chambers, F. W., & Zeidler, D. L. (2004). Student conceptualizations of the nature of science in response to a socioscientific issue. International Journal of Science Education, 26, 387-409.

Sadler, T. D., ve Donnelly, L. A. (2006). Socioscientific argumentation: The effects of content knowledge and morality. *International Journal of Science Education*. 28(12), 1463-1468

Sadler, T.D. (2004). İnformal reasoning regarding socioscientific issues: A critical review of research. *Journal Of Research In Science Teaching*, 41(5), 513-536.

Sadler, T.D., & Zeidler, D.L. (2004). The morality of socioscientific issues: Construal and resolution of genetic engineering dilemmas. *Journal of Science Education*, 88(1), 4-27.

Sadler, T.D., Zeidler, D.L. (2005). Patterns of Informal Reasoning in the Context of Socioscientific Decision Making. Journal of Research in Science Education, 2(1), 112-138

Sheng Lin ve Mintzes (2010). Learning argumentation skills through instruction in socioscientific issues: the effect of ability level. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 8, 993-1017

Soysal, Y. (2012). Sosyobilimsel argümantasyon kalitesine alan bilgisi düzeyinin etkisi: Genetiği değiştirilmiş organizmalar. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

Tomorrow 98 (1992). The *report on reform in science education.* Jerusalem, Israel: The Ministry of Education.

Topçu, M. S. (2008). *Pre-service science teachers' informal reasoning regarding socioscientific issues and the factors influencing their informal reasoning.* Yayınlanmamış doktora tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara

Topçu, M. S., Sadler, T. D., ve Yılmaz-Tüzün, Ö. (2010). Pre-service science teachers' informal reasoning about socioscientific issues: the influence of issue context. *İnternational Journal Of Science Education*, 32(18), 2475-2495.

Topçu, M.S., ve Sadler, T. D. (2010). Pre-service Science Teachers' Informal Reasoning about Socioscientific Issues: The influence of issue context. International Journal of Science Education, 32(18), 2475-2495.

Walker, A. K., Zeidler, L. D. (2007). Promoting discourse about socioscientific issues through scaffolded inquiry. İnternational Journal Of Science Education, 29(11), 1387-1410.

Yaman, H. L. (2011). Argumantasyon tabanlı biyoetik eğitiminde örnek bir uygulama: genetiği değiştirilmiş organizma ve genetik tarama testi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Zeidler, D. L., Keefer, M. (2003). The role of moral reasoning and the status of socioscientific issues in science education: Philosophical, psychological and pedagogical considerations. In D. L. Zeidler (Ed.), *The role of moral reasoning on socioscientific issues and discourse in science education.* The Netherlands: Kluwer Academic Press

Zeidler, D. L., Sadler, T. D., Simmons, M. L., ve Howes, E. V. (2005). Beyond STS: A research based framework for socioscientific issues education. *Science Education,* 89, 357-377

Zeidler, D.L., Nichols, B.H. (2009). Socioscientific issue: Theory and practice. *Journal of Elementary Science Education,* 21(2), 49-58

Zeidler, D.L., Sadler, T.D. (2008). Social and ethical issues in science education: A prelude to action. Science & Education, 17, 799-803.

Zeidler, D.L., Sadler, T.L., Simmons, M.L., ve Howes, E. V. (2005). Beyond STS: A research based framework for socioscientific issues education. *Science Education,* 89, 357-377

Zohar, A., Nemet, F. (2002). Fostering students' knowledge and argumentation skills through dilemmas in human genetics. *Journal Of Research In Science Teaching,* 39, 35-62.

7. SINIF İNSAN VE ÇEVRE ÜNİTESİNE İLİŞKİN PROJE TABANLI ÖĞRENME ETKİNLİK ÖRNEĞİ

Huriye DENİŞ ÇELİKERa, Cennet TUĞYANb
a Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, BURDUR
huriyedenis@mehmetakif.edu.tr
b Büyükkabaca Ortaokulu, Senirkent, ISPARTA
cennettugyan@outlook.com

ÖZET

Günümüzde fen öğretiminde öğrenciyi merkeze alarak, öğrenme sürecine öğrencinin aktif bir şekilde katılmasını sağlayan yöntem ve teknikler büyük önem kazanmaktadır. Öğrenciyi merkeze alan bu yöntem ve teknikler öğrencinin bilgileri yaparak yaşayarak öğrenmesini sağlayarak fen okuryazar bireyler yetişmesine zemin hazırlamaktadır. Söz konusu yöntemlerden bir tanesi de proje tabanlı öğrenme yöntemidir. Proje tabanlı öğrenme; öğrencinin bireysel ya da küçük gruplarla birlikte süreç içerisinde etkin olarak sergilediği oldukça yüksek düzeyde düşünme faaliyetlerini içeren öğrenmedir. Öğrenciler süreç sonunda bir ürün elde etmekte ve elde ettikleri ürün onların yaratıcı düşünme becerilerine de katkılar sağlamaktadır. Bu çalışmada, 7. sınıf İnsan ve Çevre ünitesi kapsamında, proje tabanlı öğrenmeye dayalı olarak hazırlanan ve öğrencilere uygulanan etkinlik örneklerine yer verilmiştir. Bu nedenle araştırma betimsel bir çalışma özelliği göstermektedir. Hazırlanan çalışma yapraklarında ünitenin ekosistemler konusu 2 tane senaryo, 1 tane eşleştirme çalışma kağıdı, 1 tane anlam çözümleme tablosu, 2 tanede proje içermektedir. Biyolojik çeşitlilik konusu 1 tane proje içermektedir. Çevre sorunları ve etkileri konusu ise 1 tane proje ve 1 tane poster çalışması içermektedir. Çalışma yapraklarında toplam 12 kazanımı kapsayan 4 tane proje ve 2 tane senaryo bulunmaktadır. Araştırma sonucunda çalışma yapraklarına ve bu çalışma yapraklarının uygulanması sonucu 7. Sınıf öğrencilerinin ortaya koydukları örnek proje resimlerine yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Fen Öğretimi, Proje Tabanlı Öğrenme, Etkinlik örneği, İnsan ve Çevre

ABSTRACT

Today, methods and techniques which enable students an active participation in the learning process by taking them to the center in science education, are gaining great importance. These student centered methods and techniques provide a basis for science literate individuals by providing students get information by doing and experiencing. One of the mentioned methods is a method of project-based learning. Project-based learning is the learning which includes fairly high level thinking activities exhibited effectively in the process individually or with small groups of students. At the end of the process, students obtain a product and the products they provide contribute to their creative thinking skills. In this study, examples of activities which are prepared on the basis of project-based learning and implemented on students within the Unit of Human and the Environment for 7th Grade, are given. Therefore, this research shows a descriptive study property. In prepared worksheets, unit's ecosystems subject includes 2 scenarios, 1 matching worksheet, 1 semantic feature analysis and 2 projects. Biodiversity subject includes 1 project. Environmental issues and the effects subject includes 1 project and 1 poster. There are 4 projects and 2 scenarios covering a total of 12 objectives. In the study's conclusion, worksheets and 7th grade students' sample project images are included.

Key Words: Science education, Project based learning, Sample activity, Human and the environment

1. GİRİŞ

Bilgi çağı olarak nitelendirilen günümüzde dünya her geçen gün değişip gelişmektedir. Bu yüzden sadece bilgi edinen değil, yaşam boyu öğrenen, bilim okur-yazarı olan ve kendini sürekli geliştiren bireyler bu hızlı değişime ayak uydurabileceklerdir (Çakıcı, 2012). Bu hızlı değişim içinde yaşadığımız doğada yeni problemler meydana getirmekte ve bu problemler yeni yetişen nesillere karmaşık gelmektedir. Bu problemlerin çözülmesinde bilimsel yöntemin kullanılmasının gerekliliği öğrencilere kazandırılmalıdır. Bundan dolayı öğretmenlerimiz, yetiştirecekleri bireyleri günümüz koşullarına uygun olarak öğrenciyi merkeze alan, öğrenmenin etkili ve kalıcı olabilmesi için öğrenme ortamının yaparak yaşayarak hazırlamalıdırlar.

Günümüzde çağdaş eğitim sistemi incelendiğinde üç temel kavram ortaya çıkar. Bu kavramlardan birisi öğrenme kavramıdır ki dikkati öğretene değil, öğrenene aktarmak açısından son derece önemlidir. Bir diğeri proje kavramıdır ve proje, tasarı ya da tasarı geliştirme, hayal etme ve planlama anlamına gelmektedir. Tabanlı sözcüğü ise projeyi bir hedef olarak değil, altyapı unsuru olarak ele almakta ve süreç yönelimli yapılanmaya işaret etmektedir (Erdem, 2002; Erdem ve Akkoyunlu, 2005).

Öğretim programlarında 2005 yılı değişikliği ile beraber eğitim sistemimize girerek öğrencilerin yaparak, araştırarak öğrenmelerini sağlayan proje tabanlı öğrenme yaklaşımı bu yaklaşımlardan birisi olup proje tabanlı öğrenme yaklaşımının okullarda daha işlevsel bir fen bilimleri dersinin gerçekleştirilmesinde önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir (Matyar, 2012). 2013 yılı Fen Bilimleri dersi öğretim programında da proje tabanlı öğrenmeye vurgu yapmaktadır.

Dewey'in yeniden yapılanma, Kilpatrick'in proje metodu, Bruner'ın buluş yoluyla öğrenme yaklaşımı ve Thelenin grup araştırması modelleri, proje tabanlı öğrenmenin temel taşlarını oluşturmaktadır (Korkmaz ve Kaptan, 2001).

Projeler, bir kavram ya da becerinin kazandırılmasıyla ilgili bir problemin çözümü için, öğrencilerin özgür bir ortamda, grup hâlinde ya da bireysel olarak yaptıkları çalışmalardır. Bir öğrencinin kendisine verilen problemin çözümünü bulabilmek için, problemi nasıl ve hangi sırayı takip ederek çözebileceğine bağımsız bir şekilde karar verebilmesi projenin temel özelliğidir (Kubinova, Novotna ve Littler, 1998). Projeler, öğrencilerin araştırma yapabilme becerisi kazandırmakta ve yaşayarak öğrenmelerine olanak tanımaktadır (Raghavan, Coken-Regev ve Strobel, 2001).

Proje Tabanlı Öğrenme yaklaşımı, John Dewey, Kilpatrick ve Bruner'in öğrenme konusundaki görüşlerinin bir sentezi olarak ortaya çıkmıştır. Bu yaklaşımda öğrenciler grup çalışmalarının dışında bireysel çalışmalarda yürütmekte ve öğrenme ortamını yapılandırıp tasarlamaktadırlar (Demirel, 2007). Öğrencilerin, proje tabanlı öğrenme yaklaşımında bir araştırma yapmaları, araştırmaları sonucunda elde ettikleri bilgileri bir bütün haline getirerek onları ürüne dönüştürmeleri gerekmektedir.

Proje tabanlı öğrenme, öğrencinin üst düzey düşünme becerilerini geliştiren, öğrenciyi sürece aktif olarak dâhil eden etkinliklere dayalı bir öğrenme yaklaşımıdır. Proje tabanlı öğrenme, öğrencilerin bilgiyi almak yerine bilgiyi yapılandırdıkları ve hatta bilgiyi ürüne dönüştürdükleri bir yaklaşımdır (Gültekin, 2007). Projeler, sınıf içinde gerçekleştirilen etkinlikler kadar sınıf dışındaki problemlerle de ilgilenerek, gerçek yaşamdan örnekleri içerirler. Bu problemler, öğrencilerin daha önceden karşılaştıkları fakat çözemedikleri problemler olabileceği gibi daha önceden hiç karşılaşmadıkları problemler de olabilir. Fen ve matematik konuları ile ilgili bu tür problemleri çözmek için öğrencilerin bir proje üzerinde çalışması sağlanarak, problemin ortadan kaldırılması ve yeni bilgilerin kazanımı amaçlanmaktadır (Dede ve Yaman, 2003). Böylece bir projenin üretilebilmesi için bir problem durumuna ihtiyaç duyulmaktadır. Proje çalışmalarına dayalı bir öğretim, öğrencilere bir disiplinin bütün yönlerini ve başka disiplinlerle olan ilişkilerini gösterebilir. Projeler, özellikleri gereği öğrencilerin günlük işleri içinde de yer bulabilirler (Hamilton ve Hamilton, 1997). Proje tabanlı öğrenme sayesinde öğrenciler, öğrenecekleri yeni bilgileri günlük hayatla ve diğer disiplin alanlarıyla ilişkilendireceklerdir. Projeler, öğrencileri ilginç ve değişik etkinliklere katma uğraşısı içerisinde olup, öğrenciler, ürünler oluşturarak ya da tartışmalar düzenleyerek başkalarına fikirlerini anlatma, sonuçları düzenleme, verileri grafik haline getirme, tahminde bulunma, soruları inceleme ve cevaplandırmaya yönlendirilirler (Blumenfeld ve diğerleri, 1991). Öğrenciler, proje çalışmalarından daha çok zevk aldıkları için ve yaşayarak öğrenme imkânına sahip olduklarından konuları daha iyi anlamaktadırlar (Winn, 1997).

Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının temel özelliği diğer disiplinlerle de bağlantılı bir problem/senaryo üzerine inşa edilmesi ve öğrenci merkezli öğrenmeyi temel alarak öğrencilerin gruplarla beraber birlikte öğrenmelerini sağlamaktır. Öğrenci gerçek problemlerin çözümüne yönelik ders senaryoları içerisinde düşünme, problem çözme, yaratıcılık, bilgiye erişim, işleme, yeniden harmanlama, sorgulama, uzlaşma gibi aktiviteler yapar ve böylece hem bireysel hem de ekip çalışması için zaman ayırır (Demirel ve diğerleri, 2001). Proje tabanlı öğrenmede öğrenci merkezdedir ve öğretmen öğrenciye yol gösterici rehber konumundadır. Proje tabanlı öğrenmede öğretmenin rolü, ders anlatandan eğitimi yönlendirene ve uzman kişiden yardım eden, yol gösteren, rehber kişiye dönüşür (Newell, 2003). Proje tabanlı öğrenme çocukların görüş ve isteklerine değer veren araştırmacı bir öğretmen gerektirir (Burr, 2001). Bu yüzden proje tabanlı öğrenme eğitim ortamlarında, geleneksel yöntemlere göre, sürekli bir yenilenme ve yapılanma sağlamaktadır. Proje tabanlı öğrenme bireylerin yaparak yaşayarak öğrenmesine fırsatlar tanırken geleneksel öğrenmede ise öğrenciyi eğitim sürecinde pasif kılmaktadır. Proje tabanlı öğrenmede süreç ve ürün eşit derece önemliyken, geleneksel öğrenmede sadece ürün önemlidir. Proje tabanlı öğrenme öğrencilerde bağımsızlık duygusu kazandırır. Böylece bireyler özgürce karar vermeyi öğrenirler.

Proje tabanlı öğrenme yaklaşımında öğrenci kendi kendine öğrenen kişidir. Öğrenciler bilgileri ezberleyip emirlerle hareket eden kuklalar olmaktansa aktif öğrenmeyle eğitim sürecinin bir parçası olurlar (McMahon, 2008). Bu yaklaşım öğrencileri sadece fen öğrenmeye yöneltmekle kalmaz aynı zamanda gerçek yaşam problemleri hakkında araştırma yapma, konu ile ilgili kavramları öğrenme için fırsatlar bulma ve eğitimde teknolojiyi kullanma olanağı sağlar (Rivet ve Krajcik, 2004). Öğrencilerde konularla günlük hayat bağlantısını sağlaması açısından düşünüldüğünde fen derslerinde gerek proje tabanlı öğrenme yönteminin kullanılması gerekse proje yarışmalarının düzenlenmesi önemli bir yer tutmaktadır. Proje tabanlı öğrenme uygulamalarının başarıya ulaşması, öğrencilerin ve öğretmenlerin bu süreçte karşılaştıkları sorunların en iyi şekilde tespit edilmesiyle doğrudan ilişkilidir (Pektaş, Çelik ve Köse, 2009). Farklı araştırmalarda fen öğretiminde proje tabanlı öğrenmeyi ya da proje tekniğini uygulamada karşılaşılan sorunların öğretmenden, öğretim programından, öğrenciden, yönetim mekanizmalarından, veliden, duyuşsal faktörlerden ve fiziki koşulların yetersizliğinden kaynaklandığını belirtmişlerdir (Akpınar ve Ergin, 2005; Balkı Girgin, 2013; Kaplan ve Coşkun, 2012; Pektaş, Çelik ve Köse, 2009). Yeşilyurt (2013) öğretmenlerin uygulamakta zorluk çektiği yöntemlerden birinin proje yöntemi olduğunu belirtmektedir. Proje tabanlı öğrenme konusunda şimdiye kadar yapılan araştırmalarda, öğretmenlerin bu konuda pek fazla bilgiye sahip olmadıkları ve öğrencileri bu konuda fazla yönlendiremedikleri görülmektedir (Korkmaz ve Kaptan, 2002). Şahin (2007) proje tabanlı öğrenmenin yeterince uygulanamamasının nedeninin öğretmenden kaynaklandığını ve hizmet içi eğitimin gerekli olduğunu, benzer olarak Önen, Mertoğlu, Saka ve Gürdal (2010) öğretmenlerin proje ve proje tabanlı öğrenme hakkında hizmet içi eğitime gereksinim duyduklarını belirtmişlerdir. Asilsoy (2007) yapmış olduğu araştırmada biyoloji öğretmenlerine proje tabanlı öğrenmeyi kullanabilmeleri için gerekli olan mesleki bilgi ve becerileri kazandırmayı amaçlayan kısa süreli bir hizmet içi eğitimin gerekli olduğunu vurgulamıştır. Baki ve Bütüner (2009) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin proje çalışmaları sürecinde öğrencilerine rehberlik etmede kendilerini yeterli görmedikleri, proje çalışmaları ile ilgili üniversitelerde uygulamalı bir eğitim almadıkları, proje raporlarını değerlendirirken ve proje konusu vermede zorluklarının olduğu belirtilmiştir. Kaplan ve Coşkun (2012) öğretmenlerin baş etmekte güçlük çektikleri problemlerin proje konularının belirlenmesi, proje gruplarının oluşturulması, süreçte öğrencinin takibinde çekilen zorluklar, projelerin değerlendirilmesi, veli ve iş yükü faktörü olduğunu ifade etmektedirler. İlgili alan yazın incelendiğinde öğretmenlerin sproje tabanlı öğrenmeyi uygulamada zorluklar yaşadığı görülmektedir. Buradan yol çıkarak öğretmenlere ve araştırmacılara kaynak olması adına bu çalışmada fen bilimleri dersi kapsamında bir ünitenin proje tabanlı öğrenme yöntemi ile yürütülmesi sürecine ve öğrenciler tarafından oluşturan ürünlerin görsel örneklerine yer verilmiştir.

2. YÖNTEM

Öğrenme- öğretme süreçleri içerisinde öğrenen ve öğreten bireyler açısından amaçlara ulaşmada öğretim yöntem ve tekniklerinin önemi oldukça fazladır. Özellikle günümüzde bilgiye ulaşmak için

araştıran, sorgulayan fen okuryazarı bireyler yetiştirmede doğru yöntem ve teknikler kullanılmalıdır. Bu çalışmada, 7. sınıf İnsan ve Çevre ünitesi kapsamında, proje tabanlı öğrenme yaklaşımına dayalı olarak hazırlanan ve öğrencilere uygulanan etkinlik örneklerine yer verilmiştir. Yapılan bu çalışma betimsel bir çalışma özelliği göstermektedir. Çalışmada; Fen ve Teknoloji dersi İnsan ve Çevre ünitesinde, proje tabanlı öğrenme yaklaşımıyla hazırlanmış senaryo yöntemiyle desteklenmiş örnek etkinliklere yer verilmiştir. Etkinlikler 2012-2013 öğretim yılı bahar yarıyılında Isparta Senirkent'te bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bir ortaokulun 7. sınıfında bulunan 23 öğrenciye uygulanmıştır. Öğrencilerin büyük çoğunluğunun sosyo ekonomik durumları orta düzeydedir ve ders dışında öğrenci başarısını etkileyebilecek herhangi bir yardım (dershane, özel ders,kurs vb.) alan öğrenci bulunmamaktadır. Uygulama öncesi fen bilimleri başarısı yönünden heterojen özellik taşıyan bireylerden oluşan dört homojen grup oluşturulmuştur. Uygulamalar dört hafta süresince devam etmiştir. Uygulamalar süresince öğrencilerin ortaya koyduğu ürünler fotoğraflanmıştır ve görsellerin örneklerine çalışmada etkinliklerin altında yer verilmiştir.

Gerçekleştirilen bu çalışma 12 ders saati içerisinde tamamlanmıştır. Aşağıdaki tabloda kazanımların hangi haftalarda yürütüldüğü ve projelerin hangi haftalarda verildiğine ilişkin plan Tablo 1'de belirtilmektedir.

Tablo 1. Proje Planı

Hafta	Ders Saati	Kazanımlar	7/A	Proje Tabanlı Etkinlikler
Nisan 3.	2	1- Organizmaların yaşadıkları alanlar ve bu alanlara insan etkisi ile ilgili olarak öğrenciler; 1.1 Tür, habitat, popülasyon ve ekosistem kavramlarını örneklerle açıklar. 1.2 Bir ekosistemdeki canlı organizmaların birbirleriyle ve cansız faktörlerle ilişkilerini açıklar.	1. Hafta	Proje 1
Nisan 4. Mayıs 1.	8	1.3 Farklı ekosistemlerde bulunabilecek canlılar hakkında tahminler yapar. Ekosistemleri canlı çeşitliliği ve iklim özellikleri açısından karşılaştırır. Ekosistemdeki biyolojik çeşitliliği fark eder ve bunun önemini vurgular. 1.6 Ülkemizde ve dünyada nesli tükenme tehlikesiyle karşı karşıya olan bitki ve hayvanlara örnekler verir. 1.7 Ülkemizde ve dünyada nesli tükenme tehlikesinde olan bitki ve hayvanların nasıl korunabileceğine ilişkin öneriler sunar. 1.8 Çevresinde bulunan bitki ve hayvanlara sevgiyle davranır.	1. Hafta 2. Hafta 3. Hafta	Proje 2 Proje 3 Proje 4
Mayıs 2.	4	1.9 Ülkemizdeki ve dünyadaki çevre sorunlarından bir tanesi hakkında bilgi toplar, sunar ve sonuçlarını tartışır. 1.10 Dünyadaki bir çevre probleminin ülkemizi nasıl etkileyebileceğine ilişkin çıkarımlarda bulunur. 1.11 Ülkemizdeki ve dünyadaki çevre sorunlarına yönelik iş birliğine dayalı çözümler önerir ve faaliyetlere katılır. 1.12 Atatürk' ün çevre sevgisi ile ilgili uygulamalarına örnekler verir.	4. Hafta	Proje 5 Proje 6

Araştırma sürecinde kullanılan etkinliklerin tamamına aşağıda yer verilmiştir. Bütünlüğün ve Tablo 1'de sunulan planın ortaya konulabilmesi adına uygulama sürecinde kullanılan konu sonu değerlendirmelere de yer verilmiştir..

Etkinlik 1

Kazanım: 1.1. Tür, habitat, popülasyon ve ekosistem kavramlarını örneklerle açıklar.

Önerilen Süre: 40 DAK.

Etkinliğin yapılışı:

Öğrencilere bir hafta önceden yapacakları proje için derse gelirken renkli kalemler, renkli kartonlar, yapıştırıcı ve mukavva getirmeleri istenir. Daha önceden gruplara ayrılmış öğrencilere "Eğlenceli Gezimiz'' hikâyesi dağıtılır. Okunan hikaye sonucunda öğrenciler tür, habitat, popülasyon ve ekosistem kavramlarına ulaşırlar. Tür, habitat, popülasyon ve ekosistem kavramlarına ulaşan öğrencilerin bu hikaye sayesinde dikkatleri çekilmiş olur. Daha sonra öğrencilerden tür, habitat, popülasyon ve ekosistemleri hayallerinde canlandırdıkları şekilde resmetmeleri istenir. Sonrasında bu resimlerden yap-boz yaparak bir ürün elde etmeleri istenir. Böylece " Yap- Boz" (Proje 1) projesine giriş yapılır. Projenin sonunda öğrencileri değerlendirmek için onlara anlam çözümleme tablosu uygulanır.

Eğlenceli Gezimiz

21 – 27 Mart Ormancılık haftası kutlamalarında okulumuzla ormana gittik. Yangınla birlikte küle dönen arazilere ağaç dikerek biraz olsun tabiat anaya katkıda bulunmaya çalıştık. Öğretmenimiz oraya vardığımızda o yöredeki yanmamış ağaçları bize tanıttı. İlk önce biraz şaşırdık ormandaki ağaçların da çeşitli türlere ayrılabileceğini hiç düşünmemiştik ağaç deyip geçmiştik. Ama yakından inceleyince hepsinin birbirinden farklı yapraklara sahip olduğunu fark ettik. Hepsinin ortak özellikleri de vardı. Mesela hepsi kloroplast bulundurup fotosentez yaparak doğadaki karbondioksit ve suyu kullanarak besin ve oksijen üretiyordu, yaz günlerinde piknik yapmamız için gölge oluşturuyorlardı. Ancak hepsini "ağaç" diyerek geçiştiremeyeceğimiz kadar da farklıymışlar. Örneğin yaprakları, çiçekleri ve meyveleri birbirinden çok farklı. Biz Meşe ağaçlarının türlerini inceledik yaprakları birbirinden farklıydı meyveleri de farklıydı ama aynı türdendiler yaşadıkları yerleri bile farklılık gösterebiliyormuş. Öğretmenimiz aynı türden ağaçlar bir araya gelince popülasyonu oluşturur dedi. Tıpkı bizim okula benzetti. Zira öğretmenimizi dinlerken farkında olmadan her şube kendi arasında topluluk oluşturmuş diğer şubelerden ayrılıvermişti fark etmeden. Sonra daha önce hiç adını duymadığım habitat kavramından bahsetti türlerin yaşam alanı dedi. Onu da sınıflarımızın yerine benzetti 7-A sınıfını kime sorsam müdürün karşısındaki sınıf der herkes bilir dedi. Bir de ekosistemden bahsetti okulumuza benzetti masasıyla sırasıyla öğrencileriyle öğretmenleriyle kısaca canlı cansız tüm elemanlarıyla okulumuz vardı. Bu arada bahsetmeden geçemeyeceğim ormana fidanlarımızı dikerken güneşin altında çok susadık getirdiğimiz suları bitirdik. Öğretmenimiz az ilerde derenin olduğunu söyledi hep birlikte dereye vardığımızda dere içinde yosunlar, balıklar ve

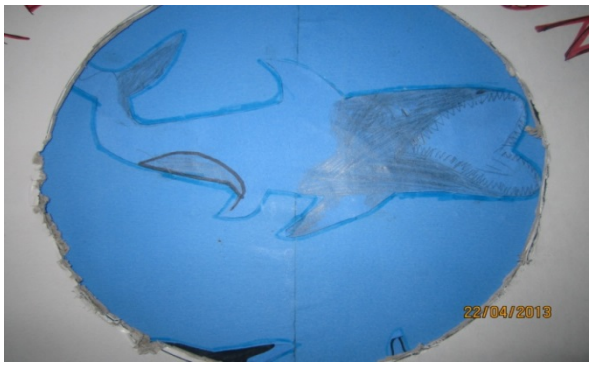
kurbağalara rastladık. Bu kez anlatma sırası bize gelmişti. Öğrendiğimiz tüm kavramları öğretmenimize tek tek gösterdik.

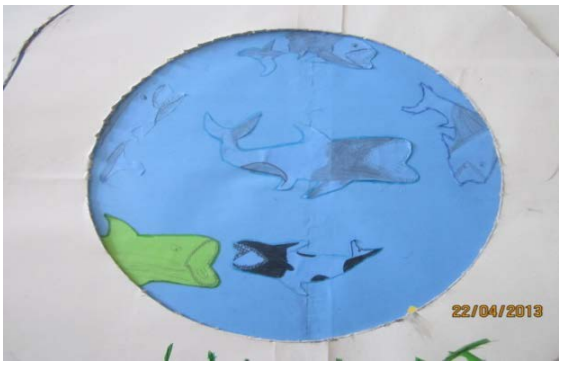
Yukarıdaki hikâyede anlatılanları hayalinizde canlandırmanızı istiyorum. Hayalinizdekileri ister derede ister ormanda adı geçen ekosistem içindeki habitat, popülasyon ve türü benimde görebilmem için kağıda resmetmenizi istiyorum. Daha sonra bu resmi mukavvaya yapıştırıp kendi ekosisteminizden yapboz elde ederek unutamayacağınız bir ürün elde edeceksiniz.

Öğrencilerin " Yap- Boz'' Projeleri:

















Değerlendirme Amacıyla Kullanılan Anlam Çözümleme Tablosu

Kazanım: 1.1.

Önerilen Süre: 10 DAK.

Etkinliğin Yapılışı: Sevgili öğrenciler aşağıda verilen tanımları dikkatlice okuyunuz. Her tanımın tür, popülasyon, habitat ve ekosistem kavramlarından hangilerine karşılık geldiğini bularak ilgili kutucuğa (X) işareti koyunuz.

TANIM	TÜR	POPÜLASYON	HABİTAT	EKOSİSTEM
Eğirdir Gölü'ndeki canlı ve cansız varlıklar				
Akdeniz'deki fok balıkları				
Karadeniz'deki ormanlar				
Van kedileri				
Sultan Sazlığındaki tuzlu su göletleri				
Büyük Okyanus'taki canlı ve cansızlar				
Avustralya'daki kangurular				

Etkinlik 2

Kazanım: 1.2. Bir ekosistemdeki canlı organizmaların birbiriyle ve cansız faktörlerle ilişkilerini açıklar.

Önerilen Süre: 40 DAK.

Etkinliğin Yapılışı:

Daha önceden gruplara ayrılmış öğrencilere "Balık Tutmayı Öğreniyorum'' hikâyesi dağıtılır. Senaryo yöntemine göre hazırlanmış olan bu hikâyenin yarım kalan kısmını öğrencilerin tamamlaması istenir. Bu sayede öğrencilerin yaratıcılık becerilerinin geliştirilmesi hedeflenir. Hikâyede ki sorular cevaplanarak öğrencilerin besin zinciri kavramına ulaşması sağlanır. Hikâye tamamlandıktan sonra 5 öğrenci tahtaya kaldırılır. Daha önceden kartonlara yazılan canlı isimleri öğrencileri dağıtılır. Öğrencilerden kol kola girerek bir zincir oluşturmaları istenir. Böylece öğrenciler besin zincirinden bir örnek görmüş olacaklardır. Daha sonra sınıftan doğada ki besin zincirlerine örnekler vermeleri istenecektir.

Öğrencilere birden fazla besin zincirinin bir araya gelmesiyle ne oluşabileceği sorularak besin ağı kavramına ulaşmaları sağlanacaktır. Sonrasında da öğrencilerden tahtaya bir besin ağı çizmeleri istenecektir.

Balık Tutmayı Öğreniyorum

Okulların kapanmasıyla Murat yaz tatilini geçirmek için dedesinin köyüne gitmişti. Dedesinin yaşadığı bu köy göle yakın küçük bir yerdi. Murat gölü göreceği için çok mutluydu. Çünkü o gölde yüzmeyi çok seviyordu. Ayrıca dedesi bu yaz balık tutmayı öğretecekti. Dedesi Murat'ı çok büyük bir sevinçle karşıladı. Akşam yemeğini yerken dedesi Murat'a ertesi gün kendisiyle birlikte balık tutmaya gideceği müjdesini verdi. Murat bunu duyunca çok ama çok sevindi. O gece sevinçten uyumakta zorluk çekti.

Ertesi gün balık tutmaya gittiler. Dedesi balık tutmanın inceliklerini ona anlattı. Murat yavaş yavaş balık tutmayı öğreniyordu. Günler ilerledikçe neredeyse dedesi kadar iyi balık tutmayı öğrenmişti. Fakat dikkatini bir şey çekmişti. Dedesi her gün sadece 2 tane balık tutuyordu. Murat dedesinin neden sadece 2 tane balık tuttuğunu anlayamıyordu. Çünkü istese dedesi çok daha fazla balık tutabilirdi. Düşündükçe en sonunda şöyle bir sonuca vardı ve kendi kendine "Herhalde dedem çok yaşlandı ve ikiden fazla balık tutamıyor.'' dedi. Sonra dedesine bir sürpriz yapmaya karar verdi. Sabahın erken saatlerinde dedesi uyurken oltaları alıp göle gitti ve bir sürü balık tuttu. O kadar mutluydu ki dedesi bu kadar çok balığı bir arada görünce torununun ne kadar becerikli olduğunu düşünecekti. Bu düşünce aklına geldikçe daha fazla daha fazla balık tuttu. En sonunda kova ağzına kadar balıkla dolmuştu ve bu kadar balığın yeterli olacağını düşünerek evin yolunu tuttu.

Murat eve geldiğinde dedesi Murat'ı elinde balık dolu kovayla görünce çok şaşırdı. Murat dedesine gülerek "Dede bak! Ne kadar çok balık tuttum, benimle gurur duyuyorsun değil mi?'' dedi. Dedesi çok şaşkındı. Fakat bu şaşkınlık mutluluktan değil üzüntüdendi.

Aşağıdaki soruları cevaplandırınız.

1) Sizce Murat'ın dedesi neden sadece 2 tane balık tutuyordu?
2) Sizce Murat'ın dedesi Murat'ın tuttuğu balıkları görünce neden bu kadar üzüldü?
3) Siz olsaydınız bu hikayeyi nasıl devam ettirirdiniz?

Hemen Murat'a onunla konuşmak istediğini söyledi. Ancak dedesi bu konuşmayı göl kenarında yapmak istiyordu. Bu yüzden Muratla beraber göle kadar yürüdüler. Dedesi Murat'a " Bak oğlum" dedi gölü göstererek. "Burada sence ne kadar canlı türü yaşamaktadır?'' diye sordu. Muratta "Dedeciğim tam olarak kaç tane olduklarını söyleyemem ama fazla sayıda olduklarını düşünüyorum'' dedi. Dedesi Murat'a "Peki canlıların dışında cansız varlıklar var mı?'' diye sordu. Murat "Elbette var dede taşlar ve topraklar var'' dedi. Ama Murat bir türlü dedesinin nereye varacağını anlayamadı.

Sonra dedesi Murat'a "Bu göldeki canlı ve cansız varlılar bir arada mutlu ve mesut yaşamaktalar. Her biri besinin bu gölde ki canlı varlıklardan karşılıyor. Eğer bu gölden bir tane canlı türü eksilirse diğerleri bundan etkilenirler ve yaşam koşulları çok zorlaşır, sistemleri altüst olur.'' dedi. Sonra ekledi " Eğer biz insanlar bu gölde ki balıklardan ihtiyacımız olandan fazlasını alırsak, zamanla burada ki balıkların soyu tükenir ve bu göldeki diğer canlılar bu durumdan fazlasıyla zarar görür.'' dedi. Murat dedesinin sözleriyle yaptığı hatanın farkına vardı ve dedesinden özür diledi. Dedesi de Murat'a sarılarak " Diğer canlı türlerine her zaman saygı duymalısın ve doğaya zara vermemelisin.'' dedi.

Murat yaz tatilinde yaşadığı bu deneyimi hayatı boyunca unutamadı. Artık şunu çok iyi biliyordu; doğada ki bütün canlı ve cansız varlıklar birbirleriyle ilişki halindedir ve bu ilişkide herhangi birinin eksikliği diğer türlere zarar vermektedir. Kafasında hemen bu ilişkiyi bir zincirin halkalarına benzetti. Artık halkalardan birinin eksikliğinde zincirin bozulacağını biliyordu.

Aşağıdaki soruları cevaplayınız.

1) Sizce Murat'ın dedesi söylediklerinde haklı olabilir mi?
2) Köyde bulunan gölde yaşayan canlı türleri neler olabilir?
3) Murat'ın doğada ki canlılar arasında ki ilişkiyi bir zincirin halkasına benzetmesini nasıl açıklarsınız? Sizlerde bu gölde yaşayan canlılar arasında bir zincir oluşturabilir misiniz?

Öğrencilerin Oluşturdukları Besin Zincirleri





Etkinlik 3

Kazanım: 1.3. Farklı ekosistemlerde bulunabilecek canlılar hakkında tahminler yapar.

1.4. Ekosistemleri canlı çeşitliliği ve iklim özellikleri açısından karşılaştırır.

1.5. Ekosistemdeki biyolojik çeşitliliği fark eder ve bunun önemini vurgular.

Önerilen Süre: 40 + 40 + 40 + 40 DAK.

Etkinliğin yapılışı:

Öğrencilere daha önceden hazırlanmış olan ekosistemler slaytı izletilir. Burada 1.3. kazanımına ilişkin olarak ekosistemlerde bulunabilecek canlılar hakkında öğrencilerin tahmini cevapları alınır. Daha

sonra 1.4. kazanımı için canlı çeşitliliği ve iklim özellikleri açısından karşılaştırılır.1.5. kazanımı içinde öğrencilerin biyolojik çeşitliliği fark etmesi sağlanır. Bu etkinliğin arkasından öğrencilere içinde hem temiz hem de kirlenmiş ekosistemlerin bulunduğu ikinci bir slayt izletilerek öğrencilerden bu ekosistemlerin nasıl bu hale geldiklerini bunların tekrar temiz hale gelebilmesi için sizler neler yapardınız? Gibi sorular sorarak Çevre Mühendisi Olalım Projesine giriş yapılır (Proje 2). Öğrencilerden kendilerini birer çevre mühendisi olarak düşünmeleri istenir. Kendilerine kirlenmiş bir ekosistem seçmelerini ve bu kirlenmiş ekosistemi tekrar temiz bir ekosistem yapmak için nasıl çözümler üretebileceklerini düşünmeleri söylenir. Sonrasında projenin içeriğinden bahsedilir. Bu proje için öğrencilere 3 hafta süre verilir. Dersin sonunda öğrencileri değerlendirmek amacıyla "Haydi Eşleştirelim'' etkinlik kâğıdı uygulanır.

Değerlendirme Amacıyla Kullanılan Haydi Eşleştirelim Etkinliği

Kazanım: 1.3. , 1.4.

Önerilen Süre: 15 DAK.

Etkinliğin Yapılışı: Sevgili öğrenciler aşağıda iklim özellikleri ve canlı çeşitliliği verilen ekosistemlerde yaşayabilecek canlıları tahmin ederek eşleştiriniz. Canlı türlerinin birden fazla ekosistemde olabileceğini unutmayınız.

1 . YILAN 2. KUTUP TAVŞANI 3. DEVE 4. BALIK 5. KUTUP TİLKİSİ 6. KERTENKELE 7. KAKTÜS 8. NİLÜFER 9. KURBAĞA 10. ÖRDEK

A EKOSİTEMİ Kutup yakınlarında tundra bitki örtüsü ile kaplı bir ekosistemdir. Tundra çok kısa süreli olarak yaz aylarında karın erimesiyle ortaya çıkar. Likenler, karayosunları ve bodur bitkilerden oluşur. Yaz aylarında bitki örtüsünde yuva yapan hayvanlardan çoğu kışın göç eder.
B EKOSİSTEMİ Çok az yağış alan, dünyanın en kurak alanlarındandır. Günlük sıcaklık farkları çok fazladır. Burada kökleri çok derinlerdeki suyu alabilen az sayıda bitki ve su depolayan hayvan türleri yaşar.
C EKOSİSTEMİ Kışın yağışlarla derinleşen, yaz kış sulak alan özelliğinde bir ekosistemdir. Büyük ölçüde sazlıklarla kaplıdır.

Öğrencilerin "Çevre Mühendisi Olalım'' Projeleri










Etkinlik 4

Kazanım: 1.6. Ülkemizde ve dünyada nesli tükenme tehlikesiyle karşı karşıya olan bitki ve hayvanlara örnekler verir.

1.7. Ülkemizde ve dünyada nesli tükenme tehlikesinde olan bitki ve hayvanların nasıl korunabileceğine ilişkin öneriler sunar.

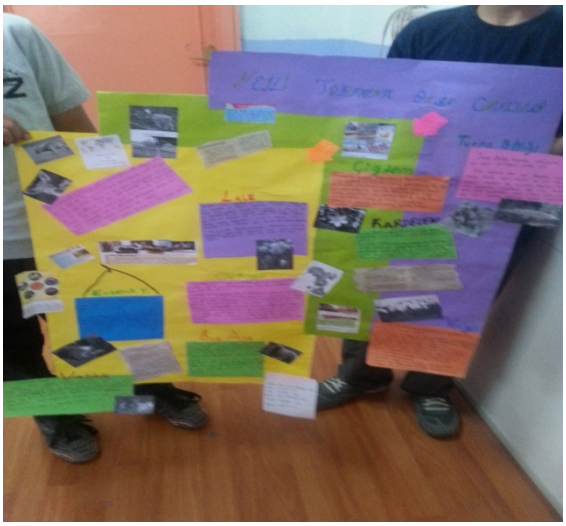
Önerilen Süre: 40 + 40 DAK.

Etkinliğin Yapılışı:

Derse başlarken öğrencilere ilk önce dünyada nesli tükenmekte olan canlıların neler olduğu sorulur ve verilen cevaplar tartışma ortamında değerlendirilir. Daha sonra bu soruyu ülkemizde nesli tükenmekte olan canlılar nelerdir diye sorulur ve bu cevaplarda değerlendirilir. Önceden gruplara ayrılan öğrencilerden dünyamızda ve ülkemizde nesli tükenmekte olan bu canlıların neler olduğunu gösteren ve nasıl koruma altına alınmaları gerektiğini belirten bir slayt gösterisi hazırlamaları istenir. Ayrıca bu çalışmalarını poster haline getirmeleri istenir. Böylece "Nesli Tükenenlere Yardım Edelim'' (Proje 3) projesine giriş yapılır. Bu proje için öğrencilere 1 hafta süre verilir.

Öğrencilerin "Nesli Tükenenlere Yardım Edelim'' Projeleri







Etkinlik 5

Kazanım: 1.8. Çevresinde bulunan bitki ve hayvanlara sevgiyle davranır.

Önerilen Süre: 40 + 40 DAK.

Etkinliğin yapılışı:

Bu etkinliğe başlamadan önce öğrencilere renkli karton ve renkli kalemler getirmeleri istenir. Öğrencilere daha önceden yazılmış olan hikaye dağıtılır. Bu hikayeyi dikkatli bir şekilde okumaları istenir. Daha sonra hikayenin sonunda ki sorular cevaplanır ve ana fikir tartışılır. Bu hikayenin sonunda öğrencilerden bir çevre kuruluşunun başında olduklarını hayal etmeleri söylenir. İnsanları çevreye karşı duyarlı hale getirebilmek için bir çalışma yapmaları istenir. Bu çalışmada ki amaç dikkat çekici bir slogan bulmaktır. Böylece "Slogan Bulalım'' (Proje 4) projesine giriş yapılır.

Doğanın Gücü

Çok uzun yıllar önce bir ülkede savaşmayı çok seven insanlar yaşarmış. Çünkü bu ülkenin hükümdarı savaşçı bir topluluktan geliyormuş. Bu savaşçı ülkede hayvanları ve bitkileri seven bir kız varmış. Bu kızın adı da Doğa'ymış. Doğa bu ülkenin çölde olan kısmında bulunan bir köyde anne ve babasıyla birlikte yaşarmış. Bu köyün hemen yakınlarında da küçük bir orman bulunmaktaymış. Doğa her gün

bu ormana giderek hayvan ve bitki sevgisini gün geçtikçe arttırmışta arttırmış. Bu ormanda yaşayan diğer canlılarda Doğa'yı o kadar çok benimsemişler ki ona karşı hiç yabancılık çekmiyor ve ondan kaçmıyorlarmış. Hatta Doğa ormana geldiğinde kuşlar eskisinden daha da çok cıvıldıyor, ağaçlar sanki hoş geldin der gibi yapraklarını kıpırdatıyormuş. Doğa'nın bu ormanda çok sevdiği bir ağacı varmış. Bu ağaç bu ormanın en yaşlı ve en büyük ağacıymış. Aslında burada yaşayan bütün canlılar sanki bu ağaca saygı duyarcasına onun yanından ayrılmak dahi istemiyorlarmış. Doğa bu ormanda ki ağaçların yok olma ihtimalini düşündükçe içini bir keder kaplıyor ve gözleri yaşlarla doluyormuş. Bir gün çok sevdiği yaşlı ağacına ve "Sen ne kadar büyüksün böyle, yaprakların ne kadar yeşil! O kadar güzelsin ki sen ve diğer ağaçlar olmazsa bizim halimiz ne olurdu? Düşünmek bile istemiyorum. Çünkü sizler bizim için çok önemlisiniz. Bize besin ve oksijen üretiyorsunuz! Ah sizin değerinizi bir de diğer insanlar anlasa! Neyse ki köyümde yaşayanlar sizleri çok seviyor.'' demiş. Sonrada yüzünde kocaman bir gülümsemeyle köyünün yolunu tutmuş. Aradan çok zaman geçmeden ülkenin savaşçı hükümdarı Doğa'nın yaşadığı köyün yanında bulunan bu küçük ve sevimli ormana bir savaşçı okulu yaptırmak istemiş. Bütün hazırlıkların bir an önce tamamlanmasını ve ormanın yerle bir olmasını emretmiş. Bunu duyan Doğa ve köy halkı bu duruma çok üzülmüş. Çünkü ormanın kendileri ve diğer insanlar için ne kadar önemli olduğunu biliyorlarmış. Doğa ve köy halkı, hükümdarın ormanı yok etmeye gelen askerlerine karşı işbirliği içine girip onlara karşı durmuşlar. Doğa askerlere karşı "Bu orman bizim için çok değerli! Aslında sizin içinde çok değerli olmalı ama sizler bunu nasıl göremiyorsunuz anlayamıyorum. Bu orman olmazsa bizler besinlerimizi nereden karşılar sularımızı nereden içeriz hiç düşündünüz mü? Hem burada yaşayan hayvanlar bu orman olmazsa nerede yaşayacaklar? Onlara da yazık değil mi? Lütfen bu küçük ormanı harap etmeyin! Bu sözlerimi hükümdarıma iletin! demiş ve bu sözleri duyan hükümdarın çevreye ve doğaya karşı bakış açısı değişmeye başlamış. Hemen savaş okulu yaptırımını durdurmuş, küçük Doğa ve köyde yaşayan bu iyi insanları ziyaret etmiş. Onlara bu uğruna yaptıkları cesur hareket için teşekkür etmiş. Küçük Doğa'ya da "Bu kadar küçük yaşta çevreye duyduğun bu sonsuz sevgi açıkçası beni çok duygulandırdı tatlı kızım. Senin sayende bende artık hayvan ve bitki sevgisiyle tanışmış oldum. Çevreye karşı yapmış olduğum bencilliklerimi düşündükçe çok üzülüyorum. Bundan sonra çevreye karşı daha duyarlı olacağım. Halkımı da bu konuda bilinçlendirmeye çalışacağım'' demiş. Doğa ve köy halkı küçük ormanlarıyla beraber mutlu bir şekilde hayatlarına devam etmişler.

Aşağıdaki soruları cevaplayınız.

1) Sizce bu hikâyenin ana fikri nedir?

2) Doğa'nın yerinde siz olsaydınız sizde çevre için canınızı tehlikeye atar mıydınız? Doğa'nın böyle davranmasını doğru buluyor musunuz?

3) Siz bir ülkenin başında olmuş olsaydınız halkınızı çevre konusunda bilinçlendirmek için nasıl bir yol izler, çalışmalar yapardınız?

Arkadaşlar şimdi kendinizi bir çevre kuruluşunun başında olduğunuzu hayal edin. İnsanları çevreye karşı duyarlı hale getirebilmek için bir çalışma yapmış olsaydınız eğer bu çalışmada nasıl ilgi çekici bir slogan bulurdunuz? Şimdi renkli kartonlarınızı ve renkli kalemlerinizi kullanarak değişik ilgi çekici bir slogan yazmanızı istiyorum.

Öğrencilerin "Slogan Bulalım'' Projeleri









Etkinlik 6

Kazanım: 1.9. Ülkemizdeki ve dünyadaki çevre sorunlarından bir tanesi hakkında bilgi toplar, sunar ve sonuçlarını tartışır.

1.10. Dünyadaki bir çevre probleminin ülkemizi nasıl etkileyebileceğine ilişkin çıkarımlarda bulunur.

1.11. Ülkemizdeki ve dünyadaki çevre sorunlarına yönelik iş birliğine dayalı çözümler önerir ve faaliyetlere katılır.

Önerilen Süre: 40 + 40 DAK.

Etkinliğin Yapılışı:

Öğrencilere çevre sorunlarıyla ilgili daha önceden slayt şeklinde hazırlanmış gazete haberleri gösterilerek öğrencilerin dikkati çekilir. Sonra bu haberleri okuduklarında öğrencilerin neler hissettikleri onlara sorulur ve cevaplar değerlendirilir. Ülkeyi ve Dünya'yı tehdit eden çevre sorunları neler olabilir? Diye bir soru öğrencilere sorulur ve beklenen cevaplar alınıncaya kadar öğrenciler kendi aralarında tartışırlar. Cevaplar tahtaya yazılır. (Olması gereken cevaplar: Hava Kirliliği, Su Kirliliği, Toprak Kirliliği, Orman Tahribi, Çığ, Nükleer Kirlilik). Daha sonra bu sorunlarla ilgili slayt öğrencilere izletilir. Bu sorunlar öğrenildikten sonra öğrencilere yeni bir proje görevi verilir. Öğrenciler gruplara ayrılır ve drama yapmaları istenir. Yapacakları drama " Dünyamızın Geleceği Tehdit Ediliyor! Gelecek Nesillere Kötü Bir Miras Bırakmaktayız'' (Proje 5) konulu olması gerektiği ifade edilir. Bunun içinde ilk önce bir drama senaryosu yazmalarını ve bu senaryoda bitki, hayvan ve insanları bir arada konuşturmaları istenir. Bu proje için 1 hafta süre verilir.

Öğrencilerin "Dünyamızın Geleceği Tehdit Ediliyor! Gelecek Nesillere Kötü Bir Miras Bırakmaktayız'' Projeleri






Etkinlik 7

Kazanım: 1.12. Atatürk'ün çevre sevgisi ile ilgili uygulamalarına örnekler verir.

Önerilen Süre: 40 + 40 DAK.

Etkinliğin Yapılışı:

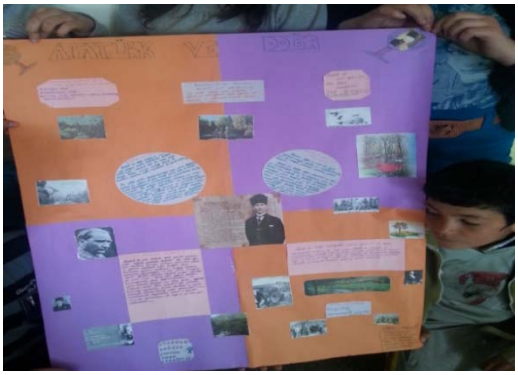
Öğrencilere bir hafta önceden Atatürk'ün çevreye yönelik uygulamalarını ve bu alanda yapmış olduğu proje ve çalışmalarını araştırmaları istenir. Daha sonra öğrenciler derste araştırmalarını sunarlar. Böylece " Büyük Önderin Çevre Sevgisi'' (Proje 6) projesine giriş yapılır.

Öğrencilerin "Büyük Önderin Çevre Sevgisi'' Projeleri









Ayrıca projelerin sunumlarından sonra öğrenciler tarafından öz-değerlendirme ve akran değerlendirme formları, öğretmen tarafından proje gözlem formları doldurulmuş ve öğrenci ürün dosyaları incelenerek ürün ve sürecin bütününün değerlendirilmesine özen gösterilmiştir.

3. TARTIŞMA ve SONUÇ

Gerçekleştirilen bu çalışmada İnsan ve Çevre ünitesine yönelik 12 kazanımı kapsayan proje tabanlı öğrenme yöntemine uygun olarak hazırlanmış etkinliklere ve bu etkinliklerin uygulanması sonucu öğrencilerin ortaya koyduğu ürünlerin görsellerinden örneklere yer verilmiştir. Proje tabanlı öğrenmenin öğreneni merkeze alan günlük hayatın içinden problemlere çözüm üretmeyi hedefleyen bir süreç olduğu için hazırlanan 2 etkinlik senaryo yöntemiyle desteklenmiştir. Bu çalışma ile öğrenciler sürece aktif bir şekilde katıldıkları için eğlenerek öğrenmişlerdir. Süreç sonunda elde ettikleri ürünleri gördükleri zaman kendilerinde oluşan başarma duygusu onları içsel olarak güdülemiştir.

Değişen yaşam koşullarının zorunlu kıldığı ve proje tabanlı öğrenmenin oluşturulmasına olanak verdiği öğrenme ortamı, öğrencilerin kendi öğrenmelerini kurgulayıp, yönlendirdikleri, karşılaştıkları sorunları işbirliği içinde çözmeye çalıştıkları, başarıları konusunda karar verici oldukları, yaşamın sınıfa taşındığı, teknoloji tabanlı bir öğrenme yöntemidir (Erdem, 2002). Bu çalışma ile öğrencilerin günlük hayatta karşılaşabilecekleri problemleri bir ürün elde ederek çözmeleri amaçlanmıştır. Bundan dolayı öğrencileri sürece aktif bir şekilde katılmalarını sağlamak, yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmek ve onlarda kalıcı öğrenmeleri sağlamak için proje tabanlı öğrenme yaklaşımının kullanılmasının etkili olacağı düşünülmektedir.

4. ÖNERİLER

1) Proje tabanlı öğrenme ile öğrencilerin sürece aktif bir şekilde katılmalarından dolayı günlük yaşam problemlerini çözmede daha etkili olacağı düşünülmektedir. Buradan yol çıkarak fen bilimleri öğretmenleri derslerinde bu ünitede kullanılan etkinliklerin tamamını ya da bir kısmını kullanabilirler.

2) Uygulama süreci ve ortaya konulan ürünlerin görsellerin proje tabanlı öğrenmenin uygulamaları sürecinde zorluk yaşayan öğretmenlere kaynak olabileceği düşünülmektedir.

3) 7. Sınıf İnsan ve Çevre ünitesine yönelik hazırlanmış proje tabanlı öğrenme yaklaşımına uygun etkinliklerin öğrenci öğretmen görüşünü inceleyen nitel çalışmalarda ya da farklı değişkenlerin etkililiğini ortaya koymayı hedefleyen deneysel çalışmalarda kullanabileceği düşünülmektedir.

4) Bu çalışma 7. Sınıf İnsan ve Çevre ünitesi kapsamında gerçekleştirilmiştir. Yapılan bu çalışma farklı ünitelerde ve farklı sınıf seviyelerinde gerçekleştirilebilir. Böylelikle bilimsel çalışmaları takip eden yenilikçi öğretmenlerin uygulamaya dönüştürmede yaşadıkları zorlukların azaltılabileceği düşünülmektedir.

5) Gerçekleştirilen bu çalışma, öğreneni merkeze alan çeşitli öğrenme teknikleri ile desteklenebilir.

KAYNAKLAR

Akpınar, E. ve Ergin, Ö. (2005) Yapılandırmacı kuramda fen öğretmeninin rolü. *İlköğretim- Online,* 4(2), 55-64.

Apaydın, Z. , Aydın, H. , Çakıcı, Y. , Gemici, Ö. , İrez, S. , Köse, S. , Matyar, F. , Özsevgeç, T. , Peker, D. , Zeki, A. , Taş, E. ve Turgut, H. (2012). *Fen ve teknoloji öğretiminde yeni yaklaşımlar*. (2. Basım) Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Baki, A. ve Bütüner, S. Ö. (2009). Kırsal kesimdeki bir ilköğretim okulunda proje yürütme sürecinden yansımalar, *İlköğretim Online*, 8(1), 146-158.

Balkı-Girgin, A.,(2003). *Proje temelli öğrenme yönteminin özel Konya esen tepe ilköğretim okulu tarafından uygulanmasına yönelik bir değerlendirme.* Yüksek Lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Blumenfeld, Phyllis C., Soloway, E., Marx, R. W., Krajcik, J. S., Guzdial, M., & Palinscar, A. (1991). Motivating project-based learning sustaining the doing, supporting the learning. *Educational Psychologist*, 26 (3-4), 369-398, Retrieved June 22, 2001 from EBSCO research database.

Burr, S. N. (2001). *Collaboration, reflection and self-assesment to promate curricular change ın early child education,* Phd. Thesis Spartanburg:South Caroline University.

Dede Y. ve Yaman S. 2003: *Fen ve Matematik Eğitiminde Proje Çalışmalarının Yeri, Önemi ve Değerlendirilmesi*, G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt 23, Sayı 1, 117-132.

Demirel, Ö. (2007). *Eğitimde program geliştirme.* (10. Baskı) Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Demirel, Ö. Ve diğerleri. (2001). Proje tabanlı öğrenme modelinin öğrenme sürecine ve öğrenci tutumlarına etkisi. X. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Bolu, 7-8.

Erdem, M. (2002). Proje tabanlı öğrenme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi dergisi.* 22, 172-179.

Erdem, M. ve Akkoyunlu, B. (2005). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi kapsamında beşinci sınıf öğrencileriyle yürütülen ekiple proje tabanlı öğrenme üzerine bir çalışma*. www.ilkogretim-online.org.tr

Gültekin M., (2007). *Proje Tabanlı Öğrenmenin 5. Sınıf Fen Bilgisi Dersinde Öğrenme Ürünlerine Etkisi,* İlköğretim Online 6(1), 93-112.

Hamilton, M. A.; Hamilton, S. F. (1997).When is Work A Learning Experience?, *Phi Delta Kappan*, May, 78 (9), 682.

Kaplan, A. Ö., ve Coşkun, Y. D. (2012). Proje Tabanlı Öğretim Uygulamalarında Karşılaşılan Güçlükler ve Çözüm Önerilerine Yönelik Bir Eylem Araştırması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *8*(1).

Korkmaz H. ve Kaptan, F.(2001). Fen eğitiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 193-200.

Kubinova, M., Novotna, J.; Littler, G. H. (1998). Projects and Mathematical Puzzles-A Tool for development of Mathematical Thinking. *European Research in Mathematics Education* I, II: Group 5.

McMahon, P. (2008). *Increasing Achievement through Assessments: a study of the effects of administering ongoing formative assessments during a project-based unit of study.* Yüksek Lisans Tezi, Caldwell College.

Newell, R. J. (2003). *Passion for learning how project based learning meets the needs of 21. st. century students*. A Scarecrow Education Book, Innovations In Education Series, No:3, USA.

Önen, F., Mertoğlu, H., Saka, M., & Gürdal, A. (2010). Hizmet İçi Eğitimin Öğretmenlerin Proje ve Proje Tabanlı Öğrenmeye İlişkin Bilgilerine ve Proje Yapma Yeterliklerine Etkisi: Öpyep Örneği. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, *11*(1).

Pektaş, H. M., Çelık, H., ve Köse, S. (2009). Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı Üzerine Uygulama Güçlük Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, *10*(3).

Raghavan, K.; Coken-Regev, S.; Strobel, S. A., (2001). Student Outcomes in A Local Systemic Change Project, *School Science & Mathematics*, 101 (8), 417.

Rivet, A. E ve Krajcik, J.S. (2004). Achieving standards in urban systemic reform: an example of six grade project- based science curriculum. *Journal of Research in Science Teaching*, 41(7), p 669-692.

Şahin, H. (2007). Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Uygulanmasında Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Güçlüklerin İncelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.

Winn, S. (1997). Learning by Doing: Teaching Research Methods Through Student Participation in A Commissioned, *Studies in Higher Education*, 20 (2).

Yeşilyurt, E. (2013). Öğretmenlerin Öğretim Yöntemlerini Kullanma Amaçları ve Karşılaştıkları Sorunlar. *Journal of Graduate School of Social Sciences*,17(1).

FEN DENEYLERİ İLE BİLİMSEL BİLGİNİN TEST EDİLMESİ

MİRAY NASIRLI
KOCAELİ DOĞA KOLEJİ
miraynasirli@gmail.com

ÖZET

Bu çalışmada müfredattaki konulara alternatif olarak hazırlanan fen deneyleri ve etkinlikleri ile öğrencilerin araştırma ve değerlendirme süreçlerine aktif katılımı amaçlanmıştır. Bu amaç kapsamında öğrencilerin fen deneyleri ile elde ettikleri sonuçlarla, derste öğrendikleri konular arasında bağlantı kurması sağlanmıştır. Araştırma kapsamında ortaokul 5. ve 6. sınıf düzeyindeki öğrenciler ile fen deneyleri gerçekleştirilmiş, her deney öncesinde ve sonrasında öğrencilere anket uygulanmıştır. Uygulanan anket ile bilimsel bilgiye ulaşma, bilimsel bilginin doğruluğun sorgulama, bilimsel bilgiyi doğru kullanma, yorum yeteneği geliştirebilme, bilimsel bilgiyi aktarma ana başlıkları altında görüşleri değerlendirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Fen deneyleri, Bilimsel bilgi, Değerlendirme süreçleri

ABSTRACT

In this study, we intended to students active participation with science experiments and activities which prepared to science subjects as alternative with curriculum. We aimed to the active participation of students in research and evaluation process. So, we intented to provided relationship between what they learn and curriculum subject. Under investigation, we make science experiments were performed with 5th and 6th grade students in secondary-level. A questionnaire was administered before and after the experiment. The questionnaire, which we applied, were reviewed regarding access to scientific information, questioning the accuracy of scientific knowledge, proper use of scientific knowledge, to develop the ability to review and transferring knowledge.

Keywords: Science Experiment, Scientific Knowledge, Assessment Processes

1. GİRİŞ

Araştırmalar bilimsel uğraşıların kalbidir. Bilimsel araştırmalar sorularla yönlendirilir ve anlamayı hedefler. Bilimsel süreç, gözlemlenebilir bilgileri organize etmek ten daha karmaşık, daha fazla çaba gerektirir. Bu ifadeler bilim adamlarının yaklaşımlarını ve çalışmalarını yansıtan büyük bir iddia sayılsa da; bilimsel araştırmalarda salt mantıksal açıklamaların yanında hayal gücünün ve buluşun da önemli bir yer tuttuğu yadsınamaz. Öğrenciler; bilimsel sürecin mantığını kavradıkları ve içselleştirdikleri ölçüde bilimsel verilerin günlük yaşamda nasıl ortaya çıktığını ve nerelerde kullanılabileceğini anlayabilirler. Bu anlamda laboratuvar çalışmalarında bilimsel araştırmanın tam anlamıyla nasıl gerçekleştiğinin anlaşılmasını sağlamak ve yeni düzenlemeler yapmak gerekebilir.

İçinde bulunduğumuz bilim ve teknoloji çağında eğitim sistemindeki temel amaç bilgiye ulaşma yollarını bireye kazandırmaktır. Bu becerileri kazandırmak daha karmaşık ve üst düzey zihinsel süreç becerileri ile gerçekleşmektedir. Yani ezberden, hazırdan uzak; kavrayarak öğrenme, karşılaşılan yeni

durumlarla ilgili problemleri çözebilme ve bilimsel yöntem süreç becerilerini kazandırmak gerekmektedir. Bu özelliklerin kazandırıldığı derslerin başında fen dersleri gelir. Nitelikli insan gücüne ihtiyacın her an arttığı ülkemizde 06-14 yaş grubu çocukların devam ettiği ve zorunlu eğitim dönemini kapsayan ilköğretim kurumlarında fen ve teknoloji öğretiminin önemli bir yeri bulunmaktadır.

Fen ve teknoloji derslerinde fen deneylerinin önemi yadsınamaz bir gerçektir. Fen deneyleri öğrenme yaşantılarının gerekli ve ayrılmaz bir parçasıdır. Deneyler, öğrencilerin hem fen kavramlarını hem de bilimsel yöntemi öğrenmeleri için somut yaşantılar sağlar. Çünkü çocuklar en iyi yaparak ve yaşayarak öğrenirler. Deneyler yoluyla öğrenilen fen dersleri öğrencilerin güdülerini artırır, onların fen öğrenmede ısrarlı olmalarını sağlar. Yaparak yaşayarak öğrenilen fen dersleri öğrencilerin soru sormalarını sağlar. Ezberden uzak, denme yanılma yaşantıları ile işlenen fen dersleriyle öğrenciler soru sormayı, problemi belirlemeyi, gözlem yapmayı, hipotez kurmayı, veriler toplayıp analiz yapmayı ve sonuç elde edip genellemelere varmayı öğrenirler. Yapılan araştırmalarda öğrencilerde bilimin doğasına dair yangın kavram yanılgılarının mevcut olduğu gösterilmiştir (Feynman, 1995). Öğrenciler derslerde gördükleri teori ve kanunları, tabiatta gizli olarak bulunan, laboratuvarlarda çalışarak bilim adamları tarafından gizlendikleri yerden çıkarılan somut birer nesne (madde) olarak düşünmektedirler (Cotham, 1982). Öğrenilen bilgiler somutlaştırılmadığı zaman öğrenci açısından anlamlı ve kalıcı olmamaktadır. Dolayısı ile bu bilgiler ezberden öteye gidememektedir.

Fen deneyleri fen derslerindeki öğrenme yaşantılarının gerekli ve ayrılmaz bir parçasıdır. Yaparak yaşayarak öğrenmeye dayalı fen deneyleri, öğrenmeyi etkin ve canlı bir yaşantı haline getirir (Kang & Wallace, 2005). Ayrıca deneyler, öğrencilerin bilimsel düşünme ve araştırma becerilerini geliştirmelerine olanak sağlar (Hofstein, Shore & Kipnis, 2004). Fen deneyleriyle ilgili yapılan çalışmalar, deneylerin öğrencilerin fen kavramlarını öğrenmeleri (Nock, 2009; Bilen, 2009; Kara, 2010); bilimsel süreç becerilerini geliştirmeleri (Koray & diğ., 2007; Kanlı & Yağbasan, 2008; Aydoğdu, 2009; Bilen, 2009) ve fene yönelik tutumlarını artırmaları (Öztürk, 2007; Bilen, 2009) bakımından olumlu etkileri olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Öğrencilerin kapalı uçlu deneyler yerine açık uçlu ve hipotez sınama deneylerini yaptığı araştırmaya dayalı fen laboratuvarlarının kazanımları çok boyutlu ve anlamlıdır. Öğrenciler aktif olarak katıldıkları ve öğrenmelerinden kendilerinin sorumlu oldukları yaşantılarda daha kalıcı ve gerçek yaşamda kullanabilecekleri bilgilere ulaşırlar. Araştırmaya dayalı fen laboratuvarlarında öğrenciler, bilimsel süreç becerilerini kullanma ve geliştirme olanağı bulurlar (Çilenti, 1985; Okan, 1993; Aydoğdu, 1993).

1.1. Araştırmanın amacı ve önemi:

Fen ve teknoloji dersi bireyin doğaya ilişkin unsurları yakından test edebileceği bir alandır. Öğrencilerin ders içerisinde aktif olmalarını sağlamak ve konuya ilgilerini çekmek için öğrendikleri konu içeriğinin somut çıktılarını görmeleri yararlı olacaktır. Bu nedenle fen deneyleri fen ve teknoloji öğretiminde büyük önem kazanmaktadır.

Öğrenciler deney sırasında yaşadıkları keşfetme duygusu ile derse güdülenir, heyecan verir ve bilime yönelik istekleri artar. Öğrencilerin deneyi yalnızca yapmaları sağlamak o deneyin amacına ulaşması konuşunda kısır kalacaktır (Hodson, 1990). Çünkü öğrenci ellerinde yazılı olarak bulunan basamakları sadece uygulayan taraf olacaktır. Nedenlerini ve sonuçlarını araştırmadan uygulama yapmak öğrencilere süreç becerilerini kazandırmak için yetersiz kalabilmektedir.

Bu çalışmadaki amacımız da öğrencilere yaptıkları fen deneylerinin hangi konu ile ilişkilendirildiğini araştırmalarını sağlamak ve bilime, bilimsel düşünmeye ve araştırma yöntemlerini kullanmaya teşvik etmektir. Müfredat kapsamının dışında, ilgi çekici ve daha önce yapmadıkları deneyleri uygulanması ile derse yönelik motivasyon ve araştırma yöntemlerini kullanmaya yönelik becerileri incelenmek istenmiştir.

1.2. Problem Cümlesi:

Ders kitapları dışında uygulanan fen deneyleri, öğrencilerin bilim ve bilimsel araştırmaya dair görüşlerini etkilemekte midir?

1.2.1 Alt Problemler:

- Müfredatta bulunmayan fen deneylerinin kulüp etkinliklerinde kullanılması, öğrencilerin fen ve teknoloji dersine olan ilgilerine etki etmekte midir?
- Uygulanan deneyler Fen ve Teknoloji derslerinde yapılan etkinliklere ne ölçüde katkı getirmiştir?
- Fen deneylerinin teorik bilgi ve sonuçlarının öğrenci tarafından araştırılması, bilimsel muhakeme ve araştırma becerilerine etki etmekte midir?
- Yapılan deneyler öğrencilerde bilim içerikli yayın almaya ve programlar izlemeye teşvik etmiş midir?

1.3. Araştırmanın sınırlılıkları:

Bu araştırma; Fen ve Teknoloji ders kitaplarında bulunmayan fen deneylerden seçilmiştir. Hazırlanan fen deneylerinin teorik bilgileri, ders kitaplarındaki ünite içerikleri ile ilişkilidir. Kitapta yer almayan deneylerin seçilmesinin nedeni, öğrenciyi araştırmaya ve sorgulamaya yöneltmektir. Çalışma 5. ve 6. sınıf düzeyi ve bir yarı dönem ile sınırlıdır.

2. YÖNTEM

Araştırmada, evrenden alınacak modelin var olan durumu ortaya koyabilmesi için nicel araştırma yöntemlerinden betimsel model kullanılmıştır. Bu model ile Fen ve Teknoloji dersinde uygulanacak olan fen deneylerinin öğrencileri bilimsel araştırma yöntemlerine yöneltme düzeyi hakkında bir durum tespiti amaçlanmıştır.

Betimsel Yöntem; betimlemeli çalışmalar genelde verilen bir durumu aydınlatmak, standartlar doğrultusunda değerlendirmeler yapmak ve olaylar arasında olası ilişkileri ortaya çıkarmak için yürütülürler. Bu tür araştırmalarda asıl amaç incelenen durumu etraflıca tanımlamak ve açıklamaktır. Betimlemeli yöntemde inceleme sürecinde doğal şartları bozmadan veya inceleme yapılan ortamda her hangi bir değişiklik yapmadan araştırmaların yürütülebilmesi nedeniyle, bu yöntem birçok araştırmacı tarafından tercih edilmektedir. Betimlemeli yöntemde inceleme sürecinde doğal şartları bozmadan veya inceleme yapılan ortamda her hangi bir değişiklik yapmadan araştırmaların yürütülebilmesi nedeniyle, bu yöntem birçok araştırmacı tarafından tercih edilmektedir.

Araştırmada 10 adet fen deneyi bir sömestr boyunca laboratuvarda öğrenciler tarafından gerçekleştirilmiştir. Seçilen deneyler ders kitaplarında bulunmayan fakat görsel olarak ilgi çekici ve kitaplardaki konu içerikleri ile ilişkilidir. Deneyler uygulanmadan önce öğrencilere çalışma için hazırlanmış "Fen Deneylerinin Bilimsel Bilgiye Ulaşmadaki Etkisi" anketi uygulanmıştır. Deneyler tamamlandıktan sonra anket bir kere daha uygulanmış ve öğrencilerin görüşlerindeki kararlılıklar/ değişimler incelenmiştir.

2.1. Deneyler Hakkında Bilgi

Çalışmada kullanılan deneylerin seçiminde bilim kitapları (TÜBİTAK/ NTV Yayınları), yabancı kaynaklar, internet ve yurtdışında bazı okullarda uygulanan bilim kulübü etkinlikleri incelenmiş ve bir deney havuzu oluşturulmuştur. Bu havuz içerisinden öğrencilerin ilgileri ve sınıf seviyeleri dikkate alınarak 10 adet deney seçilmiştir. Deneyler için ayrılan süre; deney öncesi yapılacak olan hazırlık ve araştırmaya göre haftalara bölünmüştür. Her hafta düzenli olarak öğrencilere çalışmalarını kontrol etmekte ve aşamaları laboratuvarda arkadaşları ile karşılaştırmıştır. Oluşturulan sınıf ortamı rekabetten uzak, paylaşıma açık ve öğrenmeyi besleyen bir ortam olması araştırmacı tarafından sağlanmaya çalışılmıştır. Her deney tamamlandıktan sonra öğrenciler bir ürün dosyası oluşturmuş, yaptıkları çalışmalar ve elde ettikleri sonuçlar bu dosyada toplanmıştır. Aşağıda uygulanan deneylerin içerikleri ile ilgili kısa açıklamalar verilmiştir:

- Fen Kelebekleri
- Lava Lamba
- Diş Macunu Yapımı
- Rengârenk Yaprak
- Gökkuşağı Bardağı
- Kaybolan Renk:.
- Fosil İz

- Limon Bataryası
- Şeffaf Yumurta
- Kristal Bahçe

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmaya katılan öğrencilerin seçiminde, heterojen sınıflardan oluşmuş bir okulun 5. Ve 6. sınıf öğrencileri olmaları temel ölçüt olarak belirlenmiştir. Çalışmanın örneklemini Kocaeli ili Merkez ilçesinde bulunan Kocaeli Doğa Koleji Ortaokulu'nda okuyan 76 adet 5. sınıf ve 71 adet 6. Sınıf öğrencisi olmak üzere toplam 147 öğrenci oluşturmaktadır. Örneklem seçiminde kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemde araştırmacı yakın olan ve erişilmesi kolay olan bir örneklem üzerinde çalışır (Yıldırım & Şimşek, 2008). Bu nedenle araştırmacının görev yeri sebebi ile okul seçilmiştir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Fen deneylerinin bilimsel bilgiye ulaşmadaki etkisi'ni (FDBBUE) incelemek üzere araştırmacı tarafından iki bölümden oluşan bir anket geliştirilmiştir. İlk bölümde, öğrencinin cinsiyet, öğrenciye verilmiş kod, daha önce laboratuvarda çalışma yapıp yapmadığı soruları bulunmaktadır. Anketin ikinci bölümünde araştırmacılar tarafından hazırlanan anket maddeleri bulunmaktadır. Anket maddeleri hazırlanırken, fen deneylerinin açıklık düzeyi hakkında yapılan araştırmalar dikkate alınmıştır (Lunetta, 1998; Gott & Duggan, 2003; Ergin, Şahin-Pekmez & Öngel-Erdal, 2005). FDBBUE anketinin taslak formunda 10 madde yer almıştır. Hazırlanan bu taslağa yönelik beş Fen ve Teknoloji dersi öğretmeninin ve bir fen eğitimi uzmanının görüşleri alınmıştır

2.4. Verilerin Değerlendirilmesi:

Araştırmada elde edilen verilen "SPSS Paket Programı" kullanılarak analiz edilmiştir. Anket sonuçlarına göre öğrencilerin verdikleri cevaplar bir uzman ve beş fen ve teknoloji öğretmeni tarafından incelenmiş ve görüş birliğine varılarak her soru için farklı gruplara ayrılmıştır ve grupları temsil eden genel başlık verilmiştir.

Anket sorularının hazırlanması ve geçerlilik çalışması:

Çalışmada uygulanan anketin iç ve dış geçerliliğini sağlamak için beş Fen ve Teknoloji öğretmeni ve bir uzmandan görüş alınmıştır. Anket sorular odak grup dışındaki bir öğrenciye uygulatılmış ve anket maddelerinin açık, anlaşılır ve düzeye uygun olup olmadığı incelenmiştir. Soru maddelerinin geçerliliği sağlanmış ve anket formuna son şekli verilmiştir.

Araştırmanın güvenilirliği:

Anket dökümleri araştırmacı dışında bir uzman ve bir öğretim elemanı tarafından incelenmiş ve soru başlıklarının problemi ölçme düzeyleri kategorilenmiştir. Hem araştırmacının hem de uzmanların belirlediği kategoriler için "görüş birliği" ve "görüş ayrılığı" olan konular tartışılmış ve gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Araştırmanın güvenilirlik hesaplanması için Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği güvenilirlik formülü kullanılmıştır.

Güvenilirlik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)

Anketin ön uygulamasında güvenilirlik % 89.75; son uygulama da ise güvenilirlik % 91,25 olarak hesaplanmıştır. Güvenilirlik hesaplamaları için elde edilen verilerin % 70 'in üzerinde çıkması çalışma için güvenilir kabul edilmektedir (Miles ve Huberman, 1994). Elde edilen verilere bakıldığında çalışmanın güvenilirliği kabul edilebilir düzeydedir.

2.5. Bulgular ve Yorum

Araştırma öncesinde ve sonrasında uygulanan anket analizleri aşağıda verilmiştir. Ön uygulama, çalışma öncesindeki öğrenci görüşlerini yani müfredata uygun olarak gerçekleştirilen fen deneyleri ve ders içi etkinliklerini içermektedir; son uygulama, araştırmacı tarafından düzenlenen ve kitapta yer almayan deneyleri gerçekleştirdikten sonraki öğrenci görüşlerini içermektedir. Aşağıdaki tablolarda anket sorularına verilen cevapların frekansları ve yüzdelik dilimleri belirtilmiştir.

Tablo 1.1'de öğrencilere verilen formdaki birinci soru olan *"Fen ve Teknoloji dersine dair görüşleriniz ve dersi işlenirken hoşunuza giden etkinlikler nelerdir?"* sorulmuştur. Aşağıda öğrencilerin uygulama öncesi birinci soruya verdikleri cevapların frekansları ve yüzdelik dilimleri verilmiştir.

Tablo.1.1: Öğrencilerin 1. soruya verdikleri cevapların frekansları ve yüzdelik dağılımları-Uygulama öncesi anket cevapları

Öğrenci Cevapları	N	f	%
Çok fazla konu var zorlayıcı bir ders.	147	37	25,2
Etkinlik kâğıtları yapmaktan hoşlanıyorum	147	49	33,3
İnceleme ve deneylerden hoşlanıyorum.	147	61	41,5
TOPLAM	147	147	100

Tablo 1.1'e baktığımızda öğrenci görüşleri fazla sayıda gruplara ayrılmamış ve temel olarak 37 öğrenci (%=25,1)dersin zorlayıcı olduğunu; 49 öğrenci (%=33,3) etkinlik kâğıtları yapmaktan hoşlandığını; 61 öğrenci (%=41,5) ise inceleme ve deney yapmaktan hoşlandığını belirtmiştir.

Tablo 1.2'de öğrencilere aynı sorular uygulamada yapılan deneyler tamamlandıktan sonra sorulmuş öğrenci cevapları, frekans ve yüzdelik dilimler belirtilmiştir.

Tablo.1.2: Öğrencilerin 1. soruya verdikleri cevapların frekansları ve yüzdelik dağılımları-Uygulama sonrası anket cevapları

Öğrenci Cevapları	N	f	%
Dersin konuları çok zor.	147	12	8,2
Sürekli konu tekrarı yapmak zorunda kalıyorum.	147	5	3,4
Fen deneyleri yapmaktan hoşlanıyorum.	147	33	22,5
En sevdiğim ders, araştırma ve deney yapıyorum	147	34	23,1
Sınıf dışında inceleme yaptığımız dersler hoşuma gidiyor.	147	27	18,4
Konular ilgi çekici, etkinlikler güzel.	147	19	12,9
Test çözmek dışındaki etkinliklerden hoşlanıyorum.	147	17	11,5
TOPLAM	147	147	100

Tablo 1.2 incelendiğinde öğrencilerin; % 8,2'si (f=12) dersi konularını hala zor bulmaktadır. % 3,4'ü (f=5) sürekli konu tekrarı yapması gerektiğini belirtmiştir. % 22,4 (f=33) deney yapmaktan hoşlandıklarını, % 23,1'i (f=34) en sevdikleri ders olduğunu ve araştırma-deney yapmaktan hoşlandıklarını belirtmiştir. % 18,4'ü (f=27) sınıfın dışında işlenen derslerden hoşlandıklarını; %12,9'u (f=19) konuların güzel ve etkinliklerin ilgi çekici olduğunu; % 11,5'i (f=17) test çözmek dışındaki etkinliklerden hoşlandıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 2.1'de öğrencilere verilen formdaki ikinci soru olan *"Fen deneylerinin teorik bilgi araştırmasını yapıyor musunuz?* sorulmuştur. Aşağıda öğrencilerin uygulama öncesi ikinci soruya verdikleri cevapların frekansları ve yüzdelik dilimleri verilmiştir.

Tablo.2.1: Öğrencilerin 2. soruya verdikleri cevapların frekansları ve yüzdelik dağılımları -Uygulama öncesi anket cevapları

Öğrenci Cevapları	N	f	%
Derste işlenen konu ile ilgili deney olduğu için gerek kalmıyor.	147	55	37,4
Kitapta yer alan deneylerde zaten açıklama yer alıyor	147	43	29,2
Deneyler ödev verilemediği için araştırma yapmıyorum.	147	19	12,9
Deney sonunda öğretmen açıklama yaptığı için öncesinde araştırma yapmıyorum.	147	9	6,2
Hiç yapmadım.	147	21	14,3
TOPLAM	147	147	100

Tablo 2.1 incelendiğinde öğrencilerin %37,4'ü (f=55) deneylerin işlenen konular ile ilgili olduğundan; % 29,2's, (f=43) deneylerin kitaplarda açıklaması bulunduğundan; % 12,9'u (f=19) deneyler ödev

olarak verilmediği için; % 6,2'si (f=9) deneylerin sonunda öğretmen açıklama yaptığı için; % 14,3'ü (f=21) hiç araştırma yapmadıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 2.2'de öğrencilere aynı sorular uygulamada yapılan deneyler tamamlandıktan sonra sorulmuş, öğrenci cevapları, frekans ve yüzdelik dilimler belirtilmiştir.

Tablo.2.2: Öğrencilerin 2. soruya verdikleri cevapların frekansları ve yüzdelik dağılımları-Uygulama sonrası anket cevapları

Öğrenci Cevapları	N	f	%
Hayır yapmıyorum	147	8	5,4
Deneyi tamamlayabilmem için yapmam gerekiyor	147	57	38,8
Kitapta yer almadıkların için araştırıyorum.	147	35	23,9
Sonuçlarını merak ettiğim için araştırıyorum.	147	47	31,9
TOPLAM	147	147	100

Tablo 2.2 incelendiğinde; öğrencilerin %5,4'ü (f=8) teorik bilgi araştırması yapmadıklarını; % 38,8'i (f=57) uygulamadaki deneyleri tamamlayabilmeleri için yapması gerektiğini; % 23,9'u (f=35) deneyler kitapta bulunmadığı için araştırdıklarını; % 31,9'u (f=47) deneyin sonuçlarını merak ettikleri için deney öncesi teorik bilgi araştırması yaptığını belirtmiştir.

Tablo 3.1'de öğrencilere verilen formdaki üçüncü soru olan *"Fen deneyleri ile işlediğiniz konular arasındaki bağlantıyı nasıl kuruyorsunuz?"* sorulmuştur. Aşağıda öğrencilerin uygulama öncesi üçüncü soruya verdikleri cevapların frekansları ve yüzdelik dilimleri verilmiştir.

Tablo.3.1: Öğrencilerin 3. soruya verdikleri cevapların frekansları ve yüzdelik dağılımları-Uygulama öncesi anket cevapları

Öğrenci Cevapları	N	f	%
Deneyler zaten işlenen konular ile ilgili oluyor	147	77	52,4
Öğretmen açıklama yapıyor.	147	23	15,6
Önceden konuya çalışmış oluyorum.	147	10	6,8
Deney bittikten sonra sonuçları tartışıyoruz.	147	37	25,2
TOPLAM	147	147	100

Tablo 3.1'deki veriler incelendiğinde, öğrencilerin %52,4'ü (f=77) deneylerin işlenen konularla ile ilgili olduğunu; % 15,6'sı (f=23) öğretmenin açıklama yaptığını; % 6,8'i (f=10) önceden konuya çalıştıklarını; % 25,2'si (f=37) deneyleri bitirdikten sonra sonuçların tartışıldığını belirtmişleridir.

Tablo 3.2'de öğrencilere aynı sorular uygulamada yapılan deneyler tamamlandıktan sonra sorulmuş, öğrenci cevapları, frekans ve yüzdelik dilimler belirtilmiştir.

Tablo.3.2: Öğrencilerin 3. soruya verdikleri cevapların frekansları ve yüzdelik dağılımları-Uygulama sonrası anket cevapları

Öğrenci Cevapları	N	f	%
Deney öncesi araştırma yapıyorum.	147	81	55,1
Aldığım deney seti kitaplarından yararlanıyorum.	147	4	2,8
İnternette benzer deneyleri bulmaya çalışıyorum.	147	24	16,3
Arkadaşlarımla beraber hangi konu ile ilgili olduğunu tartışıyoruz.	147	38	25,8
TOPLAM	147	147	100

Tablo 3.2 incelendiğinde; öğrencilerin % 55,1'i (f=81) deney öncesi araştırma yaptıklarını; %2,8'i (f=4) satın aldıkları deney seti kitaplarından yararlandıklarını; %16,3'ü (f=24) internette benzer deneyler bularak bağlantı kurmaya çalıştıklarını; %25,8'i (f=38) arkadaşları ile beraber tartıştıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 4.1'de öğrencilere verilen formdaki dördüncü soru olan *"Yapılan fen deneyleri arasında daha önce karşılaştığınız deneyler var mıdır? Hayır ise farklar nelerdir?"* sorulmuştur. Aşağıda öğrencilerin uygulama öncesi dördüncü soruya verdikleri cevapların frekansları ve yüzdelik dilimleri verilmiştir.

Tablo.4.1: Öğrencilerin 4. soruya verdikleri cevapların frekansları ve yüzdelik dağılımları-Uygulama öncesi anket cevapları

Öğrenci Cevapları	N	f	%
Evet	147	86	58,5
Çoğunu vitaminde ve çalışma kitaplarında gördüm	147	61	41,5
TOPLAM	147	147	100

Tablo 4.1 incelendiğinde; öğrencilerin % 58,5'i (f=86) evet cevabı vermiş; % 41,5'i (f=61) çoğunu vitaminde ya da çalışma kitaplarında gördüğünü belirtmiştir.

Tablo 4.2'de öğrencilere aynı sorular uygulamada yapılan deneyler tamamlandıktan sonra sorulmuş, öğrenci cevapları, frekans ve yüzdelik dilimler belirtilmiştir.

Tablo.4.2: Öğrencilerin 4. soruya verdikleri cevapların frekansları ve yüzdelik dağılımları-Uygulama sonrası anket cevapları

Öğrenci Cevapları	N	f	%
Daha önce karşılaşmadığım deneylerdi.	147	12	8,1
Çok eğlenceli deneylerdi.	147	45	30,6

Kitaplardaki deneylerden farklıydı fakat bazılarını bilim kitaplarında gördüm.	147	14	9,6
Sonucunda ne çıkacağını merak ettiğim deneylerdi.	147	56	38,1
Araştırma yapmak istediğim kaldığım deneylerdi.	147	20	13,6
TOPLAM	147	147	100

Tablo 4.2 incelendiğinde; öğrencilerin % 8,1'i (f=12) daha önce karşılaşmadığı deneyler olduğunu; %30,6'sı (f=45) çok eğlenceli deneyler olduğunu; %9,6'sı (f=14) bazılarını bilim kitaplarında gördüklerini; % 38,1'i (f=56) sonuçlarını merak ettiği deneyler olduğunu; %13,6'sı (f=20) araştırma yapmak istediğim deneylerdi diyerek görüşlerini belirtmişlerdir.

Tablo 5.1'de öğrencilere verilen formdaki beşinci soru olan *"Deneylerde gerçekleştirilen işlem basamakları, düşündüğünüz zihinsel sıralamaya uymakta mıdır?"* sorulmuştur. Aşağıda öğrencilerin uygulama öncesi beşinci soruya verdikleri cevapların frekansları ve yüzdelik dilimleri verilmiştir.

Tablo 5.1: Öğrencilerin 5. soruya verdikleri cevapların frekansları ve yüzdelik dağılımları-Uygulama öncesi anket cevapları

Öğrenci Cevapları	N	f	%
Kitapta yer alan sıralamayı yapıyorum	147	93	63,3
Bazı deneyler düşüğüm sıralama ile uyuşuyor	147	54	36,7
TOPLAM	147	147	100

Tablo 5.1 incelendiğinde; öğrencilerin % 63,3'ü (f=93) kitapta verilmiş olan sıralamayı uyguladıklarını; % 36,7'si (f=54) bazı deneylerin düşündükleri sıralama ile yapabildiklerini belirtmiştir.

Tablo 5.2'de öğrencilere aynı sorular uygulamada yapılan deneyler tamamlandıktan sonra sorulmuş, öğrenci cevapları, frekans ve yüzdelik dilimler belirtilmiştir.

Tablo 5.2: Öğrencilerin 5. soruya verdikleri cevapların frekansları ve yüzdelik dağılımları-Uygulama sonrası anket cevapları

Öğrenci Cevapları	N	f	%
Bazı deneyleri düşündüğüm sıra ile yapabildim	147	32	21,7
Evet, araştırma yaptığımda neler elde edebileceğimi biliyordum.	147	35	23,8
Yapılış sıralaması bize bırakıldığı için birkaç deneme sonunda sıralamam doğru çıktı.	147	65	44,2
Bazı deneyleri yaparken düşündüğüm sıralama yanlış çıktı.	147	15	10,3
TOPLAM	147	147	100

Tablo 5.2 incelendiğinde; öğrencilerin %21,7'si (f=32) bazı deneyleri düşündükleri sıra ile yapabildiklerini; %23,8'i (f=35) araştırmaları sonucu bilgileri elde edebildiklerini; % 44,2'si, (f=65)

denemelerden sonra sıralamalarının doğru çıktığını; %10,3'ü (f=15) düşündüğü sıralamalarının yanlış çıktığını belirtmiştir.

Tablo 6.1'da öğrencilere verilen formdaki altıncı soru olan *"Bilim kitapları ve / veya deney setleri satın alıp inceliyor, bilim içerikli programları izliyor musunuz?* " sorulmuştur. Aşağıda öğrencilerin uygulama öncesi altıncı soruya verdikleri cevapların frekansları ve yüzdelik dilimleri verilmiştir.

Tablo.6.1: Öğrencilerin 6. soruya verdikleri cevapların frekansları ve yüzdelik dağılımları-Uygulama öncesi anket cevapları

Öğrenci Cevapları	N	f	%
Bazen bilim içerikli dergilerden alıyorum.	147	41	28,9
Hayır almıyorum/ izlemiyorum.	147	71	48,3
Birkaç bilim kitabı ailem satın aldı	147	35	23,8
TOPLAM	147	147	100

Tablo 6.1 incelendiğinde; öğrencilerin %28,9'u (f=41) bazen bilim içerikli kitaplar aldıklarını; %48,3'ü (f=71) bilimsel yayın ya da deney seti almadığını; % 23,8'i (f=35) ailesi tarafından birkaç kitap alındığını belirtmişlerdir.

Tablo 6.2'de öğrencilere aynı sorular uygulamada yapılan deneyler tamamlandıktan sonra sorulmuş, öğrenci cevapları, frekans ve yüzdelik dilimler belirtilmiştir.

Tablo.6.2: Öğrencilerin 6. soruya verdikleri cevapların frekansları ve yüzdelik dağılımları-Uygulama sonrası anket cevapları

Öğrenci Cevapları	N	f	%
Arka bahçede bilim programının seyretmeye başladım	147	33	22,4
NAT GEO ve Discovery Channel programlarına bakıyorum	147	17	11,5
Bilim kitapları aldım	147	42	28,6
Deney kitabı aldım, evde yapıyoruz	147	23	15,7
Bazen annemle birlikte programları izliyoruz	147	32	21,8
TOPLAM	147	147	100

Tablo 6.2'de incelendiğinde; öğrencilerin %22,4'ü (f=33) çocuklar için bilim programı olan arka bahçede bilim programını izlemeye başladıklarını; % 11,5'i (f=17) NAT GEO ve Discovery Channel programlarına baktıklarını; % 28,6'sı (f=42) bilim kitapları aldıklarını; % 15,7's, (f=23) evde aldıkları deney kitapları ile deney yaptıklarını; % 21,8'i (f=32) bazen anneleri ile birlikte bilim içerikli programları izlediklerini belirtmişlerdir.

Tablo 7.1'de öğrencilere verilen formdaki yedinci soru olan "Deneyleri gerçekleştirdikten sonra elde ettiğiniz verileri diğer alanlarda kullanabiliyor musunuz?(Elde edilen bilgilerin hayatımızın neresinde kullanıldığı ya da hangi teknolojik ürün olarak karşımıza çıktığı)" sorulmuştur. Aşağıda öğrencilerin uygulama öncesinde yedinci soruya verdikleri cevapların frekansları ve yüzdelik dilimleri verilmiştir.

Tablo.7.1: Öğrencilerin 7. soruya verdikleri cevapların frekansları ve yüzdelik dağılımları-Uygulama öncesi anket cevapları

Öğrenci Cevapları	N	f	%
Bilmiyorum	147	51	34,7
Bazı deneylerin sonuçlarını karşılaştırabiliyorum	147	96	65,3
TOPLAM	147	147	100

Tablo 7.1 incelendiğinde; öğrencilerin % 34,7'si (f=51) sonuçları nasıl genelleyebileceklerini bilmediğini söylemiştir; % 65,3'ü (f=96) bazı deneylerin sonuçlarını genelleyebildiklerini söylemişlerdir.

Tablo 7.2'de öğrencilere aynı sorular uygulamada yapılan deneyler tamamlandıktan sonra sorulmuş, öğrenci cevapları, frekans ve yüzdelik dilimler belirtilmiştir.

Tablo.7.2: Öğrencilerin 7. soruya verdikleri cevapların frekansları ve yüzdelik dağılımları-Uygulama sonrası anket cevapları

Öğrenci Cevapları	N	f	%
Yapılan deneylerdeki kavramların hangi alanlarda kullanılabileceğini öğrendim.	147	48	32,6
Benzer deneylerin sonuçlarını tahmin edebildim.	147	19	12,9
Evde yapılan bazı şeylerin nedenleri açıklayabildim (turşu, tinerin boyayı çıkarması, kaynayan suya tuz atılması vb. örnekler)	147	73	49,7
Televizyonda izlediğim programlarda bir icat yaptıklarında nedenlerini anlayabildim.	147	7	4,8
TOPLAM	147	147	100

Tablo 7.2 incelendiğinde öğrencilerin % 32,6'sı (f=48) deneyde öğrendikleri kavramların hangi alanlarda işe yaradıklarını öğrendiğini; % 12,9'u (f=19) benzer deneyler ile karşılaştıklarında sonuçları tahmin edebileceklerini; % 49,7'si (f= 73) öğrendiklerinden yola çıkarak günlük hayatta karşılaştığı olayları yorumlayabildiklerini; % 4,8'i (f=7) bilim içerikli programlarda sunulan bilgileri anlayabildiklerini belirtmişlerdir.

Tablo 8.1'de öğrencilere verilen formdaki sekizinci soru olan *"Bilimsel bir araştırma yapılırken hangi basamaklar izlenmelidir?"* sorulmuştur. Aşağıda öğrencilerin uygulama öncesinde sekizinci soruya verdikleri cevapların frekansları ve yüzdelik dilimleri verilmiştir.

Tablo.8.1: Öğrencilerin 8. soruya verdikleri cevapların frekansları ve yüzdelik dağılımları-Uygulama öncesi anket cevapları

Öğrenci Cevapları	N	f	%
Deney yapılır.	147	68	46,2
Laboratuvarda çalışılır.	147	37	25,2
İnceleme yapılır.	147	42	28,6
TOPLAM	147	147	100

Tablo 8.1 incelendiğinde; öğrencilerin % 46,2'si (f=68) deney yapılabileceğini; % 25,2'si (f=37) laboratuvarda çalışmalar yapılabileceğini; % 28,6'si (f=42) incelemeler yapılabileceğini belirtmiştir.

Tablo 8.2'de öğrencilere aynı sorular uygulamada yapılan deneyler tamamlandıktan sonra sorulmuş, öğrenci cevapları, frekans ve yüzdelik dilimler belirtilmiştir.

Tablo.8.2: Öğrencilerin 8. soruya verdikleri cevapların frekansları ve yüzdelik dağılımları-Uygulama sonrası anket cevapları

Öğrenci Cevapları	N	f	%
Deney düzenekleri oluşturulup deneme-yanılma çalışması yapılmalıdır.	147	61	41,5
Ön hazırlık yapılmalı, deney yapılacak konu araştırılmalıdır.	147	64	43,5
Gözlem yapılmalı, paylaşımda bulunmalıdır.	147	22	15
TOPLAM	147	147	100

Tablo 8.2 incelendiğinde; öğrencilerin % 41,5'i (f=61) Deney düzenekleri oluşturulup deneme-yanılma çalışması yapılmasını; %43,5'i (f=64) ön hazırlık yapılmalı, deney yapılacak konu araştırılması gerektiğini; % 15'i (f=22) gözlem yapılmalı ve paylaşımda bulunması gerektiğini belirtmiştir.

Tablo 9.1'de öğrencilere verilen formdaki dokuzunca soru olan *"Bilimsel araştırmalara metinlerine, akademik kaynaklara nasıl ulaşacağınızı biliyor musunuz?"* sorulmuştur. Aşağıda öğrencilerin uygulama öncesinde dokuzuncu soruya verdikleri cevapların frekansları ve yüzdelik dilimleri verilmiştir.

Tablo.9.1: Öğrencilerin 9. soruya verdikleri cevapların frekansları ve yüzdelik dağılımları-Uygulama öncesi anket cevapları

Öğrenci Cevapları	N	f	%

İnternetten	147	112	76,2
Öğretmen yardımı ile	147	35	23,8
TOPLAM	147	147	100

Tablo 9.1 incelendiğinde; öğrencilerin % 76,2'si (f=112) bu bilgilere internetten; % 23,8'i (f=35) ise öğretmenleri yardımı ile ulaşacaklarını belirtmişlerdir.

Tablo 9.2'de öğrencilere aynı sorular uygulamada yapılan deneyler tamamlandıktan sonra sorulmuş, öğrenci cevapları, frekans ve yüzdelik dilimler belirtilmiştir.

Tablo.9.2: Öğrencilerin 9. soruya verdikleri cevapların frekansları ve yüzdelik dağılımları-Uygulama sonrası anket cevapları

Öğrenci Cevapları	N	f	%
Bilimsel yayınlardan yararlanarak	147	35	23,8
Öğretmen yardımı ile	147	20	13,6
Araştırma esnasında öğrendiğimiz arama motorları ile	147	68	46,3
Eğitim dergilerinden ve akademik yayınlardan	147	24	16,3
TOPLAM	147	147	100

Tablo 9.1 incelendiğinde öğrencilerin; % 23,8'i (f=35) bilimsel yayınlardan yararlanarak; % 13,6'sı (f=20) öğretmen yardımı ile; % 46,3'ü (f=68) araştırma esnasında öğrenilen arama motorları ile; % 16,3'ü (f=24) eğitim dergileri ve akademik yayınlardan yararlanarak metinlere ulaşabileceğini belirtmişlerdir.

Tablo 10.1'de öğrencilere verilen formdaki onuncu soru olan *"Fen konularını en iyi hangi yöntem ile öğreniyorsunuz?* sorulmuştur. Aşağıda öğrencilerin uygulama öncesi onuncu soruya verdikleri cevapların frekansları ve yüzdelik dilimleri verilmiştir.

Tablo 10.1: Öğrencilerin 10. soruya verdikleri cevapların frekansları ve yüzdelik dağılımları-Uygulama öncesi anket cevapları

Öğrenci Cevapları	N	f	%
Videolar ve slaytlar ile	147	45	30,6
Öğretmen anlatımı ile	147	79	53,8
Evde konu tekrarı yaparak	147	23	15,6
TOPLAM	147	147	100

Tablo 10.1 incelendiğinde; öğrencilerin & 30,6'sı (f=45) video ve slayt gibi görseller kullanıldığında; % 53,8'i (f=79) öğretmen anlatımı ile; % 15,6'sı (f=23) evde konu tekrarı yaparak konuyu kavradıklarını belirtmiştir.

Tablo 10.2'de öğrencilere aynı sorular uygulamada yapılan deneyler tamamlandıktan sonra sorulmuş, öğrenci cevapları, frekans ve yüzdelik dilimler belirtilmiştir.

Tablo 10.2: Öğrencilerin 10. soruya verdikleri cevapların frekansları ve yüzdelik dağılımları-Uygulama sonrası anket cevapları

Öğrenci Cevapları	N	f	%
Öğretmen anlatımı ile	147	48	32,6
Deneyler yaparak	147	41	27,8
Slayt ve sunumlar ile	147	30	20,4
Sınıf içi yarışmalar ile	147	27	18,2
TOPLAM	147	147	100

Tablo 10.2 incelendiğinde öğrencilerin %32,6'sı (f=48) öğretmen anlatımı ile; % 27,8'i (f=41) deneyler yaparak; % 20,4'ü (f=30) slayt ve sunumlar ile; % 18,2'si (f=27) sınıf içi yarışmalar ile konuyu daha iyi kavradıklarını belirtmişlerdir.

SONUÇ

Öğrencilerin fenle ilgili bilgilerini ve deneyimlerini yapılandırmaları, problem çözme becerileri kazanmaları, işbirliği içinde çalışmaları ve bilimsel süreç becerilerini geliştirmelerinde araştırmaya dayalı laboratuvar etkinliklerinin yeri büyüktür. Öğrenciler laboratuvarda grupla çalışırken işbirliği içinde çalışmayı ve bilimsel süreç becerilerini kullanmayı öğrenirler. Ayrıca laboratuvar etkinlikleri ile öğrencinin katılımının artması, el becerilerinin gelişmesi, öğretmenlerle öğrencilerin kavram oluştururken ortak bir dil kullanmaları sağlanır.

Yapılan çalışmada öğrenci cevaplarından yola çıktığımızda, uygulama öncesinde derse dair kısmen olumsuz düşüncelere sahipken uygulamadan sonra özellikle deney ve etkinliklere karşı ilginin arttığı, derse dair görüşlerinin genişlediği gözlemlenmiştir. Kitapta bulunan fen deneylerini yapılırken öğrencilerin büyük bir kısmı teorik bilgi araştırması yapmadığı, bunun sebebini deneyin devamında sonuçlarının verildiği ve deney öncesinde işlenen konunun da teorik bilgi kısmını oluşturduğunu söylemelidir. Bu da öğrencilerin yapılacak o deneye karşı merak duygularını köreltmektedir. Fakat açık uçlu deneyler yapıldığında bu düşüncelerinin değiştiği; araştırma yapıp veri topladıkları gözlemlenmiştir. Yapılan deneyler ile konular arasındaki bağlantı ders kitaplarında açıkça verildiği öğrenciler tarafından belirtilirken, uygulama deneylerinde ise bu bağlantının oluşturulması öğrenci tarafından gerçekleştirildiği cevapları alınmıştır. Bu nedenle öğrenciler çeşitli kaynaklara yönelerek araştırma yapmış ve süreç becerilerini harekete geçirmiştir. Müfredattaki deneyleri öğrenciler gerçekleştirirken işlem basamakları açıkça belirtildiğinden zihinsel sıralama yapmak için çaba

harcamamış fakat uygulama sonrasında öğrenciler sonuca ulaşabilmek için öncesinde araştırma yapmış ve deneme-yanılma yöntemlerini kullanmıştır. Deneylerin daha önce karşılaşılmamış deneyler olması öğrencinin ilgisini çekmekte ve araştırmaya teşvik etmektedir. Aynı zamanda açık uçlu deneylerin uygulanması öğrenciyi araştırmaya teşvik etmiş hem bilimsel araştırma yapabileceği kaynakları taramış hem de bilim kitapları satın almaya yöneltmiştir. Öğrenciler uygulama sonrasında akademik yayınlara ulaşma yollarının farkına varmış, bilimsel yayın edinmiş ve bilim içerikli programları takip ettiği gözlemlendiği anket sonuçlarından elde edilmiştir. Ayrıca bazı öğrencilerimizin deneylerde öğrendiklerini uygulama sonrasında günlük hayata aktarmayı başardığı ve bazı öğrencilerimiz de bu konuda farkındalık kazandığı görülmüştür.

Bilim ve bilimsel araştırma basamakları hakkında sahip oldukları düşünceler genişlemiş ve bilimsel bir çalışmanın nasıl yapılabileceği konusunda olumlu görüşler geliştirmeye başlamışlardır. Daha önce sadece bilimsel çalışmanın laboratuvarlarda yapılacağını belirten öğrencilerin büyük çoğunluğu, bilimsel çalışmaların sadece laboratuvar ortamında yapılmayacağını, gözlemin, planlama yapmanın, paylaşımda bulunmanın önemini kavramışlardır.

Ders kitapları dışında uygulanan fen deneyleri öğrencilerin bilim ve bilimsel araştırmaya dair düşünceleri istendik yönde etkilemiştir. Uygulanan fen deneyleri derse karşı motivasyonun arttırılmasına ve öğrencileri araştırmaya sevk etmesine katkı sağlamıştır. Öğrenciler bilime karşı muhakeme becerisi geliştirmiş, araştırma yollarını incelemiş, ürün ortaya koymaya çalışmış, gözlem ve incelemeler yapmış, sonuçlarını arkadaşları ile birlikte paylaşmıştır.

Öğrenciler bilimsel çalışmaları birinci elden gerçekleştirdiklerinde konuya karşı daha adapte oldukları görülmüştür. Deneyleri gerçekleştirmeden önce araştırma yapmaları, hazırlıklı olarak katılımlarından ötürü bilimsel süreç becerilerinin rahatlıkla uygulanmasını sağlamıştır. Öğrenciler için yaratılan rahat öğrenme ve deneme ortamı onların rekabet halinde olman fakat deney sonucunda da ürün alabilmek için çaba sarf etmesine neden olmuştur. Böylelikle bir / iki haftalık araştırma ve çalışmaları sonucunda ürün elde edebilmişlerdir. Aynı zamanda bazı deneylerin hiç tahmin etmedikleri konular ile bağlantılı olduklarını görmesi, öğrenciler üzerinde merak yaratmış ve konuyu araştırmaya sevk etmiştir.

Araştırma sonucunda görülmüştür ki beklenmedik, ilgi çekici, merak uyandıran deneylerin fen eğitiminde gerek ders içi etkinlik gerekse de kulüp etkinlikleri olarak uygulanması öğrencilerin bilimsel araştırma ve inceleme yapmasına olumlu katkı sağlamıştır. Aynı zamanda öğrenciler bilimsel metin ve kaynaklara ulaşma yollarını öğrenmiş, deneysel bir formun nasıl yazılması gerektiğini, elde ettikleri verileri süzüp ilgili kısımlarını yaptıkları deneyler ile eşleştirmeyi, sonuçları yorumları öğrenmişlerdir. Müfredatta yer alan deneylere ek olarak yapılacak bu deneyler, sınıf içi motivasyonu arttırabileceği gibi, öğrencilerin araştırma ve sorgulama becerilerine de katkı sağlamaktadır.

KAYNAKÇA

Aydoğdu, C. (1993). Kimya Eğitiminde Laboratuvarın Önemi, Laboratuvar Teknikleri ve Uygulamaları. Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Ankara.

Aydoğdu, B. (2009). "Fen ve Teknoloji Dersinde Kullanılan Farklı Deney Tekniklerinin Öğrencilerin Bilimsel Süreç Becerilerine, Bilimin Doğasına Yönelik Görüşlerine, Laboratuvara Yönelik Tutumlarına ve Öğrenme Yaklaşımlarına Etkileri". Yayınlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Bilen, K. (2009). "Tahmin Et-Gözle-Açıkla" Yöntemine Dayalı Laboratuvar Uygulamalarının Öğretmen Adaylarının Kavramsal Başarılarına, Bilimsel Süreç Becerilerine, Tutumlarına ve Bilimin Doğası Hakkındaki Görüşlerine Etkisi". Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Cotham, J.C., (1982), "Philosophic insight into theory development andChemical Education". J.Chemical Education, Vol 59, No 4, s.294-295.

Çilenti, K. (1985). Fen Eğitimi Teknolojisi, Gül Yayınevi, Ankara.

Ergin, Ö., Şahin-Pekmez, E. ve Öngel-Erdal, S. Ö. (2005). Kuramdan Uygulamaya Deney Yoluyla Fen Öğretimi. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.

Gott, R. & Duggan, S. (2003). Understanding and using scientific evidence: how to critically evaluate data. London: Sage

[Feynman, R., (1995), Fizik Yasaları Üzerine . 6. Baskı, Çev.: Nermin Arık, Tübitak Yayınları,Ankara, s.204.

Hodson, D. (1990). A critical look at practical work in school science. School Science Review, 70 (256), 33-40.

Hofstein, A., Shore, R. & Kipnis, M. (2004). Providing high school chemistry students with opportunities to develop learning skills in an inquiry-type laboratory: A case study. International Journal of Science Education, 26 (1), 47-62

Kang, N. H., And Wallace, C. S. (2005). Secondary Science Teachers' Use Of Laboratory Activities: Linking Epistemological Beliefs, Goals, And Practices. Science Education, 89(1), 140-165.

Kanlı, U. ve Yağbasan, R. (2008). 7E Modeli Merkezli Laboratuvar Yaklaşımının Öğrencilerin Bilimsel Süreç Becerilerini Geliştirmedeki Yeterliliği. GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28 (1), 91-125.

Kara, F. (2010). "Fen Eğitiminde Difüzyon ve İlişkili Kavramların Öğretimine Deneysel Uygulamaların Etkisinin İncelenmesi". Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, On Dokuz Mayıs Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

Koray, Ö., Köksal, M. S., Özdemir, M. ve Presley, A. İ. (2007). Yaratıcı ve Eleştirel Düşünme Temelli Fen Laboratuarı Uygulamalarının Akademik Başarı ve Bilimsel Süreç Becerileri Üzerine Etkisi. İlköğretim Online, 6 (3), 377-389, [Online]: http://ilkogretim-online.org.tr adresinden 15 Ocak 2014 tarihinde indirilmiştir.

Lunetta, V. N. (1998). The school science laboratory: historical perspectives and contexts for contemporary teaching. In B.J. Fraser & K.G. Tobbin (Eds.). International handbook of science education (pp. 249-262). Kluwer Academic Publishers.

Miles, M. B. and Huberman, A. M. (1994). Qualitative data analysis: An expanded sourcebook. (Second Edition). California: SAGE Publications.

Nock, G. A. B. (2009). The effects on community college student physics achievement and attitudes about learning physics due to inquiry-based laboratory activities versus cookbook laboratory activities. Unpublished doctoral dissertation, The University of Mississippi.

Okan, K. (1993). Fen Bilgisi Öğretimi. Kadı oğlu Matbaası, Okan Yayınları. Ankara.

Öztürk, G. (2007). "Öğrencilerin Basit Malzemelerle Yaptıkları Deneylerin Kuvvet-Enerji Kavramını Öğrenmelerine ve Fene Karşı Tutumlarına Etkisi". Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

[20] Shulman, L.S., & Tamir, P. (1973). Research On Teaching In The Natural Sciences. In R. M. Travers (Eds.). Second Handbook Of Research On Teaching (1098-1148). Chicago: Rand Mcnally & Co.

Tamir, P. (1991). Practical Work In School Science: An Analysis Of Current Practice. In B. E. Woolnough (Eds.). Practical Science: The Role And Reality Of Practical Work In School Science (13 20). Milton Keynes: Open University Press.

Tamir, P., Doran, L.R., & Chye, Y.O. (1992). Practical Skills Testing In Science. Studies In Educational Evaluation, 18, 263-275.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. (Beşinci Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). Nitel Araştırma Yöntemleri. (7. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık

FİZİK ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÜST BİLİŞSEL FARKINDALIK DÜZEYLERİNİN FARKLI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

EXAMINATION OF META-COGNITIVE AWARENESS LEVELS OF PHYSICS TEACHER CANDIDATES' IN TERMS OF VARIOUS VARIABLES

Şebnem KANDİL İNGEÇ, Tuğçe COŞKUN, Ali Can KARADENİZ

Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, OFMAE Fizik Eğitimi, ANKARA

singec@gazi.edu.tr

tugce_fb_06@hotmail.com

alicankardeniz@gmail.com

ÖZET

Bu araştırmada, fizik öğretmen adaylarının üst bilişsel farkındalık durumları belirlenmiş ve demografik değişkenler (öğrenme şekli, motivasyon türü, çalışma şekli, öğrenme stili, cinsiyet, öğrenme yöntemi) açısından incelenmiştir. Çalışma ilişkisel tarama modelinde betimsel bir araştırma niteliğini taşımaktadır. Çalışma 48 fizik öğretmen adayıyla gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde; öğrencilerin kişisel bilgilerini, bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma durumlarını betimsel olarak ortaya çıkartacak on beş sorudan oluşan demografik bilgiler; ikinci bölümünde Kolb Öğrenme Stili Envanteri; üçüncü bölümde ise Üst Bilişsel Farkındalık Envanteri (ÜBF) bulunmaktadır. Araştırmada elde edilen veriler, SPSS-21 aracılığıyla frekans, yüzde dağılım, aritmetik ortalama, mod, medyan gibi betimsel istatistikler yanında parametrik olmayan testlerden Mann-Whitney U testi, parametrik testlerden t-testi ve tek yönlü varyans analizi kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırmanın bulgularına göre, öğrenme şekli, motivasyon türü, çalışma şekli, öğrenme stili, cinsiyet, öğrenme yöntemi değişkenleri ile üst bilişsel farkındalık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık çıkmamıştır.

Anahtar Kelimeler: üst bilişsel farkındalık, demografik değişkenler, fizik öğretmen adayları

ABSTRACT

In this study, In this research it has been determined metacognition awareneess of physics teacher candidates'and investigated various variables. The study was conducted in line with the descriptive scanning model. The sample composed of 48 physics teacher candidates'. The data were collected through a paper based survey composed of three parts. In the first part of the survey there are fifteen items aboutpersonal information and demographic information about students'. In the second part there is Kolb Learning Style Inventory. The third part there is Metacognitive Awareness Inventory. The data were analyzed by SPSS-21 by means of percent, frequency, mean, mode, median, Mann-Whitney U, t-test, One Way ANOVA analysis. The results showed that there were not significant differences in the physics teacher candidates' metacognition awareneess with respect to gender, working style, learning style and motivation style.

Keywords: metacognition awareneess, demographic information, physics teacher candidates'.

1. GİRİŞ

Bilim yapma geleneğindeki paradigmatik değişme ve buna bağlı olarak bilginin doğası hakkındaki yeni değerler öğrenme ve öğretme süreçlerinde değişmeler meydana getirmiştir. Başlıca değişme, öğrenme ve öğretme süreçlerindeki ilgi odağının "öğrenme" den yana kaymasıdır. (Genç ve Eryaman, 2007). Yeni yüzyılın paradigması bireylerin edindikleri bilgilerin ne olduğu değil, "öğrenmeyi öğrenme" yollarını bilip bilmedikleridir (Çakıroğlu, 2007). Öğrenme ve öğretme hakkındaki yeni bilgiler öğrenmenin parmak izi kadar kişiye özgü bir olgu olduğunu ortaya çıkarmıştır (Genç ve Eryaman, 2007).

Öğretim sürecinde artık öğretmenler yol gösteren ve danışmanlık yapan bir rehber konumundadır. Öğretmenlerin konumu göz önüne alındığında bilgiye ulaşma ve ulaşılan bilgileri ayıklama ve sınırlama sürecini iyi yönetmeleri gerektiği ortadadır. Bu süreçte öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlara çözümler üretmesi gerekmektedir. Tunca ve Alkın-Şahin'e göre (2014) öğretmenlerin, karşılaştıkları sorunlara olası çözüm yolları üretebilmek için kendi düşünme süreçlerini sürekli kontrol ederek ve değerlendirerek stratejiler geliştiren, bu stratejileri uygulama konusunda kendilerine güvenen ve bu süreçte sabırlı olan bireyler olmaları gerekmektedir. Diğer bir deyişle, öğretmenlerin başarıya ulaşmaları için akademik özyeterlik inancına sahip olmaları ve aynı zamanda üstbiliş stratejilerini işe koşmaları beklenmektedir

Öğrencilerin başarılı olmalarının büyük ölçüde kendi öğrenme yollarının farkında olmalarına ve kendi öğrenmelerini yönlendirebilmelerine bağlı olduğunu ifade eden Senemoğlu (1997), hatta öğrencilere, öğrenme ve çalışma stratejilerinin ilkokuldan başlayarak öğretilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Öğretmenlerin de öğretim sürecinde yol gösterebilme, danışmanlık ve kolaylaştırıcılık rolünde başarılı olabilmeleri için öncelikle öğrenmeyi izleme, kontrol etme ve değerlendirme süreçlerini içeren üst bilişsel bilginin ve üst biliş stratejilerinin anlamının ve öneminin farkında olması gerekir.

Kartal, Kayacan ve Selvi (2013)'ye göre; son yıllarda çalışma odağı haline gelen bilişötesi öğrenme stratejileri konusunun ilköğretim öğrencileri üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. İlköğretim öğrencilerinin bilişötesi stratejilerini kazanması noktasında, öğrenci nitelikleri kadar öğretmen nitelikleri de önem kazanmaktadır. Öğretmenlerin rehberliği ve bu becerilere ne derece sahip olduğu göz ardı edilen noktalardan biri olduğu görülmektedir. Çöğenli (2011)'ye göre de öğretmenler öğrencilerin davranış değiştirme sürecini etkileyen önemli birer faktör olduğundan ilk olarak öğretmenlerin öğrenmeye karşı sorumluluklarının farkında olması ve kendi öğrenme sürecini düzenleyebilmesi gereklidir.

Öğretmen ve öğretmen adayları üst bilişsel farkındalığa sahip olmalı ki öğrencilerine bilişötesi farkındalığı kazandırılabilsin. Bu bağlamda üst bilişsel farkındalığın üzerinde etkili olan değişkenlerin tespit edilmesi oldukça önemlidir. Yapılan literatür çalışmasında bilişötesi öğrenme stratejileri ile

yeterlik algıları arasında ilişki (Bandura, 1993, Baykara, 2011; Tunca ve Alkın-Şahin, 2014) cinsiyet (Tuncer ve Kaysi, 2013; Semerci ve Elaldı, 2011; Özsoy ve Günindi, 2011; Evran ve Yurdabakan, 2013) sınıf (Semerci ve Elaldı, 2011; Özsoy ve Günindi, 2011; Tunca ve Alkın-Şahin, 2014; Evran ve Yurdabakan, 2013), başarı (Tunca ve Alkın-Şahin, 2014, ve yaş (Tuncer ve Kaysi, 2013; Evran ve Yurdabakan, 2013) değişkenleri ile ilgili çalışmaların yoğun olduğu göze çarpmaktadır. Bu bağlamda eğitimde oldukça önemli yeri üst bilişsel farkındalığın bilgi ve iletişim becerileri, öğrenme yöntemi, çalışma şekli gibi farklı değişkenler açısından incelenmesi olası çalışmalara ve düzenlemelere yön vermesi açısından oldukça önemli olacaktır.

1.1. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı fizik öğretmen adaylarının üst bilişsel farkındalık durumlarını belirlemek ve demografik değişkenler (öğrenme şekli, motivasyon türü, çalışma şekli, öğrenme stili, cinsiyet, öğrenme yöntemi) açısından incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Fizik öğretmen adaylarının üst bilişsel farkındalık düzeyleri nedir?
2. Fizik öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalık düzeyleri, onların
   a) cinsiyetine,
   b) öğrenme stiline,
   c) motivasyon türüne,
   d) çalışma şekline,
   e) öğrenme şekline,
   f) öğrenme yöntemine,

göre farklılaşmakta mıdır?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Bu çalışmayla fizik öğretmen adaylarının bilişsel farkındalıkları ve öğrenme stili, öğrenme yöntemi, motivasyon türü, öğrenme şekli, çalışma şekli değişkenleri arasındaki ilişkiler belirlenmek istendiğinden, çalışma ilişkisel tarama modelinde betimsel bir araştırma niteliğini taşımaktadır.

İlişkisel tarama modelleri; "iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir". Bu modelde aralarında ilişki aranan değişkenler arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığı yönünde sınamalar yapılır. Yapılan çözümlemeler sonucunda değişkenler birlikte artan ve azalan değerler alıyorsa ilişki (+) yani pozitif yönde, değişkenlerden biri artarken diğeri azalıyorsa ilişki (-) yani negatif yöndedir (Karasar, 2004: 81).

Bu çalışmanın amacı, fizik öğretmen adaylarının üst bilişsel farkındalık düzeylerini belirlemek; öğrenme stilleri, motivasyon türü, internet kullanım sıklıkları, öğrenme şekli, çalışma şekli, bilgisayar kullanma deneyimleri, bilgisayar kullanma amaçları gibi değişkenlerin üst bilişsel farkındalıkları üzerinde etkisini incelemektir.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırma OFMAE Bölümü Fizik öğretmenliğinde okuyan 48 öğretmen adayıyla gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların sınıf ve cinsiyete göre dağılımı Tablo 1'de verilmiştir. Çalışmaya katılan öğretmen adaylarından 29'u (%60,4) kadın ve 19'u (%39,6) erkek; öğrencilerin bulundukları sınıfa göre dağılımları ise 11'i (%22,9) ikinci sınıf; 5'i (%10,4) üçüncü sınıf; 13'i (%27,1) dördüncü sınıf ve 19'sı (%39,6) beşinci sınıf öğrencisidir. OFMAE Fizik Eğitimine öğretmen alınmadığı için katılımcı olarak birinci sınıf öğretmen adayı bulunmamaktadır.

Tablo 1. Katılımcıların Sınıf ve Cinsiyete Göre Dağılımları

			SINIF				TOPLAM
			2	3	4	5	
CİNSİYET	KADIN	Frekans (%)	6(20,7)	5(17,2)	5(17,2)	13(44,8)	29(100)
	ERKEK	Frekans (%)	5(26,3)	0(0,0)	8(42,1)	6(31,6)	19(100)
	TOPLAM	Frekans (%)	11(22,9)	5(10,4)	13(27,1)	19(39,6)	48(100)

2.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümünü; öğrencilerin kişisel bilgilerini, bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma durumlarını betimsel olarak ortaya çıkartacak demografik bilgiler, ikinci bölümünü ise Aşkar ve Akkoyunlu (1993) tarafından Türkçe 'ye çevrilmiş olan Kolb Öğrenme Stili Envanteri oluşturmaktadır. Söz konusu envanter her birinde dörder seçenek bulunan on iki durumu kapsamaktadır. Envanter her durum için "en uygun olan 4, ikinci uygun olan 3, üçüncü uygun olan 2, en az uygun olan 1" biçiminde yanıt seçenekleri olan dörtlü derecelendirme türünde yapılandırılmıştır.

İlk versiyonu Kolb (1971) tarafından geliştirilen ve Aşkar ve Akkoyunlu (1993) tarafından Türkçe'ye uyarlama çalışması yapılan "Öğrenme Stili Envanteri"nin son versiyonu 1999 yılında hazırlanmış ve envanterde stil adları "Ayrıştırma", "Değiştirme", "Özümseme" ve "Yerleştirme" biçiminde değiştirilmiştir. Öğrenme Stili Envanterinde 4 seçenekten oluşan toplam 15 madde bulunmaktadır. Her bir maddede bulunan dört seçenek 1 ile 4 arasında puanlanmaktadır. Ölçekten alınan en düşük puan 12, en yüksek puan 48'dir. Bu puanlamadan sonra birleştirilmiş puanlar hesaplanmaktadır. Birleştirilmiş puanlar Soyut Kavramsallaştırma (S.K.) - Somut Deneyim (S.D.) ve Aktif Deneyim (A.D.) –Yansıtıcı Gözlem (Y.G.) şeklinde elde edilmekte ve bu işlem sonucunda alınan puanlar –36 ile +36 arasında değişmektedir. S.K. - S.D. ile elde edilen pozitif puan öğrenmenin soyut, negatif puan

ise somut olduğunu; benzer şekilde, AD. - YG ile elde edilen puanlar, öğrenmenin aktif ya da yansıtıcı olduğunu göstermektedir (Gencel, 2006)

Veri toplama aracının üçüncü bölümünü, Schraw ve Dennison (1994) "Metacognitive Awareness Inventory" (MAI-Üst bilişsel Farkındalık Envanteri) adı ile geliştirilen ve tarafından geliştirilen ve Abacı, Çetin ve Akın (2006) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan Biliş ötesi Farkındalık Envanteri (BFE) dir. Bu envanter, (1) hiç bir zaman (2) nadiren (3) sık sık (4) genellikle ve (5) her zaman seklinde 5'li likert tipi bir derecelendirmeye sahiptir. Envanter iki ana boyuttan oluşmaktadır, bunlar; bilişin bilgisi ve bilişin düzenlenmesidir. Bilişin bilgisi boyutunda bireyin hem kendisi hem de bir öğrenme sürecinde hangi stratejileri kullanacağı, hangi stratejinin hangi durumda daha etkili olacağı hakkındaki bilgilerinin ölçülmesi hedeflenirken, bilişin düzenlenmesi boyutunda ise bireyin öğrenme sürecini planlaması, öğrenme durumuna uygun stratejileri kullanması, öğrenmeyi izlemesi, hatalarını görüp kendi öğrenmesini değerlendirmesinin ölçülmesi hedeflenmiştir. Ölçeğin madde ayırt ediciliği için madde-test korelasyonu ve güvenirlik çalışmaları olarak test-tekrar test, iki yarıve iç tutarlılık Cronbach güvenirlik katsayıları belirlenmiştir. Türkçeye uyarlanan bu ölçeğin test güvenirlik katsayılarının ölçeğin bütünü için .95, iç tutarlılık güvenirlik katsayıları envanterin bütünü için .95 olarak bulunmuştur.

2.4. Verilerin Analizi

Çalışmadan elde edilen veriler İstatistik Paket Programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmada grupların normal dağılım gösterip göstermediğinin incelenmesi için Shapiro-Wilk Testi yapılmış ve bu testin sonucuna göre yapılacak parametrik ve non parametrik istatistikler belirlenmiştir. Sonuçlar Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo.2. Üst Bilişsel Farkındalık ve Alt Boyutları puanları normallik testi

	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
AÇIKLAYICIBİLGİ	,112	48	,177	,967	48	,186
PROSEDURELBİLGİ	,132	48	,034	,949	48	,037
DURUMSALBİLGİ	,169	48	,002	,949	48	,036
PLANLAMA	,121	48	,074	,952	48	,047
İZLEME	,107	48	,200*	,965	48	,168
DEĞERLENDİRME	,101	48	,200*	,961	48	,110
HATAAYIKLAMA	,090	48	,200*	,974	48	,358
BİLGİYÖNETME	,085	48	,200*	,982	48	,658
BİLİŞİN BİLGİSİ	,081	48	,200*	,986	48	,844
BİLİŞİN DÜZENLENMESİ	,081	48	,200*	,967	48	,201
GENEL ÜBF	,109	48	,200*	,976	48	,439

a. Lilliefors Significance Correction

Tablo 2 incelendiğinde Shapiro-Wilk testinin presedural bilgi, durumsal bilgi ve planlama puanlarının hesaplanan p değerinin .05'ten küçük olduğu görülmektedir. Yapılan Shapiro-Wilk normallik testinde hesaplanan p değerinin .05'ten küçük olması bu anlamlılık düzeyinde puanların normal dağılımdan

anlamlı(aşırı) sapma gösterdiği şeklinde yorumlanmaktadır (Büyüköztürk, 2002). Bu nedenle, presedural bilgi, durumsal bilgi ve planlama faktörlerine farklı değişkenlerin etkisini incelemek amacıyla parametrik olmayan testler uygulanmıştır. Presedural bilgi, durumsal bilgi ve planlama alt boyutlar dışındaki diğer tüm alt boyutlar ve üst bilişsel farkındalık puanlarının normallik testinde hesaplanan p değerinin .05'ten büyük olması bu anlamlılık düzeyinde puanların normal dağılımdan anlamlı (aşırı) sapma göstermediği şeklinde yorumlanmıştır.

Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği ile elde edilen görüşler karşılaştırılırken ikili karşılaştırmalarda bağımsız gruplar t testi, üç ve daha fazla gruplu karşılaştırmalarda ise tek yönlü varyans analizinden yararlanılmıştır. Dağılımın homojen olmadığı durumlarda ise Mann Whitney U ve Kruskall Wallis H testlerine başvurulmuştur.

3. BULGULAR

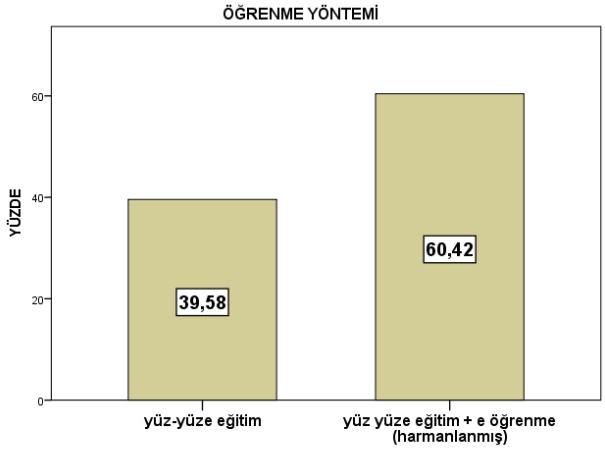
Bu bölümde, araştırmadaki alt problemlere ilişkin bulguların istatistiksel çözümlenmesi ve bunun sonucunda elde edilen bulgulara ve bu bulguların yorumlanmasına yer verilmiştir.

3.1. Demografik Özellikleri ile İlgili Betimsel İstatistikler

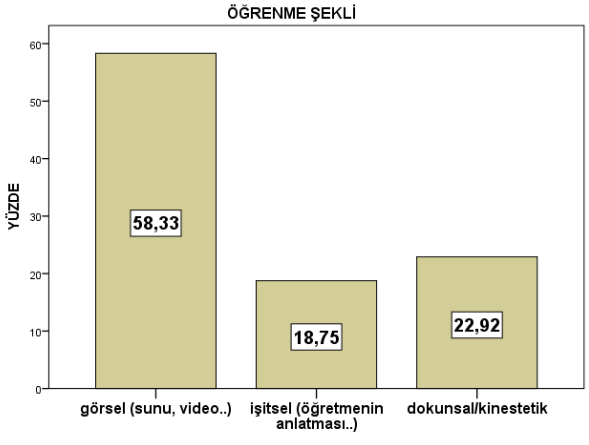
Fizik Öğretmen adaylarının demografik bilgileri kapsamında öğrenme yöntemi, öğrenme şekli, öğrenme stili, çalışma şekli ve motivasyon türü incelenmiştir.

Öğrenme yöntemlerine göre katılımcıların %39,6 (n=19)'sı yüz-yüze eğitim, %60,4 (n = 29)'ü harmanlanmış (yüz-yüze öğrenme + e-öğrenme) eğitimi tercih etmektedir (Şekil3). E-öğrenmeyi öğrenme yöntemi olarak tercih eden öğrenmen adayının bulunmaması dikkat çekici bir bulgudur.

Şekil 3. Öğretmen Adaylarının Öğrenme Yöntemine Göre Dağılımı

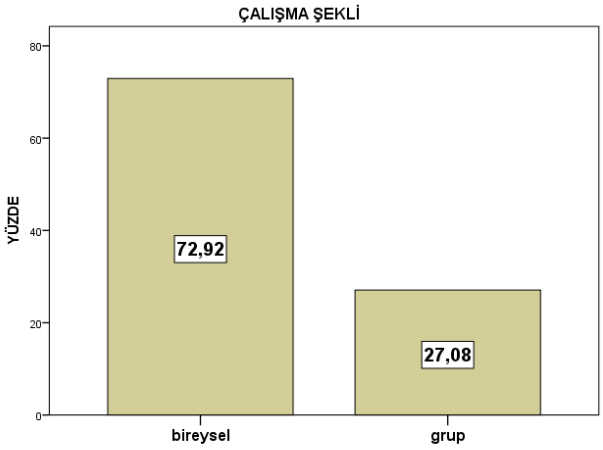


Şekil 4. Öğretmen Adaylarının Öğrenme Şekline Göre Dağılımı

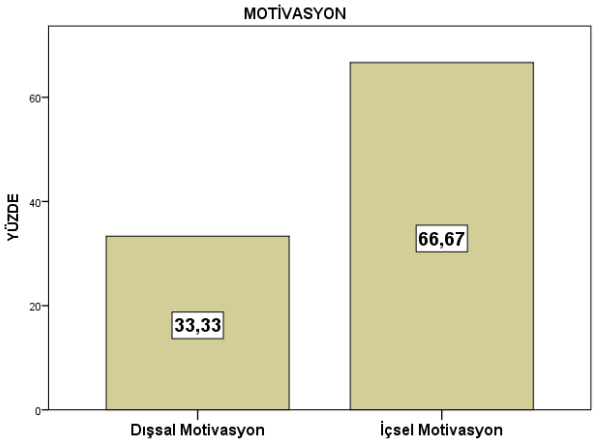


Öğrenme şekillerine göre öğrencilerin %58,3 (n=28)'ü görsel, %18,8 (n =9)'i işitsel ve %22,9 (n=11)'u dokunsal şekilde daha iyi öğrendiklerini düşünmektedir (Şekil 4).

Şekil 5. Öğretmen Adaylarının Çalışma Şekline Göre Dağılımı

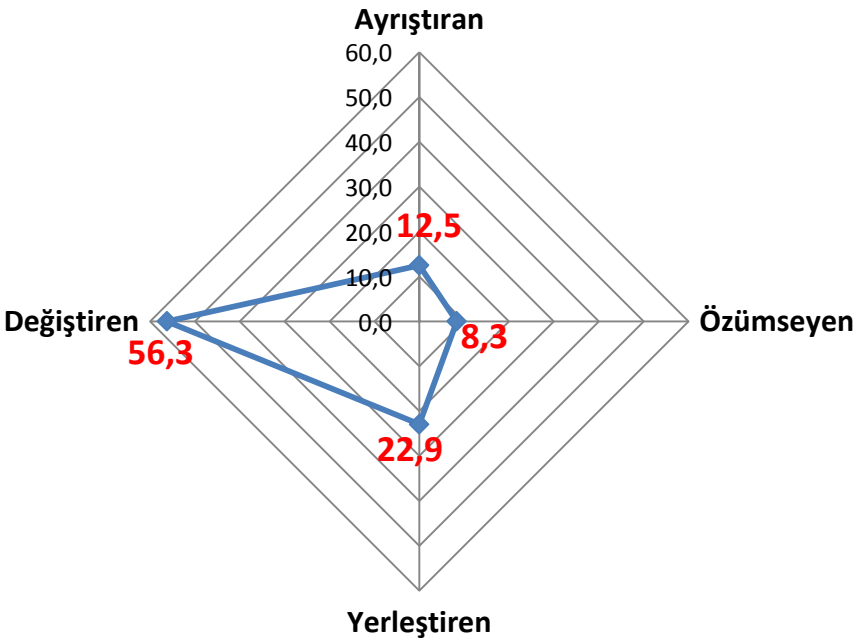


Şekil 6. Öğretmen Adaylarının Motivasyon Türüne Göre Dağılımı



Çalışma şekillerine göre öğrencilerin %72,9 (n=35)'u bireysel, %27,1 (n = 13)'i grup şeklinde çalışmayı tercih etmektedir (Şekil 5). Motivasyon türlerine göre öğrencilerin %33,3 (n = 16)'ü dışsal, %66,7 (n = 32)'si içsel motivasyon türüne sahiptir (Şekil 6).

Öğretmen adaylarının Öğrenme Stili Envanteri'nden aldıkları puanlara göre belirlenen öğrenme stilleri yüzde dağılımları Şekil 7'de sunulmuştur.



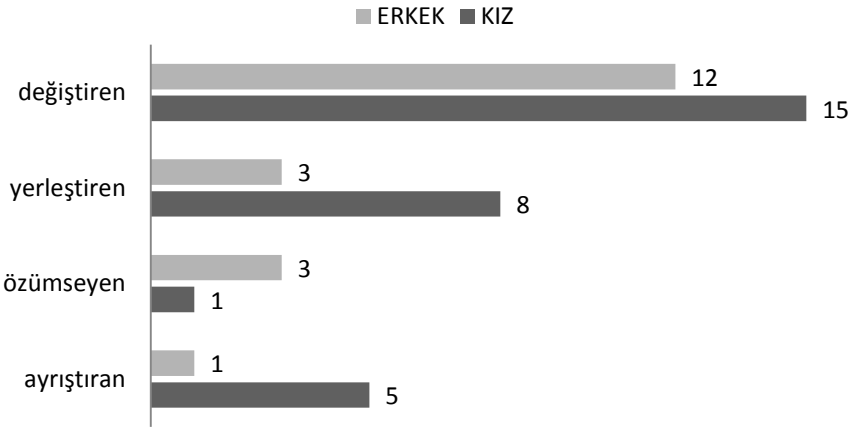
Şekil 7. Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stillerinin Yüzde Dağılımı

Grafik incelendiğinde, öğretmen adaylarının %8,3'ünün özümseyen, %22,9'unun yerleştiren, %12,5'inin ayrıştıran ve %56,3'ünün değiştiren öğrenme stiline sahip olduğu görülmektedir. Bu grafiğe göre, öğretmen adaylarının farklı öğrenme tercihlerinin var olduğu görülmektedir. Öğretmen

adaylarının öğrenme stillerinin farklılaştığı yönündeki araştırma bulgusu, alan yazındaki birçok araştırma bulguları ile desteklenmektedir (Özgür, 2013; Can, 2011; Yenice ve Saracaoğlu, 2009; Kaf Hasırcı, 2006; Çelenk ve Karakış, 2007; Özbek, 2007; Oluk, Can ve Sambur, 2007; Çaycı ve Ünal, 2008).

Fizik öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin cinsiyete göre dağılımı Şekil 8'de sunulmuştur.

Şekil 8. Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stillerinin Cinsiyete Göre Frekans Dağılımı



Erkek öğretmen adaylarının % 63,2'si Değiştiren, % 15,8'i Yerleştiren, % 15,8'i Özümseyen ve % 5,3'ü Ayrıştıran öğrenme stiline sahipken; kadın öğretmen adaylarının % 51,7'si Değiştiren, % 27,6'sı Yerleştiren, % 3,4'ü Özümseyen ve % 17,2'si Ayrıştıran öğrenme stiline sahiptir. Buna göre araştırmaya katılan kadın ve erkek öğretmen adaylarının en fazla değiştiren (%51,7-%63,2) öğrenme stiline sahiptirler. Kadın öğretmen adaylarının en az özümseyen (%3,4), erkek öğretmen adaylarının ise en az ayrıştıran (%5,3) öğrenme stiline sahiptir.

3.2. Üst Bilişsel Farkındalık Düzeyine İlişkin Puanların Dağılımı

Öğretmen adaylarının üst bilişsel farkındalık envanterinden aldıkları puanlara ilişkin istatistikî bilgiler Tablo 7'de sunulmuştur. Ölçekten alınan puanların yüksekliği, ilgili stratejilere daha yüksek düzeyde sahip olunduğunu göstermektedir. Buna göre Tablo 7 incelendiğinde adayların en yüksekten en düşüğe doğru sırasıyla açıklayıcı bilgi, bilgi yönetme, hata ayıklama, prosedürel bilgi, izleme, değerlendirme, planlama ve durumsal bilgi yaklaşımlarını kullandıkları görülmektedir.

Tablo 7. Üst Biliş Farkındalık Envanteri Alt Boyutlarına Ait Aritmetik Ortalama Standart Sapma Alınabilecek Maksimum Puan ve Cevaplanma Oranı Değerleri

ÜST BİLİŞSEL FARKINDALIK ALT BOYUTLARI		$\bar{X}$	Doğru Cevaplama Oranı	Maksimum	Minimum	Sd	Alınabilecek maksimum Puan
BİLİŞİN BİLGİSİ	AÇIKLAYICI BİLGİ	30,25	%86	40	20	4,13	35
	PROSEDÜREL BİLGİ	14,42	%72	18	10	2,27	20
	DURUMSAL BİLGİ	18,67	%62	24	10	3,05	30

	BİLİŞİN BİLGİSİ TOPLAM	63,33	%75	81	45	8,53	85
BİLİŞİN DÜZENLENMESİ	PLANLAMA	24,81	%71	32	15	4,57	35
	İZLEME	28,58	%72	36	17	4,35	40
	DEĞERLENDİRME	21,35	%71	26	13	3,18	30
	HATAAYIKLAMA	18,48	%74	24	12	3,02	25
	BİLGİ YÖNETME	33,60	%75	43	22	4,54	45
	BİLİŞİN DÜZENLENMESİ TOPLAM	126,82	%73	156,00	79,00	16,41	175
ÜST BİLİŞSEL FARKINDALIK TOPLAM		190,17	%73	236	124	24,03	260

Ölçeğin iki alt boyutundan biri olan "Bilişin Bilgisi" ne ait verilere bakıldığında öğretmen adaylarının %75 düzeyinde biliş bilgisine; diğer ana boyut olan "Bilişin Düzenlenmesi" ne ait sonuçlara göre ise öğretmen adaylarının bilişin düzenlenmesine ait stratejilere %73 düzeyinde sahip oldukları söylenebilir. Bu durum, öğretmen adaylarında "Bilişin Bilgisi" ve "Bilişin Düzenlenmesi" yaklaşımlarının dengeli bir biçimde kullanıldığını göstermektedir. Genel olarak bakıldığında da öğrencilerin Üst bilişsel farkındalıklarının %73 düzeyinde olduğu görülmektedir.

3.3. Cinsiyete Göre Üst Bilişsel Farkındalık

Fizik öğretmen adaylarının Üstbilişsel Farkındalık Ölçeğinin alt boyutları ve toplam puanlarının cinsiyete göre değişip değişmediği sorgulanmış ve sonuçlar Tablo 8 ve Tablo 9'de verilmiştir.

Tablo 8. Cinsiyete Göre Üstbiliş ve Alt Boyutlarının t-testi souçları

	CİNSİYET	N	$\bar{X}$	Sd	Levene Testi		t Testi		
					F	p	t	df	p
AÇIKLAYICI BİLGİ	KADIN	29	29,8276	3,64563	1,950	,169	-,873	46,387	
	ERKEK	19	30,8947	4,81773					
İZLEME	KADIN	29	28,4138	4,25539	1,202	,279	-,331	46,742	
	ERKEK	19	28,8421	4,58576					
DEĞERLENDİRME	KADIN	29	21,5172	3,01923	1,603	,212	,435	46,665	
	ERKEK	19	21,1053	3,47842					
HATA AYIKLAMA	KADIN	29	19,0000	2,92770	,231	,633	1,497	46,141	
	ERKEK	19	17,6842	3,05601					
BİLGİ YÖNETME	KADIN	29	33,6897	4,59894	,072	,790	,160	46,874	
	ERKEK	19	33,4737	4,56275					
GENEL ÜBF	KADIN	29	190,9655	23,28163	,544	,465	,282	46,779	
	ERKEK	19	188,9474	25,72391					

Cinsiyet değişkenine göre elde edilen bağımsız örneklem t testi sonucuna göre; kadın öğretmenlerle erkek öğretmenlerin üst bilişsel farkındalık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Üst bilişsel Farkındalık Ölçeği 'ne ait puan ortalamaları incelendiğinde; kadın adayların üstbilişsel farkındalıklarının (x=190,97), erkek adaylardan (x=188,95) daha yüksek olduğu görülmektedir.

Ölçeğin prosedürel bilgi, durumsal bilgi ve planlama alt faktörleri için dağılımın homojen olmadığı görüldüğünden Mann Whitney U testine başvurulmuştur. Bu analize ilişkin sonuçlar Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo.9 Cinsiyete Göre Üstbiliş Alt Boyutlarının Mann Whitney U Testi Sonuçları

Değişken	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
PROSEDURELBİLGİ	KADIN	29	23,64	685,50	250,500	,595
	ERKEK	19	25,82	490,50		
DURUMSALBİLGİ	KADIN	29	25,40	736,50	249,500	,581
	ERKEK	19	23,13	439,50		
PLANLAMA	KADIN	29	26,26	761,50	224,500	,281
	ERKEK	19	21,82	414,50		

Tablo 9 incelendiğinde durumsal bilgi alt boyutunda kadınların (25,40) erkek öğretmen adaylarından (23,13); planlama alt boyutunda kadınların (26,26) erkek öğretmen adaylarından (21,82); prosedurel bilgi alt boyutunda ise erkeklerin (25,82) kadın öğretmen adaylarınkinden (23,64) daha yüksek sıra ortalamalara sahip olduğu ve aralarındaki farkın anlamlı olmadığı görülmektedir. Yapılan Mann White U testi sonucunda durumsal bilgi, planlama ve prosedurel bilgi alt boyutlarında cinsiyet değişkenine bağlı olarak, istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Sonuç olarak yapılan Mann Whitney U testi sonucunda durumsal bilgi, planlama ve prosedurel bilgi alt faktöründe; bağımsız örneklem için t-testine göre diğer alt faktörler ve ölçeğin bütünü açısından cinsiyete göre farklılaşmadığı kabul edilmiştir

3.4. Motivasyon Türüne Göre Üst Bilişsel Farkındalık

Öğretmen adaylarının üst bilişsel farkındalıklarının motivasyon türü değişkenine göre manidar bir biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek amacıyla bağımsız örneklem t testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10. Motivasyon Türüne Göre Üstbiliş ve Alt Boyutlarının t-testi Sonuçları

	MOTİVASYON TÜRÜ	N	$\bar{X}$	Sd	Levene Testi		t Testi		
					F	p	t	df	p
GENEL ÜBF	Dışsal	16	187,4375	20,10628	1,176	,284	-,552	46	,583
	İçsel	32	191,5313	25,96025					
BİLİŞİN BİLGİSİ	Dışsal	16	62,3125	7,21774	,798	,376	-,582	46	,563
	İçsel	32	63,8438	9,17609					
BİLİŞİN DÜZENLENMESİ	Dışsal	16	125,1250	13,61800	1,639	,207	-,506	46	,615
	İçsel	32	127,6875	17,78081					

Tablo 10'da görüldüğü üzere araştırmaya katılan fizik öğretmen adaylarının Üst bilişsel Farkındalık toplam puanlarının (t=0 ,583; p>.05), bilişin bilgisi (t= ,412; p>.05) ve bilişin düzenlenmesi (t= ,412; p>.05) alt boyutlarının öğretmen adaylarının motivasyon türüne göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların

puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Bununla birlikte öğretmen adaylarının üst bilişsel farkındalık puanları incelendiğinde, dışsal motivasyona sahip öğretmen adaylarıyla bireysel motivasyon türünü tercih eden öğretmen adaylarının üst bilişsel farkındalık puanlarının daha yüksektir. Bilişin bilgisi ve bilişin düzenlenmesi alt boyutunda içsel motivasyon türünü benimseyen katılımcılardan puanları daha yüksektir.

3.5. Öğrenme Yöntemine Göre Üst Bilişsel Farkındalık

Öğretmen adaylarından hiç biri e-öğrenme yöntemini işaretlememişlerdir. Ya Yüz-yüze eğitim ya da harmanlanmış (yüz-yüze eğitim+e-öğrenme) eğitim yöntemini tercih etmişlerdir. Bu nedenle katılımcıların öğrenme şekline dayalı farklılıklarını belirlemek için bağımsız örneklemler için t testi yapılmıştır. Analize geçmeden önce varyansların eşitliği varsayımı test edilmiştir. Yapılan Levene testi sonucunda (p=.234, p>.05; p=.210, p>.05; p=.201, p>.05) için varyansların homojen dağıldığı belirlenmiştir.

Tablo 11. Öğrenme Yöntemine Göre Üst biliş ve Alt Boyutlarının t-testi Sonuçları

	ÖĞRENME YÖNTEMİ	N	$\bar{X}$	Sd	Levene Testi		t Testi		
					F	p	t	df	p
BİLİŞİN BİLGİSİ	Yüz-yüze	19	65,1579	9,70260	2,549	,117	1,206	46	,234
	Harmanlanmış	29	62,1379	7,60040					
BİLİŞİN DÜZENLENMESİ	Yüz-yüze	19	130,5263	14,85249	,478	,493	1,270	46	,210
	Harmanlanmış	29	124,4138	17,16832					
GENEL ÜBF	Yüz-yüze	19	195,6842	24,03482	,016	,901	1,297	46	,201
	Harmanlanmış	29	186,5517	23,73904					

Öğrenme yöntemi yüz-yüze eğitim olan öğrencilerin üst biliş farkındalık ortalama puanları ($\bar{x} = 195{,}68$) harmanlanmış eğitim olan öğrencilerin ortalama puanlarından ($\bar{x} = 186{,}55$) yüksektir. Yapılan Bağımsız Örneklemler İçin t test sonucunda öğrenme yöntemi değişkenine göre fizik öğretmen adaylarının üst biliş farkındalık puanları arasındaki bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı tespit edilmiştir (t(46)= 1,297, p > 0,05, r =0,19). Bilişin bilgisi (t(46)= 1,206, p > 0,05, r =0,18)ve bilişin düzenlenmesi (t(46)= 1,206, p > 0,05, r =0,18) alt boyutları için de katılımcıların puanları öğrenme yöntemine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Sonuç olarak elde edilen puanlardaki popülasyon ortalamalarının öğrenme yöntemine göre farklılaşmadığı kabul edilmiştir.

3.6. Çalışma Şekline Göre Üst Bilişsel Farkındalık

Öğretmen adaylarının çalışma şeklinin üst bilişsel farkındalıklarını etkileyip etkilemediğini ortaya koymak amacıyla Bağımsız Örneklemler İçin t testi yapılmıştır. Analize geçilmeden önce varyansların eşitliği varsayımı test edilmiştir ve sonuçlar Tablo 12'de sunulmuştur.

Tablo 12. Çalışma Şekline Göre Üst biliş ve Alt Boyutlarının t-testi Sonuçları

	ÇALIŞMA ŞEKLİ	N	$\bar{X}$	Sd	Levene Testi		t Testi		
					F	p	t	df	p
BİLİŞİN BİLGİSİ	Bireysel	35	63,0857	8,92904	,040	,843	-,352	25,038	,728

	Grup	13	64,0000	7,62671					
BİLİŞİN DÜZENLENMESİ	Bireysel	35	127,3714	16,79301	,003	,959	,379	22,656	,708
	Grup	13	125,3846	15,88258					
GENEL ÜBF	Bireysel	35	190,4571	24,96037	,075	,786	,136	46	,892
	Grup	13	189,3846	22,25061					

Çalışma şekli bireysel olan öğretmen adaylarının üst bilişsel farkındalıklarına ilişkin ortalama puanları $\bar{x} = 190{,}46$, çalışma şekli grup olan öğretmen adaylarının e-öğrenmeye yönelik tutumlarına ilişkin ortalama puanlarına $\bar{x} = 189{,}39$ göre daha yüksektir. Çalışma şekli değişkenine göre elde edilen analiz sonuçları incelendiğinde (Tablo 11), öğretmen adaylarının üst bilişsel farkındalıklarına yönelik puanları çalışma şekline göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t(46)=0.136$, $p>.05$, $r=0.02$). Sonuç olarak elde edilen puanlardaki popülasyon ortalamalarının çalışma şekline göre farklılaşmadığı kabul edilmiştir.

3.7. Öğrenme Şekline Göre Üst Bilişsel Farkındalık

Öğretmen adaylarının öğrenme şeklinin üst bilişsel farkındalıklarını etkileyip etkilemediğini ortaya koymak amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi (One Way-Anova) yapılmış ve sonuçlar Tablo 13'de sunulmuştur.

Tablo 13. Öğrenme Şekline Göre Üstbiliş ve Alt Boyutlarının ANOVA Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p
BİLİŞİN BİLGİSİ	Gruplararası	8,975	2	4,488	,059	,943
	Gruplariçi	3407,692	45	75,726		
	Toplam	3416,667	47			
BİLİŞİN DÜZENLENMESİ	Gruplararası	478,596	2	239,298	,885	,420
	Gruplariçi	12174,071	45	270,535		
	Toplam	12652,667	47			
GENEL ÜBF	Gruplararası	555,844	2	277,922	,471	,628
	Gruplariçi	26578,823	45	590,641		
	Toplam	27134,667	47			

Yapılan Tek Yönlü Varyans analiz sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının üst bilişsel farkındalıklarının ($F(2,45) = 0{,}471$, $p=0{,}628$) ve alt boyutlarından bilişin bilgisi ($F(2,45) = 0{,}059$, $p=0{,}943$), bilişin düzenlenmesi ($F(2,45) = 0{,}885$, $p=0{,}420$) ile öğrenme şekli arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür (Tablo 15). Sonuç olarak elde edilen puanlardaki popülasyon ortalamalarının öğrenme şekline göre farklılaşmadığı kabul edilmiştir.

3.8. Öğrenme Stiline Göre Üst Bilişsel Farkındalık

Fizik öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin üst bilişsel farkındalık ve alt boyutları bilginin bilgisi ve bilginin düzenlenmesi alt boyutlarına göre ortalama değerleri Tablo 14'de sunulmuştur.

Tablo 14. Öğrenme Stillerine Göre Üst Biliş Farkındalık Envanteri ve Alt Boyutlarına Ait Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Maksimum ve Minimum Puan Değerleri

		BİLİŞİN BİLGİSİ	BİLİŞİN DÜZENLENMESİ	GENEL ÜBF				
		$\bar{X}$	$\bar{X}$	$\bar{X}$	Maximum	Minimum	Sd	Total N
ÖĞRENME STİLLERİ	Ayrıştıran	59,50	119,50	179,00	199,00	159,00	16,04	6
	Özümseyen	58,00	116,75	174,75	188,00	169,00	8,88	4
	Yerleştiren	65,91	128,18	194,09	228,00	124,00	32,31	11
	Değiştiren	63,93	129,41	193,33	236,00	154,00	22,39	27

Tablo 14 incelendiğinde aritmetik ortalamalara göre bilişin bilgisi alt boyutunda yerleştiren, değiştiren, ayrıştıran ve özümseyen; bilişin düzenlenmesi alt boyutunda değiştiren, yerleştiren, ayrıştıran ve özümseyen; üst bilişsel farkındalık genel puanları ise değiştiren, yerleştiren, ayrıştıran ve özümseyen şeklinde sıralandığı görülmektedir. Üst bilişsel farkındalık ve bilişin düzenlenmesi açısından öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin sıralamasının birebir örtüştüğü söylenebilir. Bilişin bilgisi alt boyutunda ise birinci ve ikinci sıralamada öğrenme stillerinin yer değiştirmesi dışında yine bir paralellik göze çarpmaktadır. Sonuç olarak üst bilişsel farkındalık boyutunda değiştiren, bilişin bilgisi alt boyutunda yerleştiren, bilişin düzenlenmesi alt boyutunda değiştiren öğrenme stiline sahip öğretmen adaylarının ortalama puanları en yüksek değere sahiptir.

Öğrenme stiline dayalı farklılıkları belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi (One Way-Anova) yapılmıştır (Tablo 15). Tek yönlü Varyans analizine geçilmeden önce varyansların eşitliği varsayımı test edilmiştir. Yapılan Levene testi sonucunda bilişin bilgisi (p=.986, p>.05), üst biliş farkındalık puanları (p=1.911, p>.05) ve bilişin düzenlenmesi (p=2.332, p>.05) için varyansların homojen dağıldığı belirlenmiştir.

Tablo 15. Öğrenme Stiline Göre Üstbiliş ve Alt Boyutlarının ANOVA Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p
BİLİŞİN BİLGİSİ	Gruplararası	284,406	3	94,802	1,332	,276
	Gruplariçi	3132,261	44	71,188		
	Toplam	3416,667	47			
BİLİŞİN DÜZENLENMESİ	Gruplararası	928,262	3	309,421	1,161	,335
	Gruplariçi	11724,405	44	266,464		
	Toplam	12652,667	47			
GENEL ÜBF	Gruplararası	2139,008	3	713,003	1,255	,301
	Gruplariçi	24995,659	44	568,083		
	Toplam	27134,667	47			

Yapılan Tek Yönlü Varyans analiz sonuçları incelendiğinde, öğretmen adaylarının üst bilişsel farkındalıklarının (F(3,44) = 1,255, p=0,301) ve alt boyutlarından bilişin bilgisi (F(3,44) = 1,332, p=0,276), bilişin düzenlenmesi (F(3,44) = 1,161, p=0,335) ile öğrenme stili arasında anlamlı bir farkın

olmadığı görülmüştrü (Tablo 15). Sonuç olarak elde edilen puanlardaki popülasyon ortalamalarının öğrenme stiline göre farklılaşmadığı kabul edilmiştir.

3.9. Üst Bilişsel Farkındalık ile Öğrenme Yöntemi, Çalışma Şekli, Öğrenme Şekli, Motivasyon Türü ve Öğrenme Stili Arasındaki İlişki

Öğretmen adaylarının üst bilişsel farkındalık düzeyi, Öğrenme Yöntemi, Çalışma Şekli, Öğrenme Şekli, Motivasyon Türü Ve Öğrenme Stili arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla Üst Biliş Farkındalık Envanterinden alınan toplam puan ile incelenen değişkenler üzerinden Pearson Momentler çarpımı korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Korelasyonun sonuçlarına ilişkin Tablo 16'de verilmiştir.

Tablo 16. Üstbilişsel Farkındalık Öğrenme Yöntemi, Çalışma Şekli, Öğrenme Şekli, Motivasyon Türü Ve Öğrenme Stiline İlişkin Korelasyon Analizi

DEĞİKENLER	1	2	3	4	5	6
ÖĞRENME YÖNTEMİ	1	-,188	,060	,065	-,082	,014
GENEL ÜBF	-,188	1	,081	-,135	-,020	,236
MOTİVASYON	,060	,081	1	-,036	-,166	-,014
ÖĞRENME ŞEKLİ	,065	-,135	-,036	1	,147	,118
ÇALIŞMA ŞEKLİ	-,082	-,020	-,166	,147	1	,091
ÖĞRENME STİLLERİ	,014	,236	-,014	,118	,091	1

Tablo 16 incelendiğinde üst bilişsel farkındalık düzeyinin öğrenme yöntemi değişkeni ile r = -,188, motivasyon değişkeni ile r = ,081, öğrenme şekli değişkeni ile r = -,135, çalışma şekli değişkeni ile r = -,020, öğrenme stili değişkeni ile r = ,236 düzeyinde ilişkili olduğu görülmektedir. Buna göre üst bilişsel farkındalık ile öğrenme yöntemi, motivasyon, öğrenme şekli, çalışma şekli, öğrenme stili arasındaki ilişkinin çok zayıf olduğu söylenebilir.

Ayrıca regresyon analiziyle üst bilişsel farkındalığın öğrenme stili değişkenince yordanıp yordanmadığı tespit edilmiştir (Tablo 17).

Tablo 17. Üstbilişsel Farkındalık Düzeyinin Öğrenme Stili Tarafından Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi ANOVA Sonuçları

Model	Kaynak	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p
Model1	Regresyon	1506,401	1	1506,401	2,704	,107
	Artık	25628,265	46	557,136		
	Toplam	27134,667	47			

Tablo 17 incelendiğinde regresyon modelinin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı (Model 1, [$F(1, 46)= 2,704$, $p>0.05$] sonucu elde edilmiştir.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Fizik öğretmen adaylarının biliş ötesi farkındalık envanterinden elde edilen veriler doğrultusunda %73 düzeyinde biliş ötesi farkındalığa sahip oldukları tespit edilmiştir. Ayrıca bilişin bilgisi (%75) ve bilişin düzenlenmesi (%73) ana boyutları altındaki değerlerin birbirlerine çok yakın olması, öğrencilerde "Bilişin Bilgisi" ve "Bilişin Düzenlenmesi" yaklaşımlarının dengeli bir biçimde kullanıldığını göstermektedir. Bu sonuç Yıldırım (2010) tarafından Fen Edebiyat Fakültesi Matematik Bölümü 1. Sınıfında öğrenim gören 97 öğrenci ile yürüttüğü araştırmanın "Bilişin Bilgisi" ve "Bilişin Düzenlenmesi" yaklaşımlarının dengeli bir biçimde kullanılması bulgusuna ulaşılması açısından örtüşmektedir.

Fizik öğretmen adaylarının "Üst Bilişel Farkındalık Ölçeği"nden aldıkları en düşük puanın 124, en yüksek puanın ise 236, aritmetik ortalamanın 190,17 olduğu tespit edilmiştir. Bu bulguya göre öğretmen adaylarının Üst bilişsel farkındalık düzeyinin yüksek olduğu söylenebilir. Bu sonuç Baykara (2011) tararafından İngilizce Öğretmenliği Ana Bilim Dalı'nda öğrenim gören 172 öğretmen adayı ile yapılan çalışmanın sonuçuyla örtüşmektedir. Baykara (2011) öğretmen adaylarının bilgiyi işleme süreci hakkındaki bilgisinin, bilişlerini kontrol etme, merkezde toplama, sıraya dizme, planlama ve değerlendirme gibi işlevleri kullanarak öğrenme sürecini düzenlemelerine olanak sağlayan stratejileri kullanma ve farkındalıklarının "iyi" düzeyde olduğu belirlenmiştir. Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ve Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümü 203 öğretmen adayı kapsamında Kartal, Kayacan ve Selvi (2013) gerçekleştirilen çalışmada bilişötesi öğrenme stratejilerinin sık sık (2.501-3.250) düzeyinde olduğu görülmüştür. Özsoy ve Günindi (2011) tarafından okulöncesi öğretmen adaylarının bilişötesi farkındalık düzeylerinin incelenmesi çalışmasında da öğretmen adaylarının orta-üst düzeyde bir bilişötesi farkındalığa sahip oldukları görülmüştür.

Öğretmen adaylarının biliş ötesi farkındalık düzeyleri ve tüm alt boyutlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Bu sonuç öğretmen adaylarının biliş ötesi farkındalık düzeylerinin cinsiyetten bağımsız olduğu şeklinde yorumlanabilir. Literatürdeki bazı çalışmalar bu bulgu ile paralellik göstermektedir. 7 Meslek Yüksek Okulu'nda (MYO) görevli olan toplam 76 yöneticiye bir uygulama yapan Uçkun, Demir ve Yüksel (2012) cinsiyete göre anlamlı bir farklılık tespit edememiştir. Okulöncesi öğretmenliği lisans programında öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının üst bilişsel farkındalık durumlarını incelendiği bir diğer çalışma (Özsoy ve Günindi, 2011) yine cinsiyet bakımından bir farklılaşmanın olmadığını göstermiştir. Sadece yükseköğrenimde değil ilköğretim okullarında öğrenim gören katılımcılarla yapılan çalışmalar da cinsiyet açısından benzer sonuçlar vermiştir. 5. ve 6. sınıf öğrencilerinden olmak üzere toplam 338 kişinin katılımıyla Kaya ve Fırat (2011)'ın çalışması sonucunda da üstbiliş puanı ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Ancak Tunca ve Alkın-Şahin (2014) Eğitim Fakültesinde öğrenim gören toplam 794 öğretmen adayı ile gerçekleştirdiği çalışmanın sonucu öğrencilerin kendi bilişlerini kontrol etmelerine;

yani merkezde toplama, sıraya dizme, planlama ve değerlendirme gibi işlevleri kullanarak öğrenme sürecini düzeltmelerine olanak sağlayan üstbiliş öğrenme stratejilerinin cinsiyete göre farklılaştığını ortaya koymuştur. Öğretmen adaylarının üst biliş düşünme becerileri açısından değerlendirilen, 482 öğretmen adayı üzerinde yürüttükleri çalışmasında Tuncer ve Kaysi (2013) cinsiyet değişkeni açısından bakıldığında Üst Biliş Düşünme Becerisi ölçeğinin "Düşünme becerileri" alt faktöründe kadın öğretmen adayları lehine anlamlı fark gözlenmiştir. Ayrıca Semerci ve Elaldı (2011) Tıp Fakültesi öğrencilerinde kendilerinden beklenilen üstbilişsel inançların gelişimine yönelik 408 gibi büyük bir örneklem ile yaptıkları çalışmada cinsiyet değişkenine göre, sadece düşünceleri kontrol ihtiyacı üstbilişsel inanç boyutunda istatistiksel açıdan erkekler lehine manidar bir farklılık ortaya çıkmıştır.

Öğretmen adaylarının üst bilişsel farkındalık düzeyleri çalışma şekline, motivasyon türüne, öğrenme şekline, çalışma şekline ve öğretim yöntemi değişkenlerine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Baş (2012)'ın ''Öğrenme stratejileri öğretiminin öğrencilerin ingilizce dersindeki akademik başarılarına, tutumlarına ve bilişötesi farkındalık düzeylerine etkisi'' isimli çalışmasında 60 sekizinci sınıf öğrencisi ile bir uygulama yapmış ve öğrenme stratejileri öğretiminin bilişötesi farkındalık düzeyleri üzerinde olumlu etkisi olduğunu belirlemiştir. Bu sonuç mevcut çalışma sonuçları ile uyumlu değildir.

Bu araştırmaya yönelik iki öneride bulunulabilir. Birincisi, Literatür incelendiğinde araştırmaların üst bilişsel farkındalık ile "cinsiyet, akademik özyeterlik inançlarının, sınıf düzeyi, akademik başarı ve öğrenim görülen üniversite" (Tunca ve Akın 2014; Semerci ve Elaldı, 2011; Tuncer ve Kaysi, 2013; Kaya ve Fırat, 2014; Özsoy ve Günindi, 2011) değişkenlerine göre araştırmaların yoğunlaştığı görülmektedir. Üst bilişsel Farkındalık düzeylerini yordayan farklı değişkenler üzerinde çalışılabilir. İkincisi ise bu çalışmada incelenen motivasyon türü, öğrenme şekli, çalışma şekli, öğretim yöntemi değişkenlerinin üst biliş farkındalıkları üzerine etkisi daha büyük örneklemler ile çalışılarak karşılaştırıcı çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKLAR

Abacı, R., Çetin, B., & Akın, A. (2006, Eylül). Bilişötesi Farkındalık Envanteri: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. 14. Ulusal Psikoloji Kongresi, 6-8 Eylül, Ankara.

Akın, A. ve Diğer (2007). Biliş ötesi Farkındalık Envanteri'nin Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri / Educational Sciences: Theory & Practice.7(2). Mayıs 2007. 655-680

Aşkar, P. ve Akkoyunlu, B. (1993). Kolb Öğrenme Stili Envanteri. Eğitim ve Bilim, (87), ss37-47.

Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. Educational Psychologist, 28, 117-48.

Baykara, K. (2011). Öğretmen Adaylarının Bilişötesi Öğrenme Stratejileri ile Öğretmen Yeterlik Algıları Üzerine Bir Çalışma. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education) 40, 80-92

Büyüköztürk, Ş. (2002). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. PegemA Yayıncılık, Ankara.

Can, Ş. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme stilleri ile bazı değişkenler arasındaki ilişkinin araştırılması. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 41, 70-82.

Çakıroğlu, A. (2007). Üst biliş. Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, (2), 21-27.

Çaycı, B. ve Ünal, E. (2007). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sahip Oldukları Öğrenme Stillerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi, 7(3),1-16.

Çelenk, S. ve Karakış Ö. (2007). Bazı Yükseköğretim Kurumlarında Öğrenim Gören Öğrencilerin Farklı Öğrenme Stillerine Sahip Olma Düzeyleri. XVI. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.

Çöğenli, G. A. (2011). Sınıf Öğretmenlerinin Kullandıkları Bilişüstü Öğrenme Stratejileri. I. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi, Eskişehir.

Evran, S. ve Yurdabakan, İ. (2013). İlköğretim 6, 7 Ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Bilişüstü Farkındalık Düzeylerinin İncelenmesi Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi (Journal of Research in Education and Teaching) 2(1), 23, ISSN: 2146-9199.

Evran, S. ve Yurdabakan, İ. (2013). İlköğretim 6, 7 Ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Bilişüstü Farkındalık Düzeylerinin İncelenmesi. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi (Journal of Research in Education and Teaching), 2(1),213-220.

Genç, S. Z. ve Eryaman, M. Y. (2007). Değişen değerler ve yeni eğitim paradigması.Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, IX(1), s.89-102.

Genç, S.Z., & Eryaman, M.Y. (2007). Değişen Değerler ve Yeni Eğitim Paradigması. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 9(1); ss. 89-102.

Genç, S., Z. Ve Eryaman, Y. (2007). Değişen Değerler Ve Yeni Eğitim Paradigması, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 9(1), 89-102.

Kaf Hasırcı, Ö. (2006).Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri: Çukurova Üniversitesi Örneği. Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi 2(1),15-25.

Karasar, N. (2004). Bilimsel Araştırma Yöntemi. (On Üçüncü Baskı), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kartal, K., Kayacan, K. ve Selvi, M. (2013) Öğretmen Adaylarının Bilimsel Tutum ve Bilişötesi Öğrenme Stratejilerine İlişkin Farkındalık Düzeylerinin Çoklu Değişkenler Açısından İncelenmesi International Journal of Social Science Volume 6 Issue 1, 913-939.

Kartal, T., Kayacan Çelebi, K. ve Selvi, M. (2013). Öğretmen Adaylarının Bilimsel Tutum Ve Bilişötesi Öğrenme Stratejilerine İlişkin Farkındalık Düzeylerinin Çoklu Değişkenler Açısından İncelenmesi. The Journal of Academic Social Science Studies (JASSS), 6(1), 913-939.

Kaya, H. ve Fırat, T. (2011). İlköğretim 5. Ve 6. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme-Öğretme Sürecinde Üstbiliisel Becerilerinin İncelenmesi. Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1(1), 56-

Oluk, S., CAN, Ş., SAMBUR, E. (2007) Farklı Alanlarda Öğrenim Gören Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stillerinin Belirlenmesi Ve Karşılaştırılması, XVI Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Tokat.

Özbek, Ö. (2007). İlköğretim Öğrencilerinin Öğrenme Stillerinin İncelenmesi. 16.Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Tokat.

Özgür, H. (2013). BÖTE Bölümü Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stillerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 34 (2), 103-118

Özsoy, G., ve Günindi, Y. (2011). Prospective preschool teachers' metacognitive awareness. Elementary Education Online, 10(2), 430-440. [Online]: http://ilkogretim-online.org.tr

Özsoy, G. Günindi, Y. (2011). Okulöncesi öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalık düzeyleri. *İlköğretim Online Dergisi*, 10(2)(430-440).

Semerci, Ç. ve Elaldı, Ş. (2011). Tıp Fakültesi Öğrencilerinin Üstbilişsel İnançları (Cumhuriyet Üniversitesi Örneği). Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi, 1(2), 37-49.

Senemoğlu, N. (1997). Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya. Ankara: Gazi Kitabevi.

Tunca, N. ve Alkın-Şahin, S. (2014) Öğretmen Adaylarının Bilişötesi (Üst Biliş) Öğrenme Stratejileri ile Akademik Öz Yeterlik İnançları Arasındaki İlişki. Anadolu Journal of Educational Sciences International, 4(1), 47-56.

Tunca, N. ve Senar Alkın-Şahin, S. (2014). Öğretmen Adaylarının Bilişötesi (Üst Biliş) Öğrenme Stratejileri ile Akademik Öz Yeterlik İnançları Arasındaki İlişki. Anadolu Journal of Educational Sciences International, January, 4(1), 47-56.

Tuncer, M. & Kaysi, F. (2013). The Development of the Metacognitive Thinking Skills Scale. International Journal of Learning & Development, 3 (2),70-76.

Yenice, N. ve Saraçoğlu, S., (2009). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğrenme Stilleri İle Fen Başarıları Arasındaki İlişki, Yüzüncü Yıl ÜniversitesiEğitim Fakültesi Dergisi,6(1), 162-173.

EĞİTİM FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNİN E-ÖĞRENME ARAÇLARINI KABUL DÜZEYLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

INVESTIGATING EDUCATION FACULTY LEARNERS' ACCEPTENCE LEVEL OF E-LEARNING TOOLS FROM DIFFERENT VARIABLE PERSPECTIVES

Şebnem KANDİL İNGEÇ, Leyla SONDUK

Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, OFMAE Fizik Eğitimi, ANKARA

singec@gazi.edu.tr

leylasonduk@gmail.com

ÖZET

Bu araştırma, eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan öğretmen adayları tarafından e-öğrenme araçlarının kabul düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelemek amacıyla yapılmıştır. Genel tarama modellerinden tekil ve ilişkisel tarama modelleri kullanılmıştır. Çalışma 77 öğretmen adayıyla gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak kullanılan anket formunun birinci bölümünde; öğrencilerin kişisel bilgilerini, bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma durumlarını betimsel olarak ortaya çıkartacak demografik bilgiler, ikinci bölümünde; Demir (2013) tarafından geliştirilen "Üniversite Öğrencilerinin Elektronik Öğrenme Araçlarını Kabul Düzeyleri Ölçeği" kullanılmıştır. Elektronik Öğrenme Araçlarını Kabul Düzeyleri Ölçeği dört faktör ve 27 maddeden oluşmaktadır. Araştırmada elde edilen veriler, SPSS-21 aracılığıyla frekans, yüzde dağılım, aritmetik ortalama, mod, medyan gibi betimsel istatistikler yanında parametrik olmayan testlerden Mann-Whitney U ve Kruskall-Wallis testleri, kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda eğitim fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının e-öğrenme araçlarını kabul düzeylerinin öğrenme yöntemi, internet kullanma sıklığı ve bilgi iletişim teknolojilerini kullanma amacı gibi demografik özelliklere göre farklılaşmadığı, cinsiyet, öğrenim gördüğü bölüm, bilgisayar kullanma deneyimi ve motivasyon türü değişkenlere göre farklılaştığı bulunmuştur.

Anahtar kelimeler: e-öğrenme, e-öğrenme araçları, öğretmen adayı.

ABSTRACT

The aim of this study is to investigate perception of acceptance level of learning through e- learning tools by candidate teachers who receive education in the Teaching Programs. Singular and relational surveymodel used in this study. The study was designed according to survey model, which is one of the models of general study design. The sample composed of 77 teacher candidates'. The data were collected through a paper based survey composed of two parts. In the first part of the survey there are fifteen items about personal information and demographic information about students'. In the second part there is is a scale about acceptence level of e-learnıng tools developed by Demir (2013). An e-learning attitude questionnaire consisting of four factors and 27 items. The data were analyzed by SPSS-21 by means of percent, frequency, mean, mode, median, Mann-Whitney U, Kruskall-Wallis. The results showed that perceptions of candidate teachers on e-learning tool doesn't depend on demographic features such as as internet use frequency, learning method and intended purpose of information-communication technology but depend on gender, department, motivation style and experience in the use of computers.

Keywords: e- learning, e- learning tools, candidate teachers

1. GİRİŞ

E-öğrenme, örgün eğitimin dışında, istenilen zamanda, yerde ve istenilen kadar bilgi almayı sağlayabilen elektronik ortamda sağlanan öğrenme olarak tanımlanabilir. E-öğrenmenin var olan uzaktan öğretim programlarına göre en büyük farkı, etkileşimli olması, bir başka deyişle karşılıklı iletişim kuruyor olabilmesidir (Yamamato, Demiray ve Kesim, 2010). E-öğrenme ortamlarına ulaşmadaki zaman ve mekân özgürlüğü faktörü e-öğrenmenin pek çok kişi tarafından tercih edilmesine neden olmuştur. E-öğrenme aynı zamanda eğitim maliyetlerini düşürmesi ile de pek çok birey tarafından tercih edilir hale gelmiştir (Demir, 2013).

Turan ve Çolakoğlu (2008)'e göre teknolojilerin hızlı bir şekilde değişmesi, insanların yeni teknolojiler ve çalışma ortamları konusunda sürekli eğitilmesini zorunlu hale getirmektedir. Elektronik öğrenme ortamlarına yapılan büyük yatırımlar, teknoloji uygulaması, kabulü gibi konuları oldukça önemli bir hale getirmiştir. Teknoloji Kabul Modeli (TAM) bilgisayar teknolojilerinin ve kullanıcıların üç temel unsura dayanarak bireysel düzeyde yeni teknolojileri kullanma istek ve niyetlerini ölçen, yaygın olarak kullanılan bir teoridir. (Legris ve Diğerleri, 2003; Demir, 2013). Başka bir ifadeyle TKM kullanıcıların teknolojiyi nasıl kabul ettiklerini ve kullandıklarını modelleyen bir bilgi sistemleri teorisidir (Çelik ve diğerleri, 2010) Üç temel unsur algılanan kullanışlılık, algılanan kolaylık ve kişinin davranışa dönük niyetidir. Algılanan kullanışlılık, bireylerin bir teknolojiyi kullanarak yaptıkları işteki performanslarının artması konusunda sahip oldukları eğilim ve düşünceleridir (Davis, 1989; Demir, 2013); algılanan kolaylık, belli bir teknolojinin kullanılmasının kolay olması ve fazla çaba göstermeden kullanımının öğrenilmesidir (Davis ,1989; Demir, 2013); davranışsal niyet, bir davranışı gerçekleştirmek için bireyin istemlerinin ve çabalarının göstergesidir (Gürol, 2008). Bilgisayar kullanma niyetini belirleyen en önemli değişkenlerden biri olana tutum, olumlu ya da olumsuz biçimde tepki verme eğilimidir (Ma ve diğerleri, 2005; Demir, 2013).

Toplumsal değişme ve gelişmeleri başlatan ve yönlendiren kurumlardan birisi olan eğitim kurumları teknolojik gelişmeleri izlemek, bu teknolojileri kullanmak ve bu teknolojilerin kullanımını öğretmek zorundadır (Demir, 2013; Akkoyunlu, 1996). Bu bağlamda öğretmenlerin teknolojik gelişmelerden ve sınıf içinde nasıl uygulanacağından haberdar olması, hatta öğrenmeye destek için kendi bilgi ve deneyimlerine göre yeni öğretim materyalleri geliştirmesi, uygulaması, değerlendirmesi ve gerektiğinde bunları güncellemesi giderek önem kazanmaktadır. Bu açıdan bakıldığında hem öğretmenlerin hem öğretmen adaylarının e-öğrenmeye yönelik tutumları, e-öğrenme araçlarını kullanma niyetleri, e-öğrenme araçlarını kullanma konusunda öz inançlarının belirlenmesi gerekir.

1.1 Amaç

Bu çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının e-öğrenme araçlarını kabul düzeylerini belirlemektir. Ayrıca öğretmen adaylarının demografik özellikleri ile motivasyon türü, internet kullanım sıklıkları, öğrenme şekli, çalışma şekli, bilgisayar kullanma deneyimleri, bilgisayar kullanma amaçları gibi değişkenlerin e-öğrenme araçlarını kabul düzeyleri üzerinde etkisini incelemektir.

1.2 Problem Cümlesi

Öğretmen adaylarının e-öğrenme araçlarını kabul düzeyleri demografik özelliklerine göre anlamlı ölçüde farklılaşmakta mıdır?

1.3 Alt Problemler

Bu araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Öğretmen adaylarının cinsiyet, bilgisayar kullanma deneyimi, internet kullanma sıklığı, bilgi iletişim teknolojilerini kullanma amaçları, öğrenme yöntemi, çalışma şekli, öğrenme şekli ve motivasyon türüne göre dağılımları nedir?
2. Öğretmen adaylarının e-öğrenme araçlarını kabul düzeyleri nedir?
3. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının, e-öğrenme araçlarına yönelik kabul düzey faktörlerinden Algılanan Fayda (AF), Kullanım Kolaylığı (KK), Kullanımına Yönelik Tutum (KYT) ve Kullanımına Yönelik Niyetleri (KYN);

a. Cinsiyet,
b. Haftalık internet kullanım süresi,
c. Bilgi iletişim teknolojilerini kullanım amacı,
d. Motivasyon türü,
e. Öğrenme yöntemi,
f. Öğrenim gördükleri bölüm,
g. Bilgisayar kullanım deneyimine,

göre anlamlı olarak farklılık göstermekte midir?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Öğrencilerin bilgi iletişim teknolojileri beceri düzeylerini ve e-öğrenmeye yönelik tutumlarını ortaya çıkartmak için tekil tarama modeli ve bunları farklı değişkenler açısından incelemek için ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Tekil tarama modeli, araştırmayı tek değişkene odaklayarak onun belirli bir andaki durumunu ya da belirli bir dönemdeki değişimini inceler (Karasar, 2007). İlişkisel tarama

modeli, genellikle birden çok değişken arasındaki etkileşimlerin belirlenmesinde kullanılır (Şimşek, 2012).

2.2. Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm 15 madde içermekte olup, öğrencilerin kişisel bilgilerini, bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma durumlarını betimsel olarak ortaya çıkartacak demografik bilgilerden oluşmaktadır. İkinci bölüm toplam 27 maddeden oluşan ve Demir (2013) tarafından geliştirilen "Üniversite Öğrencilerinin Elektronik Öğrenme Araçlarını Kabul Düzeyleri" Ölçeğidir. Ölçek, Algılanan Fayda [AF], Kullanım Kolaylığı [KK], Kullanımına Yönelik Tutum [KYT] ve Kullanımına Yönelik Niyet [KYN] olmak üzere toplam dört faktör içermektedir. 5'li likert tipi dereceleme tercih edilmiştir. Buna göre; dereceleme "Kesinlikle Katılmıyorum" (1), "Katılmıyorum" (2), "İki aradayım" (3), "Katılıyorum" (4) ve "Kesinlikle Katılıyorum" (5) şeklindedir.

Demir (2013), e-öğrenme araçlarını kabul düzeyi ölçeğinin 27 maddelik toplam iç tutarlık katsayısı, .92 olarak hesaplamıştır. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin iç tutarlılık kat sayıları ise şu şekildedir: Algılanan fayda alt faktörü için. 87, algılanan kullanım kolaylığı alt faktörü için. 84, kullanıma yönelik tutum alt faktör için. 84 ve kullanımına yönelik niyetleri alt faktör için. 81 olarak bulunmuştur. Bulunan bu değerler ölçeğin güvenirlik düzeyi için kabul edilebilir değerler olarak görülmektedir (Büyüköztürk, 2011).

2.3. Katılımcılar

Araştırma OFMAE Bölümü Fizik Öğretmenliği (23), İlköğretim Matematik Öğretmenliği (27) ve Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği (BÖTE) (27) Bölümü programına kayıtlı toplam 77 öğretmen adayıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya katılan öğretmen adaylarından 27'si (%35,1) kadın ve 50'si (%64,9) erkek öğrencidir. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarına ilişkin frekans analizi sonucunda elde bilgiler Tablo1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Cinsiyet ve Bölüme Göre Dağılımı

			BÖLÜM			Toplam
			FİZİK	MATEMATİK	BÖTE	
CİNSİYET	ERKEK	f (%)	13 (26,0)	19 (38,0)	18 (36,0)	50 (100,0)
	KADIN	f (%)	10 (37,0)	8 (29,6)	9 (33,3)	27 (100,0)
	TOPLAM	f (%)	23 (29,9)	27 (35,1)	27 (35,1)	(100,0)

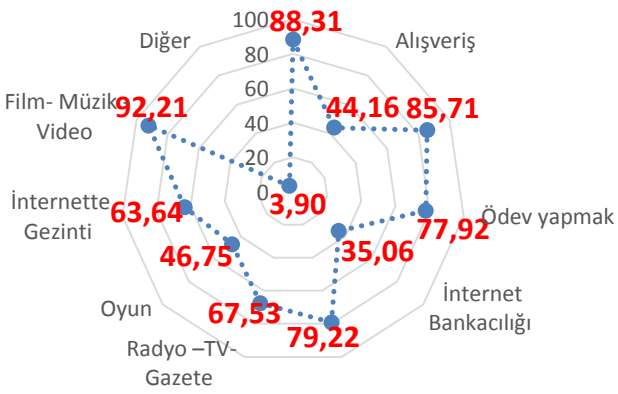
3. BULGULAR

3.1. Demografik Özellikleri ile İlgili Betimsel İstatistikler

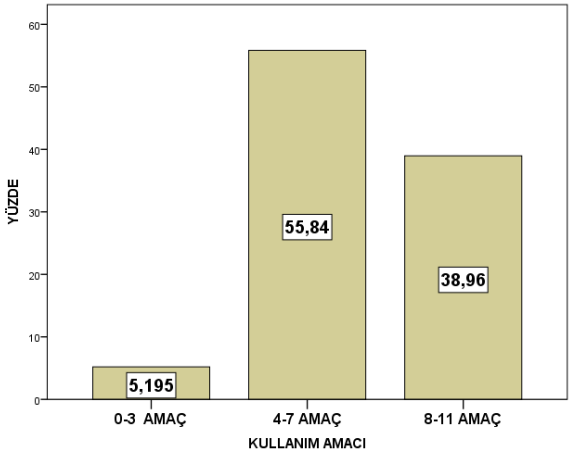
Öğretmen adaylarının demografik bilgileri kapsamında bilgisayar kullanma deneyimi, internet kullanma sıklığı, bilgi iletişim teknolojileri (BİT) kullanma amaçları, öğrenme yöntemi, çalışma şekli, öğrenme şekli ve motivasyon türü incelenmiştir. Ankete katılan katılımcıların demografik bilgilerinin yüzde dağılımları grafiklerle sunulmuştur.

BİT kullanma amaçlarına göre öğretmen adayları, dersle ilgili araştırma yapmak, ödev yapmak, radyo-TV-gazete, film-müzik-video, alışveriş, internet bankacılığı, oyun, iletişim, sosyal paylaşım, internette gezinti ve diğer seçeneklerinden bir veya daha fazlasını işaretlemiştir. Öğretmen adaylarının bilgi iletişim teknolojilerini kullanım amaçlarına göre yüzde dağılımları Şekil 1'de sunulmuştur.

BİT kullanma amaçlarına göre öğretmen adaylarının %88,31 (f =68)'i dersle ilgili araştırma yapma, %77,92 (f = 60)'si ödev yapma, %67,53 (f =52)'i radyo-TV-gazete, %92,21 (f = 71)'i film-müzik-video, %44,16 (f = 34)'si alışveriş, %35,06 (f =27)'sı internet bankacılığı, %44,16 (f = 1309)'ü oyun, %74,1 (f= 2186)'i iletişim, %83,1 (f = 2452)'i sosyal paylaşım,%63,64 (f = 49)'i internette gezinti ve %3,90 (f = 3)'ı diğer amaçlı bilgi iletişim teknolojileri kullanmaktadır . BİT kullanım amaçlarına göre öğretmen adaylarının yüzde dağılımları Şekil 1'de verilmiştir.



Şekil 1. BİT kullanım amaçlarına göre öğretmen adaylarının yüzde dağılımları

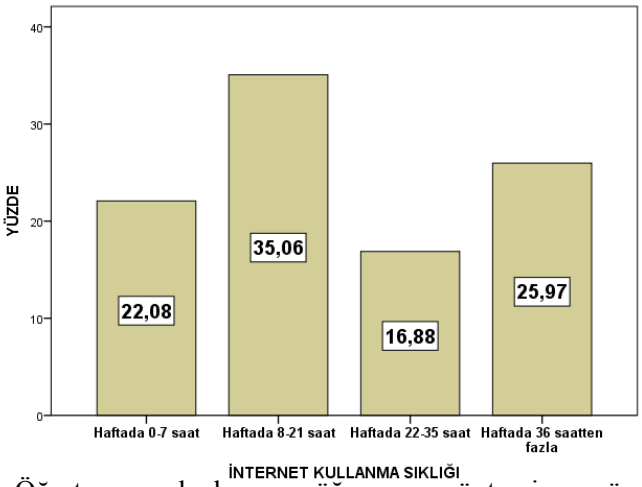


Şekil2. BİT kullanma amaç sayısına göre öğretmen adaylarının yüzde dağılımları

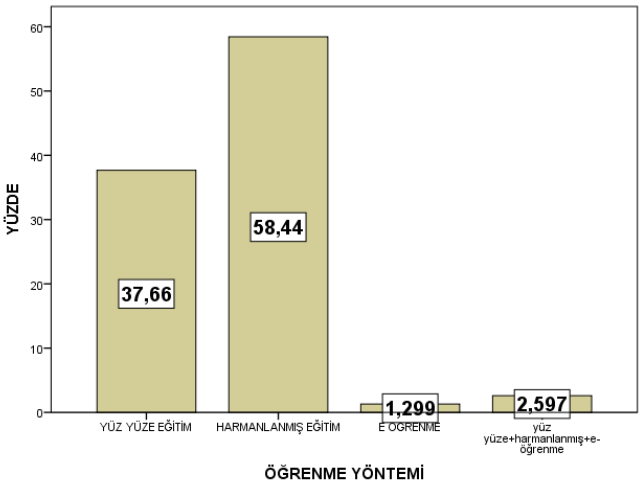
Şekil'de sunulan dağılım incelendiğinde, bilgi iletişim teknolojilerini (BİT) ilk sırada film-müzik-video, ikinci sırada dersle ilgili araştırma yapma, dördüncü sırada ödev yapmak için kullandıkları görülmektedir. BİT kullanma amaçları öğretmen adaylarının %5,2 (n = 4)'si 11 amaçtan 0-3 arası, %55,84 (n = 43)'ü 11 amaçtan 4-6 arası, %39 (n = 39)'u 11 amaçtan 7-11 arası amaç seçmiştir (Şekil 2).

Öğretmen adayları %22,08 (n=17)'ü haftada 0-7 saat, %35,06 (n=27)'i 8-21 saat, %16,88 (n=13)'i 22-35 saat ve %25,97 (n=20)'i 36 saatten fazla internet kullanmaktadır. Katılımcıların internet kullanma sıklıklarına göre dağılımı Şekil 4'de verilmiştir.

Şekil 3. Öğretmen Adaylarının İnternet Kullanma Sıklığına Göre Dağılımı



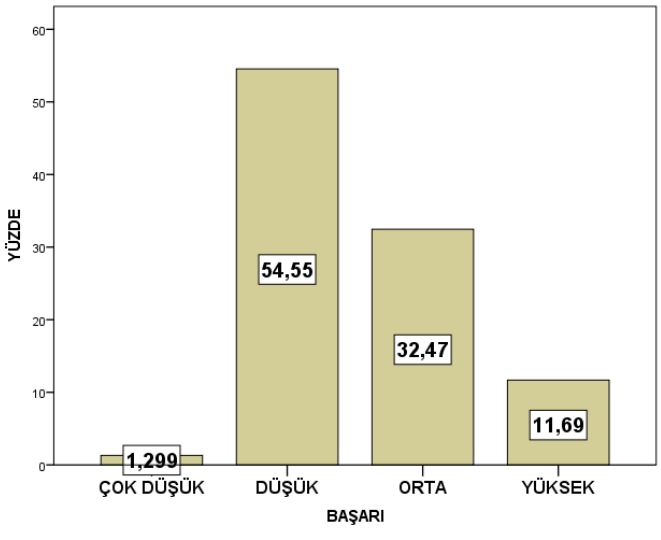
Şekil 4: Öğretmen Adaylarının öğrenme Yöntemine göre dağılımı



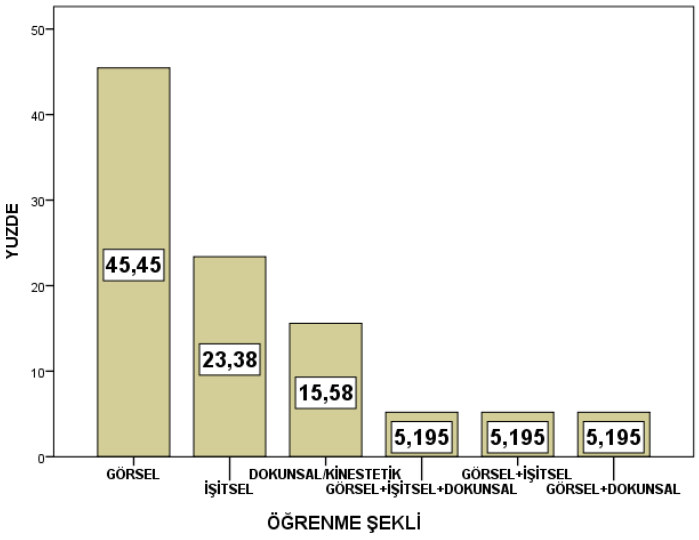
Öğretmen adaylarının öğrenme yöntemine göre dağılımı Şekil 4'de sunulmuştur. Katılımcıların %58,44 (n=45)'ü harmanlanmış eğitim, %37,66 (n=29)'si yüz yüze eğitim ve %1,29 (n=1)'ü e-öğrenmeyi, %2,597 (n=2)'si her üç yöntemi birlikte tercih ettiklerini bildirmişlerdir. Öğretmen adaylarının çok küçük oranda e-öğrenmeyi tercih etmeleri dikkat çekicidir.

Öğretmen adaylarının akademik başarı notları; "Çok Düşük (1.00-1.79)", "Düşük (1.80-2.59)", "Orta (2.60-3.39)", "Yüksek (3.40-4.19)", "Çok Yüksek (4.20-5.00)" kategorileri içinde değerlendirilmiş ve dağılım Şekil 5'de sunulmuştur. Öğretmen adaylarının akademik başarıları %54,55 (42)'i düşük, %32,47 (25)'si orta, %11,69 (9)'u yüksek düzeydedir.

Şekil 5. Öğretmen Adaylarının Akademik Başarıya Göre Dağılımı



Şekil 6: Öğretmen Adaylarının öğrenme Yöntemine göre dağılımı



daha iyi öğrendiklerini düşünmektedir (Şekil 6).

3.2. Verilerin Analizi

Veri toplama araçlarından elde edilen sayısal veriler kodlanarak SPSS 21.0 paket programı aracılığıyla bilgisayara aktarılmış ve alt problemlere dayalı analizler yapılmıştır. Demografik verilerinin analizinde frekans, yüzde dağılımı, çapraz tablolama gibi betimsel istatistikler kullanılmıştır. Analiz sonuçları tablolar halinde verilip, yorumlanmıştır.

Öğrencilerin elektronik öğrenme araçlarını kabul düzeylerini çeşitli bağımsız değişkenler açısından incelemek amacıyla öncelikle uygulanacak testlerin belirlenmesi için Kolmogrov-Smirnov testi yapılmış, puanların normalliğe uygunluğu test edilmiştir (Tablo 2).

Tablo 2. Elektronik Öğrenme Araçlarını Kabul Düzeylerine Yönelik Normallik Testi

	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Kullanıma Yönelik Tutum	,117	77	,011	,959	77	,014
Kullanıma Yönelik Niyet	,127	77	,004	,962	77	,021
Kullanım Kolaylığı	,154	77	,000	,940	77	,001
Algılanan Fayda	,137	77	,001	,936	77	,001

a. Lilliefors Anlamlılık Doğrulaması

Çalışmaya katılan öğretmen adayı sayısı elliden fazla olduğu için Kolmogorov-Smirnov test sonuçları göz önüne alınmıştır. Hesaplanan p değeri. 05'ten küçük bulunmuştur ve normal dağılımdan sapma gösterdiği belirlenmiştir. Bu nedenle, elektronik öğrenme araçlarını kabul düzeylerine farklı değişkenlerin etkisini incelemek amacıyla parametrik olmayan testlerden MannWhitney U ve Kruskall-Wallis testleri uygulanmıştır. Bağımsız değişkenlerden iki grubun karşılaştırılmasında Mann-Whitney U, ikiden fazla grubun karşılaştırılmasında Kruskall-Wallis testi yapılmıştır.

3.4. E-Öğrenme Araçlarını Kabul Düzeylerine Farklı Değişkenlerin Etkisi

3.4.1. Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerinin E-Öğrenme Araçlarını Kabul Düzeylerine Etkisi

"Üniversite Öğrencilerinin Elektronik Öğrenme Araçlarını Kabul Düzeyleri" " ölçeğinin AF, KK, KYT ve KYN faktörlerinin cinsiyet değişkenine göre farklılık olup olmadığı sorgulanmış ve sonuçlar Tablo 3'de verilmiştir. Tablo incelendiğinde faktörlerin hepsinde kadın öğretmen adayların sıra ortalamaları erkek adaylarından yüksektir. Fakat bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Tablo 3: Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının cinsiyetlerinin e-öğrenme araçlarını kabul düzeylerine etkisi

Değişken	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Algılanan Fayda	Erkek	50	38,04	1902,00	627,000	,607
	Kadın	27	40,78	1101,00		

Kullanım Kolaylığı	Erkek	50	37,75	1887,50	612,500	,500
	Kadın	27	41,31	1115,50		
Kullanıma Yönelik Niyet	Erkek	50	36,56	1828,00	553,000	,190
	Kadın	27	43,52	1175,00		
Kullanıma Yönelik Tutum	Erkek	50	35,34	1767,00	492,000	,050
	Kadın	27	45,78	1236,00		

Tablo 3'e göre araştırmaya katılan öğretmen adaylarının e-öğrenme araçları ile ilgili algıladıkları fayda (U =627,0; p=0,607; p>0,05), kullanım kolaylığı (U =612,5; p=0,500; p>0,05), kullanıma yönelik tutum (U =492,0; p=0,050; p>0,05) ve kullanımına yönelik niyetleri (U =553,0; p=0,190; p>0,05) açısından cinsiyete göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Ancak katılımcıların kullanımına yönelik niyetleri (U =553,0; p=0,190; p>0,05) açısından cinsiyete göre anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. İstatistik analizler sonucunda bulunan P-değeri 0.05'ten küçük ya da eşit ise ortalamalar arasındaki farklılığın 0.05(%5)düzeyinde önemli olduğu anlaşılır (Little 1981, Huang ve ark.1997). Bu bulgu öğretmen adaylarının cinsiyetinin e-öğrenme araçlarını kabul düzeylerinde sadece kullanıma yönelik niyet değişkeni açısından kadın öğretmen adayları lehine anlamlı bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Yani e-öğrenme araçlarının kullanımında algılanan fayda, kullanım kolaylığı, kullanıma yönelik niyete göre kadın ve erkeklerin benzer düzeyde kullanım gösterebilecekleri söylenebilir.

3.4.2. Öğretmen Adaylarının Öğrenme Yönteminin E-Öğrenme Araçlarını Kabul Düzeylerine Etkisi

"Üniversite Öğrencilerinin Elektronik Öğrenme Araçlarını Kabul Düzeyleri" " ölçeğinin AF, KK, KYT ve KYN faktörlerinin öğrenme yöntemi değişkenine göre farklılık olup olmadığına bakılmıştır. öğrenme yöntemi değişkenine ilişkin olarak yapılan Kruskall-Wallis testi sonucunda elde edilen veriler Tablo 4'de sunulmuştur.

Tablo 4. Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Öğrenme Yöntemlerinin E-Öğrenme Araçlarını Kabul Düzeylerine Etkisi

Değişken	İnternet Kullanma Sıklığı	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
Algılanan Fayda	Yüz-yüze eğitim	29	35,69	3	1,597	,660
	Harmanlanmış eğitim	45	40,58			
	E-öğrenme	1	57,50			
	Yüz yüze+harmanlanmış+e-öğrenme	2	42,25			
Kullanım Kolaylığı	Yüz-yüze eğitim	29	38,43	3	,240	,971
	Harmanlanmış eğitim	45	39,22			
	E-öğrenme	1	49,00			

	Yüz yüze+harmanlanmış+e-öğrenme	2	37,25			
Kullanıma Yönelik Niyet	Yüz-yüze eğitim	29	39,29	3	1,710	,635
	Harmanlanmış eğitim	45	39,08			
	E-öğrenme	1	12,00			
	Yüz yüze+harmanlanmış+e-öğrenme	2	46,50			
Kullanıma Yönelik Tutum	Yüz-yüze eğitim	29	34,41	3	2,880	,411
	Harmanlanmış eğitim	45	42,52			
	E-öğrenme	1	36,00			
	Yüz yüze+harmanlanmış+e-öğrenme	2	27,75			

Tablo 4'e göre araştırmaya katılan öğretmen adaylarının e-öğrenme araçlarına yönelik algıladıkları fayda ($\chi^2(2) = 1,51$, $p>.05$), kullanım kolaylığı ($\chi^2(2) = 0,22$, $p>.05$), kullanıma yönelik niyet ($\chi^2(2) = 1,47$, $p>.05$), kullanıma yönelik tutumları ($\chi^2(2) = 2,33$, $p>.05$) öğrenme şekli bakımından istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı bulunmuştur. Bu bulgu, öğretmen adaylarının elektronik öğrenme araçlarını kabul düzeylerinin öğrenme yöntemi değişkenine bağlı olarak farklılaşmadığı şeklinde yorumlanmıştır. Sonuç olarak elde edilen puanlardaki popülasyon ortalamalarının öğrenme yöntemine göre farklılaşmadığı kabul edilmiştir.

3.4.3. Öğretmen Adaylarının Haftalık İnternet Kullanım Sıklığının E-Öğrenme Araçlarını Kabul Düzeylerine Etkisi

Haftalık internet kullanma sıklığı değişkenine göre elde edilen analiz sonuçları tablo 5'de sunulmuştur. Öğretmen adaylarının e-öğrenme araçlarına yönelik algıladıkları fayda sıra ortalamaları, internet kullanma sıklığı 22-35 saat olanların (45,31); kullanım kolaylığı sıra ortalamaları, internet kullanma sıklığı 22-35 saat olanların (48,15); kullanıma yönelik niyet sıra ortalamaları, internet kullanma sıklığı 36 saatten fazla olanların (45,85); kullanıma yönelik tutumları sıra ortalamaları, internet kullanma sıklığı 36 saatten fazla olanların (44,80) en yüksektir.

Tablo 5. Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Haftalık İnternet Kullanım Sıklığının E-Öğrenme Araçlarını Kabul Düzeylerine Etkisi

Değişken	İnternet Kullanma Sıklığı	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
Algılanan Fayda	Haftada 0 - 7 saat	17	34,26	3	2,838	,417
	Haftada 8 - 21 saat	27	36,13			
	Haftada 22 - 35 saat	13	45,31			
	Haftada 36 saatten fazla	20	42,80			
Kullanım Kolaylığı	Haftada 0 - 7 saat	17	30,50	3	7,044	,071
	Haftada 8 - 21 saat	27	35,33			
	Haftada 22 - 35 saat	13	48,15			
	Haftada 36 saatten fazla	20	45,23			

Kullanıma Yönelik Niyet	Haftada 0 - 7 saat	17	33,62	3	3,035	,386
	Haftada 8 - 21 saat	27	37,43			
	Haftada 22 - 35 saat	13	38,77			
	Haftada 36 saatten fazla	20	45,85			
Kullanıma Yönelik Tutum	Haftada 0 - 7 saat	17	33,88	3	3,668	,300
	Haftada 8 - 21 saat	27	35,41			
	Haftada 22 - 35 saat	13	44,23			
	Haftada 36 saatten fazla	20	44,80			

Tablo 5'e göre araştırmaya katılan öğretmen adaylarının e-öğrenme araçları ile ilgili algıladıkları fayda ($\chi^2(3) = 2,84$, $p>.05$), kullanım kolaylığı ($\chi^2(3) = 7,04$, $p>.05$), kullanıma yönelik niyet ($\chi^2(3) = 3,04$, $p>.05$), kullanıma yönelik tutumları ($\chi^2(3) = 3,67$, $p>.05$) öğrenme şekli bakımından istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı bulunmuştur. Bu bulgu, öğretmen adaylarının elektronik öğrenme araçlarını kabul düzeylerinin internet kullanma sıklığı değişkenine bağlı olarak farklılaşmadığı şeklinde yorumlanmıştır. Sonuç olarak elde edilen puanlardaki popülasyon ortalamalarının internet kullanma sıklığı göre farklılaşmadığı kabul edilmiştir.

3.4.4. Öğretmen Adaylarının Motivasyon Türünün E-Öğrenme Araçlarını Kabul Düzeylerine Etkisi

Öğretmen adaylarının motivasyon türünün elektronik öğrenme araçlarını kabul düzeylerini etkileyip etkilemediğini ortaya koymak amacıyla Mann-Whitney U testi yapılmış ve analiz sonuçları Tablo6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Motivasyon Türünün E-Öğrenme Araçlarını Kabul Düzeylerine Etkisi

Değişken	Motivasyon Türü	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Algılanan Fayda	Dışsal	25	39,46	986,50	513,500	,380
	İçsel	47	34,93	1641,50		
Kullanım Kolaylığı	Dışsal	25	40,98	1024,50	475,500	,181
	İçsel	47	34,12	1603,50		
Kullanıma Yönelik Niyet	Dışsal	25	44,96	1124,00	376,000	,012
	İçsel	47	32,00	1504,00		
Kullanıma Yönelik Tutum	Dışsal	25	39,62	990,50	509,500	,354
	İçsel	47	34,84	1637,50		

Tablo 6 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmen adaylarının e-öğrenme araçları ile ilgili kullanıma yönelik niyetlerinde ($U =376,0$; $p=0,012$; $p<0,05$) motivasyon türüne göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bunun yanında araştırmaya katılan öğretmen adaylarının e-öğrenme araçları ile ilgili kullanıma yönelik tutumları ($\chi^2(3) = 509,5$, $p=0,384$; $p>.05$), kullanım kolaylığı ($\chi^2(3) = 475,5$,

p=0,012; p>.05) ve algılanan fayda ($\chi^2(3) = 513,5$, p=0,380; p>.05) açısından motivasyon türüne göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı bulunmuştur.

3.4.5. Öğretmen Adaylarının Bölümlerinin E-Öğrenme Araçlarını Kabul Düzeylerine Etkisi

Ölçeğin AF, KK, KYT ve KYN faktörlerinin öğretmen adaylarının okudukları bölüme "Bölüm" değişkeni ismi verilmiştir. Öğretmen adaylarının bölüm değişkeninin elektronik öğrenme araçlarını kabul düzeylerini etkileyip etkilemediğini ortaya koymak amacıyla Kruskall-Wallis testi yapılmış ve analiz sonuçları Tablo7'de sunulmuştur.

Tablo 7. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının bölümlerinin e-öğrenme araçlarını kabul düzeylerine etkisi

Değişken	Bölüm	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlanmalı Fark
Algılanan Fayda	Fizik	23	36,33	2	1,687	,430	
	Matematik	27	36,80				
	BÖTE	27	43,48				
Kullanım Kolaylığı	Fizik	23	39,07	2	7,392	,025	*2-3
	Matematik	27	30,78				
	BÖTE	27	47,17				
Kullanıma Yönelik Niyet	Fizik	23	38,33	2	5,376	,068	*2-3
	Matematik	27	32,30				
	BÖTE	27	46,28				
Kullanıma Yönelik Tutum	Fizik	23	44,70	2	7,413	,025	*2-3, 1-2
	Matematik	27	29,61				
	BÖTE	27	43,54				

*1=Fizik, 2=Matematik, 3=BÖTE

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının e-öğrenme araçları ile ilgili algılanan fayda ($\chi^2(2) = 1,69$, p>.05), kullanıma yönelik niyetlerinde ($\chi^2(2) = 5,38$, p>.05) öğrenim gördükleri bölüm değişkeni bakımından istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı bulunmuştur. Ancak kullanım kolaylığı ($\chi^2(2) = 7,39$, p<.05) ve kullanıma yönelik tutumlarında ($\chi^2(2) = 7,41$, p<.05) öğrenim gördükleri bölüm değişkeni bakımından istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Anlamlı farklılık bulunan faktörlerde anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğuna bakıldığında; Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliğinde (BÖTE) öğrenim görenlerin İlköğretim Matematik Öğretmenliğinde öğrenim görenlerden daha kolay kullanılır olduğunu belirttikleri, kullanma isteklerinin daha fazla olduğu ve kullanmaya yönelik tutumlarının daha yüksek olduğu bulunmuştur. İlköğretim Matematik Öğretmenliğinde öğrenim görenlerin Fizik Öğretmenliğinde öğrenim görenlerden daha e-öğrenme araçlarını kullanmaya yönelik tutumlarının daha yüksek olduğu bulunmuştur.

3.4.6. Öğretmen Adaylarının BİT kullanım Amacının E-Öğrenme Araçlarını Kabul Düzeylerine Etkisi

Ölçeğin AF, KK, KYT ve KYN faktörlerinin öğretmen adaylarının bilgi-iletişim teknolojilerini (BİT) kullanım amacına değişkenine göre farklılık olup olmadığına bakılmıştır. BİT kullanım amacı değişkenine ilişkin olarak yapılan Kruskall-Wallis testi sonucunda elde edilen veriler Tablo 8'de yer almaktadır.

Tablo 8. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının bölümlerinin e-öğrenme araçlarını kabul düzeylerine etkisi

Değişken	Bölüm	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
Algılanan Fayda	0-3 AMAÇ	4	45,63	2	1,825	,402
	4-7 AMAÇ	43	36,01			
	8-11 AMAÇ	30	42,40			
Kullanım Kolaylığı	0-3 AMAÇ	4	28,38	2	1,254	,534
	4-7 AMAÇ	43	38,43			
	8-11 AMAÇ	30	41,23			
Kullanıma Yönelik Niyet	0-3 AMAÇ	4	24,13	2	5,545	,062
	4-7 AMAÇ	43	35,66			
	8-11 AMAÇ	30	45,77			
Kullanıma Yönelik Tutum	0-3 AMAÇ	4	29,38	2	4,184	,123
	4-7 AMAÇ	43	35,51			
	8-11 AMAÇ	30	45,28			

Çalışmaya katılan öğrenmen adaylarının algıladıkları fayda açısından 3 amaç için BİT kullananların sıra ortalaması (45,63); kullanım kalaylığı (41,23), kullanıma yönelik niyet (45,77) ve kullanıma yönelik tutum (45,28) açısından 8 amaç için BİT kullananların sıra ortalaması en yüksektir. Tablo 8 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmen adaylarının e-öğrenme araçları ile ilgili algıladıkları fayda ($\chi^2(2) = 1,83$, $p > .05$), kullanım kolaylığı ($\chi^2(2) = 1,26$, $p > .05$), kullanıma yönelik niyet ($\chi^2(2) = 5,55$, $p > .05$), ve algılanan kullanım kolaylığında ($\chi^2(2) = 4,18$, $p > .05$) BİT kullanım amacına göre bu farklılığın anlamlı olmadığı görülmektedir. Sonuç olarak elde edilen puanlardaki popülasyon ortalamalarının BİT kullanım amacına göre farklılaşmadığı kabul edilmiştir.

3.4.7. Öğretmen Adaylarının Bilgisayar Kullanma Deneyimi E-Öğrenme Araçlarını Kabul Düzeylerine Etkisi

Öğretmen adaylarının bilgisayar kullanma deneyimi elektronik öğrenme araçlarını kabul düzeylerini etkileyip etkilemediğini ortaya koymak amacıyla Kruskall-Wallis testi yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının bilgisayar kullanma deneyiminin e-öğrenme araçlarını kabul düzeylerine etkisi

Değişken	Bölüm	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlanmalı Fark
Algılanan Fayda	1 yıldan az	1	7,00	4	13,510	,009	*3-5, 3-4
	1-3 yıl	4	24,75				
	4-5 yıl	9	19,61				
	6-7 yıl	14	38,54				
	7 yıldan fazla	49	44,51				
Kullanım Kolaylığı	1 yıldan az	1	4,00	4	10,425	,034	*3-5, 3-4
	1-3 yıl	4	31,88				
	4-5 yıl	9	21,89				
	6-7 yıl	14	46,54				
	7 yıldan fazla	49	41,29				
Kullanıma Yönelik Niyet	1 yıldan az	1	20,00	4	13,468	,009	
	1-3 yıl	4	29,50				*3-5, 3-4
	4-5 yıl	9	15,89				
	6-7 yıl	14	43,75				
	7 yıldan fazla	49	43,05				
Kullanıma Yönelik Tutum	1 yıldan az	1	14,00	4	5,992	,200	
	1-3 yıl	4	44,13				
	4-5 yıl	9	25,33				
	6-7 yıl	14	36,89				
	7 yıldan fazla	49	42,20				

*1=1 yıldan az, 2=1-3 yıl, 3=4-5 yıl, 4=6-7 yıl, 5=7 yıldan fazla

Analiz sonuçları incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmen adaylarının e-öğrenme araçlarına yönelik algıladıkları fayda ($\chi^2(2) = 13{,}51$, $p<.05$), kullanım kolaylığı ($\chi^2(2) = 10{,}43$, $p<.05$), ve kullanımına yönelik niyet ($\chi^2(2) = 13{,}47$, $p<.05$) bakımından bilgisayar kullanma sıklıkları bakımından istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur. Ancak kullanıma yönelik tutum açısından ($\chi^2(2) = 5{,}99$, $p>.05$) istatistiksel olarak farklılık görülmemiştir. Sonuç olarak elde edilen puanlardaki popülasyon ortalamalarının bilgisayar kullanma deneyimine göre algıda fayda, kullanım kolaylığı ve kullanıma yönelik niyet bakımından farklılaştığı kabul edilmiştir.

Anlamlı farklılık bulunan faktörlerde anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğuna bakıldığında; bilgisayar kullanma deneyimi 6-7 yıl olanların 4-5 yıl olanlara göre ve 7 yıldan fazla olanların 4-5 yıl olanlara göre e-öğrenme araçlarını daha faydalı algıladıkları, daha kolay kullanılır olduğunu belirttikleri, kullanma isteklerinin daha fazla olduğu belirlenmiştir (Tablo 9). Diğer bilgisayar kullanma deneyimlerinin arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır.

3.5. E-ÖĞRENME ARAÇLARINA YÖNELIK AF ILE KK, KYT VE KYN DEĞIŞKENLERININ KORELASYON SONUÇLARI

Ölçeğin AF, KK, KYT ve KYN faktörlerinin bir birlerine göre aralarında ilişkiyi tespit etmek için korelasyon testi yapılmıştır. Test sonucunda elde edilen veriler Tablo 10'da yer almaktadır.

Tablo 10. Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının E-öğrenme Araçlarına Yönelik AF ile KK, KYT ve KYN Değişkenlerinin Korelasyon Sonuçları

	AF	KK	KYT	KYN
AF	1	,704**	,600**	,654**
KK	,704**	1	,675**	,623**
KYT	,600**	,675**	1	,615**
KYN	,654**	,623**	,615**	1

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının e-öğrenme araçlarına yönelik algıladıkları fayda ile kullanıma yönelik tutum (r=.60), kullanımına yönelik niyetleri (r=.65) arasında pozitif yönlü orta düzeyde; kullanıma yönelik kolaylık algısı (r=.70) ile yüksek düzeyde ilişki olduğu bulunmuştur. Bu bulgu öğrencilerin e-öğrenme araçlarına yönelik algıladıkları fayda arttıkça kullanım kolaylığının, kullanıma yönelik tutumun ve kullanımına yönelik niyetlerinin arttığını, azaldığında ise azaldığını ortaya koymaktadır. Bunun yanında araştırmaya katılan öğrencilerin e-öğrenme araçlarına yönelik algıladıkları kullanım kolaylığı ile kullanıma yönelik tutum (r=.68) ve kullanımına yönelik niyetleri (r=.62) arasında pozitif yönlü orta düzeyde ilişki olduğu bulunmuştur. Bu bulgu öğrencilerin e-öğrenme araçlarına yönelik algıladıkları kullanım kolaylığı arttıkça kullanıma yönelik tutumun ve kullanım isteğinin arttığını, azaldığında ise azaldığını ortaya koymaktadır. Yine öğretmen adaylarının e-öğrenme araçlarını kullanıma yönelik tutumları arttıkça kullanımına yönelik niyetlerinin arttığı da (r=.43) bulunmuştur. Bu bulgu öğretmen adaylarının e-öğrenme araçlarını kullanıma yönelik tutum arttıkça kullanma isteğinin arttığını, azaldığında ise azaldığını ortaya koymaktadır.

4.SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışmada öğretmen adaylarının e- öğrenme araçlarına yönelik, AF, KK, KYT ve KYN faktörleri; araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyeti, bölümü, haftalık internet kullanma süresi, bilgi-iletişim teknolojilerini kullanma amacı, motivasyon türü, bilgisayar kullanma deneyimi ve öğretim yöntemi değişkenleri açısından incelenmiş anlamlı farklılıkların bulunup bulunmadığı araştırılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının cinsiyetinin e-öğrenme araçlarını kabul düzeylerinde sadece kullanıma yönelik niyet faktörü açısından kadın öğretmen adaylar lehine anlamlı bir etkiye sahip olduğu; algılanan fayda, kullanım kolaylığı, kullanıma yönelik niyet faktörlerini anlamlı olarak farklılaştırmadığı sonucu elde edilmiştir. Bu bulgu, Eğitim Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim teknolojileri Öğretmenliği, Fen Bilgisi Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği ve Türkçe Öğretmenliği lisans programlarında okuyan toplam 317 öğrenci ile Demir (2013) tarafından yapılan çalışmanın,

kullanıma yönelik niyet faktörü dışındaki sonuçlar ile bire bir örtüşmektedir. Ayrıca Yalman (2013) Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 1050 öğrenciden oluşan oldukça büyük bir örneklem ile yaptığı çalışma sonucunda cinsiyet değişkeninin öğrencilerin uzaktan eğitim memnuniyet düzeylerinde anlamlı farklılık göstermediğini belirlemiştir.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının bilgisayar kullanma deneyimine göre algıda fayda, kullanım kolaylığı ve kullanıma yönelik niyet faktörleri açısından daha avantajlı oldukları sonucu elde edilmiş; kullanıma yönelik niyet faktörü açısından benzer düzeyde etkilediği sonucu elde edilmiştir. Demir (2013) "Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin E-Öğrenme Araçlarını Kabul Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi" başlıklı çalışmasında katılımcıların internet erişimi olanların, internet erişimi olmayanlara göre AF, KK ve KYT faktörleri açısından daha avantajlı oldukları sonucu elde edilmiş; KYN faktörü açısından benzer düzeyde etkilediği sonucu elde edilmiştir. Bu bulgu sunulan bu çalışmanın algıda fayda ve kullanım kolaylığı faktörlerindeki sonuçları ile uyum içindedir.

Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölüm açısından bakıldığında e-öğrenme araçlarını, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliğinde (BÖTE) öğrenim görenlerin İlköğretim Matematik Öğretmenliğinde öğrenim görenlerden daha kolay kullanılır olduğunu belirttikleri, kullanma isteklerinin daha fazla ve kullanmaya yönelik tutumlarının daha yüksek olduğu bulunmuştur. İlköğretim Matematik Öğretmenliğinde öğrenim görenlerin Fizik Öğretmenliğinde öğrenim görenlere göre e-öğrenme araçlarını kullanmaya yönelik tutumlarının daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının e-öğrenme araçlarına yönelik AF, KK, KYN faktörlerinde bilgisayar kullanma deneyimi değişkeni bakımından istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur. Bilgisayar kullanma deneyimi 6-7 yıl olanların 4-5 yıl olanlara göre ve 7 yıldan fazla olanların 4-5 yıl olanlara göre e-öğrenme araçlarını daha faydalı algıladıkları, daha kolay kullanılır olduğunu belirttikleri, kullanma isteklerinin daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Diğer bilgisayar kullanma deneyimlerinin arasında anlamlı farklılık belirlenememiştir.

Motivasyon türü, öğrenme yöntemi ve BİT kullanım amacı değişkenlerinin, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının e-öğrenme araçlarını AF, KK, KYT ve KYN faktörlerini anlamlı olarak farklılaştırmadığı sonucu elde edilmiştir. Ancak bu sonuç Turan ve Çolakoğlu (2008) yüksek okullarda ve fakültelerde çalışan 213 öğretim elemanından veri toplayarak tarafından yapılan bir çalışmada web kullanma süresi, sıklığı ve düzeyi arttığında bilişsel kapılmanın da arttığı, bilişsel kapılmanın da web ile ilgili kullanım kolaylığı ve yarar algısını yordamada etkili bir değişken olduğu bulgusu ile farklılık göstermektedir (Aktaran; Demir, 2013)

Öğretmen adaylarının haftalık internet kulanım sıklığı e-öğrenme araçlarına yönelik kabul düzey AF, KK, KYT ve KYN faktörlerini anlamlı olarak farklılaştırmadığı sonucu elde edilmiştir. Benzer

şekilde, 187 tıp fakültesi birinci sınıf öğrencilerinden elde ettikleri veriler ışığında İşleyen, Bozkurt ve Zayim (2008) öğrencilerin internette geçirdikleri zaman ile internet üzerinden bir ders almayı istemeleri arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit etmemiştir.

Son olarak öğretmen adaylarının e-öğrenme araçlarını kabul düzeyleri ölçeği için kullanılan alt faktörlerin korelasyonuna bakılmış; korelasyon sonuçlarına göre AF ile KK, KYT ve KYN arasında pozitif bir ilişki olduğu buna göre AF arttıkça, KK, KYT ve KYN faktörlerinin de arttığı; azaldığında ise azalacağı sonucu elde edilmiştir. Bunun yanında araştırmaya katılan öğrencilerin e-öğrenme araçlarına yönelik algıladıkları KK kullanım kolaylığı ile KYT ve KYN arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu bulunmuştur. Bu bulgu öğrencilerin e-öğrenme araçlarına yönelik algıladıkları KK arttıkça KYT ve kullanım isteğinin arttığını, azaldığında ise azaldığını ortaya koymaktadır. Yine öğretmen adaylarının e-öğrenme araçlarını KYT arttıkça KYN arttığı da bulunmuştur. Bu bulgu öğretmen adaylarının e-öğrenme araçlarını kullanıma yönelik tutum arttıkça kullanma isteğinin arttığını, azaldığında ise azaldığını ortaya koymaktadır. Bu sonuçlar Demir (2013) tarafından yapılan çalışma ile paralellik göstermektedir.

Araştırma sonuçlarına göre iki öneride bulunulabilir. Birincisi Fizik öğretmen adaylarının e-öğrenme araçlarına yönelik teknolojiyi kabul düzeylerinin düşük olmasının nedenleri araştırılabilir. İkincisi ise bu çalışmada incelenen motivasyon türü, öğretim yöntemi gibi değişkenlerin e-öğrenme araçlarına yönelik teknolojiyi kabul düzeyleri üzerine etkisi daha büyük örneklemler ile çalışılarak karşılaştırıcı çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

Akkoyunlu, Buket (1996). Bilgisayar Okur Yazarlığı Yeterlikleri ile Mevcut Ders Programları'nın Kaynaştırılmasının Öğrenci Başarı ve Tutumlarına Etkisi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12,127–134.

Davıs, F. (1989). A Technology Acceptance Model for Empirically Testing new end user information systems: theory and results. Doctoral Dissertation, MIT Sloan School of Management, Cambridge, MA

Demir, M. (2013). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin E-Öğrenme Araçlarını Kabul Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Gürol, A. (2008). Teknik Öğretmen Adaylarının Bilgi ve İletişim Teknolojilerine İlişkin Niyetlerini Belirlemek Amacıyla Teknoloji Kabul Modelini Uygulamak. 8th International Educational Technology Conference, 157-162

Huang, H. M.J., R. T. O'Neil, P. Bauer and K. Kohne. 1997. The behavior of the P-value when alternative hypothesis is true? Biometrics 53, 11-22.

İşleyen, F., Bozkurt, S. ve Zayim, N. (2008). Tıp Fakültesi Birinci Sınıf Öğrencilerinin Eğitimde İnternet Kullanımı ve E-öğrenim Hakkında Düşünceleri. Akademik Bilişim, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.

Karasar, N. (2007). Bilimsel Araştırma Yöntemi(17.baskı). Ankara: Nobel

Legrıs, P., Ingham, J. ve Collerette, P. (2003). Why do people use information technology? a critical review of the technology acceptance model. Information and Management, 40, 191-204.

Little, T. M. 1981. Interpretationand presentation of results. Hortscience 16:637-640.

MA, W. W., Anderson, R. ve Streıth, K. O. (2005). Examining user acceptance of computer technology: an empirical study of student teachers, Journal of Computer AssistedLearning, 21, 387-395.

Şimşek, A. (2012) Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri. T.C. Anadolu Üniversitesi Yayını No: 2653, Açıköğretim Fakültesi Yayını No: 1619

Turan, A.H. ve Çolakoğlu, B. E. (2008). Yüksek Öğrenimde Öğretim Elemanlarının Teknolojiyi Kabulü:Adnan Menderes Üniversitesi Ampirik Bir Değerlendirme. Doğuş Üniversitesi Dergisi, 9 (1) 2008, 106-121.

Turan, A.H. ve Çolakoğlu, B.E. (2008). Yüksek Öğrenimde Öğretim Elemanlarının Teknoloji Kabulü ve Kullanımı: Adnan Menderes Üniversitesinde Ampirik Bir Değerlendirme. Doğuş Üniversitesi Dergisi. 9(1), 106-121

Yalman, M. (2013). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Bilgisayar Destekli Uzaktan Eğitim Sistemi (Moodle) Memnuniyet Düzeyleri. Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 8/8 Summer 2013, p. 1395-1406.

Yamamoto, G.,T., Demiray, U. & Kesim, U. (2010) Türkiye'de E-Öğrenme: Gelişmeler ve Uygulamalar. Sayfa:11

2005 YILI FEN VE TEKNOLOJİ VE 2013 YILI FEN BİLİMLERİ EĞİTİM PROGRAMLARININ FEN OKURYAZARLIK BOYUTLARI AÇISINDAN KARŞILAŞTIRMALI ANALİZİ

Yasin ÜNSAL

Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi Bölümü, Fizik Eğitimi Anabilim Dalı, Beşevler/Ankara-TÜRKİYE

yunsal@gazi.edu.tr

ÖZET

İlkokul ve ortaokullarda halen uygulanmakta olan 2005 yılı Fen ve Teknoloji Dersi Eğitim Programı ile 2013 yılında güncellenmiş olan ve ortaokul beşinci sınıflardan itibaren uygulamaya konulan Fen Bilimleri Dersi Eğitim Programının vizyonunda; "Tüm öğrencileri fen okuryazarı olarak yetiştirmek" ifadesi yer almaktadır. Çeşitli akademik kaynaklarda fen okuryazarlığının boyutları; (1) fen bilimlerinin doğası, (2) anahtar fen kavramları, (3) bilimsel süreç becerileri, (4) fen-teknoloji-toplum-çevre etkileşimleri, (5) bilimsel ve teknik psikomotor beceriler, (6) bilimin özünü oluşturan değerler ve (7) fenne ilişkin tutum ve değerler olarak tanımlanmaktadır. Araştırmanın modeli tarama modelidir. Araştırmada, her iki eğitim programının içeriği detaylı bir şekilde incelenmiş ve fen okuryazarlığının yedi boyutu bakımından karşılaştırmalı olarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda her iki eğitim programında da fen okuryazarlık vizyonuna yönelik önemli adımlar atılmış olduğu ortaya konulmuştur. Elde edilen bulguların bundan sonra yapılacak olan fen bilimleri dersi program geliştirme ve program revizyon çalışmalarına ışık tutacağı düşünülmektedir.

Anahtar kelimeler: Fen ve teknoloji eğitim programı, fen bilimleri eğitim programı, fen eğitimi, fen okuryazarlığı, program geliştirme.

ABSTRACT

The vision of the Science and Technology curriculum currently in practice in primary and secondary schools developed in 2005 with Science curriculum updated in 2013; "All students to train as science literate" statement is located. The dimensions of science literacy in a variety of academic resources is defined as; (1) science of the nature, (2) key-science concepts, (3) scientific process skills, (4) science-technology-society-environment interactions, (5) the scientific and technical psychomotor skills, and (6) science constitute the core values and (7) scientific attitudes and values. The research design is a screening model. In this study, both of the instruction program content in detail examined and these seven dimensions of scientific literacy were analyzed comparatively. As a result of research in both instruction program for vision of science literacy has been demonstrated that significant steps have been taken. The findings of the study which will be held later studies shed light on science curriculum development and program revision is being considered.

Anahtar kelimeler: Science and technology curriculum, science curriculum, science education, science literacy, program development.

1. GİRİŞ

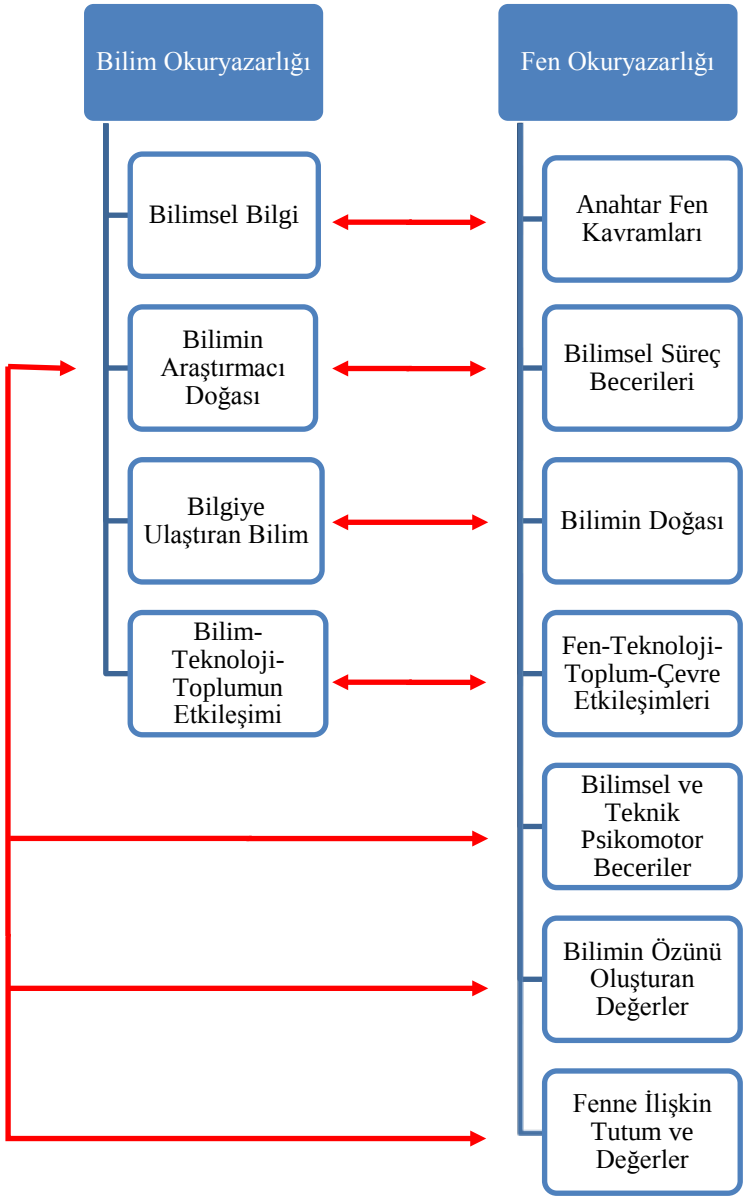
Fen okur-yazarlığı, bireylerin araştırma-sorgulama, eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme becerileri geliştirmeleri, yaşam boyu öğrenen bireyler olmaları, dünya hakkındaki merak duygularını sürdürmeleri için gerekli olan fenle ilgili beceri, tutum, değer, anlayış ve bilgilerinin bir birleşimidir (Kavak, Tufan ve Demirelli, 2006; MEB, 2005). Anlaşılacağı üzere Fen ve Teknoloji okuryazarlığı sadece bilgi ile değil, bilimsel beceri, tutum ve değerlerin oluşturduğu karmaşık bir kavramdır (Bybee, 1985). Köseoğlu ve arkadaşları (2003), fen okur-yazarı olan bir birey, bilimin doğasını ve bilimsel gelişmeleri anlar; temel fen kavram, prensip, kanun ve teorilerini kavrar ve bunları uygun şekilde kullanır. Problemleri çözerken ve karar verirken bilimsel süreçleri kullanır. Bilim ve teknoloji, bilim ve çevre arasındaki ilişkiyi ve bunların toplumla etkileşimini anlar. Daha zengin ve tatmin edici bir yaşama yol açan ilgilere sahip olur.

Fen okur-yazarlığının yedi boyutu bulunmaktadır (MEB, 2005). Bunlar; fen bilimlerinin doğası, anahtar fen kavramları, bilimsel süreç becerileri, fen-teknoloji-toplum-çevre etkileşimleri, bilimsel ve teknik psikomotor beceriler, bilimin özünü oluşturan değerler ve fenne ilişkin tutum ve değerlerdir. **Fen bilimleri ve teknolojinin doğası** boyutu; bilimin nasıl işlediğini, bilimsel bilginin unsurlarını ve özelliklerini, benzer şekilde teknolojinin işleyişini ve teknoloji geliştirme süreçlerini anlamayı içermektedir. **Anahtar fen kavramları**, fen okuryazarı bir bireyin günümüzde bilmesi gereken bilimsel kavramları kapsamaktadır. Bağcı Kılıç, Haymana ve Bozyılmaz (2008)'a göre, anahtar fen kavramlarının bilim/fen okur-yazarlığının sadece bir boyutu kabul edilmesinin, bilim/fen okuryazarlığının gelişmesinde önemli olmakla birlikte tek başına yeterli değildir. **Bilimsel süreç becerileri** boyutu, bilim yapılırken uygulanan süreçleri ve kullanılan becerileri içermektedir. **Fen-teknoloji-toplum-çevre ilişkileri** boyutu ise bilim, teknoloji ve toplumun birbirlerini nasıl etkilediğini ve çevrenin bunlardan nasıl etkilediğini anlamak ve olayları bu dört öğeyi içerecek şekilde daha geniş bir perspektiften değerlendirebilmek ile ilgilidir. Bilim okuryazarı bireylerin toplumu ilgilendiren bilimsel ya da teknolojik konularda karar verirken sadece bilim, sadece teknoloji, sadece toplum ya da sadece çevre yönünden bakmak yerine, hepsini göz önünde bulundurarak değerlendirebilmesi, daha sağlıklı ve yerinde kararlar alabilmesi için bu boyut çok önemlidir. **Bilimsel ve teknik psikomotor beceriler**, bilim yaparken gereken psikomotor beceriler ile ilgilidir. **Bilimin özünü oluşturan değerler**, bilim insanlarının sahip olması gereken ve bilimin zamanla gelişmesini sağladığı için yaygınlaşan ve önemsenen değerlerdir. Bağcı Kılıç ve arkadaşları (2008)'na göre değişik fikirlere açık olan bilim insanları sabit fikirli bir bilim insanlarından daha iyi bilim üretebilir. Benzer şekilde bilimsel bulguları çarpıtmamak, doğruyu rapor etmek yine bilimde önemsenen başka bir değerdir. Bu tür bilimin özünü oluşturan değerler sadece bilim insanlarına değil, öğretim programları aracılığıyla bireylere de kazandırılmaya çalışılır. **Fenne ilişkin tutum ve değerler boyutunda**, bilim/fen okur-

yazarı bireylerin bilime karşı olumlu tutum içinde olması, bilimi sevmesi ve bilimsel bilgileri hayatına özümsemesi gerektiği vurgulanmaktadır.

İlkokul ve ortaokullarda halen kısmi olarak uygulanmakta olan 2005 yılı Fen ve Teknoloji Dersi Eğitim Programı (MEB, 2005) ile 2013 yılında güncellenmiş olan ve ortaokul beşinci sınıflardan itibaren uygulamaya konulan Fen Bilimleri Dersi Eğitim Programının (MEB, 2013) vizyonunda; "Tüm öğrencileri fen okuryazarı olarak yetiştirmek" ifadesi yer almaktadır. Bu vizyon sadece Türkiye için değil, Amerika (AAAS, 2005), İngiltere, Kanada (OME, 2005) gibi ülkelerde fen öğretiminin en önemli amaçlarından biri olarak işaret edilmektedir. Ancak fen okuryazarlığı vizyonu, bahsi geçen diğer ülke müfredatlarında "bilim okuryazarlığı (scientific literacy)" olarak geçmektedir. Yine, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2000 yılında hazırlatılan Fen Bilgisi müfredatında programın başlıca amacı, "bilim okuryazarlığını geliştirmek" olarak ifade edilmiştir (MEB,2000). Alan yazında (Chipeta et al., 1991; Lederman and Niess, 1998; BouJaoude, 2002) bilim okuryazarlığının dört boyutu olduğu belirtilmektedir. Bu dört boyut bilimsel bilgi, bilimin araştırıcı doğası, bilgiye ulaştıran bilim ve bilim-teknoloji ve toplumun etkileşimidir (BouJaoude, 2002). Bilim okuryazarlığının bu dört boyutu, ilk olarak Chipeta, Sethna ve Fillman (1987, 1993) tarafından fen kitaplarının analizinde kullanılmıştır. Daha sonra, BouJaoude (2002) bu boyutları Lübnan'ın fen müfredatını analiz etmek için kullanmıştır.

Bilim okuryazarlığının **bilimsel bilgi boyutu**, bilim okuryazarı bir bireyin öğrenmesi gereken bilimsel bilgileri içermektedir. **Bilimin araştırıcı doğası** boyutu, bilim yapma ve bilimsel düşünmeye teşvik etmeyi kapsamaktadır. Bu boyut, gözlem, ölçme, sınıflandırma, çıkarım, veri kaydetme ve analizi, iletişim yollarını kullanarak bilimsel süreçleri ve metotları kullanmayı da kapsamaktadır. Bilim okuryazarı bireyin bilimsel araştırmayı öğrenmesi gereken süreçler bu boyutta ele alınmaktadır. **Bilgiye ulaştıran bilim** boyutunda, bilimin ve bilimsel bilginin doğasını bilmek ye almaktadır (Lederman and Niess, 1998). **Bilim, teknoloji ve toplumun etkileşimi** boyutu ise, bilim, teknoloji ve toplum arasındaki karşılıklı etkileşimi ve bilimin toplumdaki etkisini anlamalarını kapsamaktadır. Bilim ve fen okuryazarlığının boyutları Şekil 1'de ilişkilendirilmiştir.



Şekil 1. Bilim okuryazarlığının ile fen okuryazarlığının boyutları

Şekil 1'de görüleceği üzere, bilim okuryazarlığının bu dört boyutunun, fen okuryazarlığının yedi boyutuyla karşılaştırıldığında örtüştüğü; ancak bilim okuryazarlığının daha genel tanımlandığı, fen okuryazarlığının ise bilim okuryazarlığına göre daha özelleştirilmiş boyutlara sahip olduğu görülmektedir. Örneğin, bilim okuryazarlığının bilimsel bilgi boyutu fen okuryazarlığındaki anahtar fen kavramları ile ilgilidir. Bilimin araştırmacı doğası boyutu, programdaki bilimsel süreç becerileri ile ilgilidir. Fen-teknoloji ve toplumun birbiriyle etkileşimi, ikisinde de aynen ifade edilmiştir. Bilgiye ulaştıran bilim boyutu fen okuryazarlığındaki bilimin doğası ile ilgilidir. Bunların her ikisi de bilim insanlarının araştırma yaparak bilimsel bilgi oluşturma süreçlerin iiçermektedir. Fen okuryazarlığının; bilimsel ve teknik psikomotor beceriler, bilimin özünü oluşturan değerler, fenne ilişkin tutum ve değerler boyutları, bilim okuryazarlığının "bilimin araştırmacı doğası" boyutu kapsamında ele

alınabilir. Çünkü bilimsel ve teknik psikomotor beceriler, araştırma süreci içerisinde laboratuarlarda yapılan deneylerde kullanılan teknik beceriler yaklaşımı ile ilgilidir. Bilimin özünü oluşturan değerler ve fenne ilişkin tutum ve değerler, bilimin araştırmacı doğası kapsamında dikkate alınması gereken özelliklerdir. Genel olarak bakıldığında fen okuryazarlığının; bilgi, beceri ve tutum olmak üzere üç temel boyuttan oluştuğunu söylemek yerinde olacaktır. Yapılan bazı araştırmalarda (Miller, 1983; Bybee, 1997; Koballa, Kemp and Evans, 1997; De Boer, 2000; Sutman, 2001; Kress, 2003) da bu durum saptanmış ve fen okuryazarlığın üç temel boyutu olduğu ortaya konulmuştur. Zaten üç temel öğrenme alanı olarak ifade edilen bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlar, gerek fen okuryazarlığının yedi boyutu, gerekse de bilim okuryazarlığının dört boyutu ile düşünüldüğünde öğrenme alanlarının üç temel çatısı altında toplanabilmektedir.

1.1. Problem Durumu

İlkokul ve ortaokullarda halen uygulanmakta olan 2005 yılı Fen ve Teknoloji Dersi Eğitim Programı ile 2013 yılında güncellenmiş olan ve ortaokul beşinci sınıflardan itibaren uygulamaya konulan Fen Bilimleri Dersi Eğitim Programının vizyonunda; "Tüm öğrencileri fen okuryazarı olarak yetiştirmek" ifadesi yer almaktadır. 2005 yılı Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programında bilişsel alanla ilgili olan kazanımların sonunda bilimsel süreç becerileri (BSB), fen-teknoloji-toplum-çevre ilişkileri (FTTÇ) ve tutum ve değerler (TD), Fen ve Teknoloji Programı'nda ilgili kazanımların sonunda kısaltmaları ile verilmiştir. 2013 yılında güncellenen Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programında ise bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanla ilgili olan yeterlilikler, standart temelli yaklaşıma göre yazılan kazanımlarda iç içe geçmiş durumdadır. Yapılan bu araştırmada, İlkokul ve ortaokullarda halen kısmi olarak uygulanmakta olan 2005 yılı Fen ve Teknoloji Dersi Eğitim Programı ile 2013 yılında güncellenmiş olan Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programlarının kazanımları, fen okuryazarlığının yedi boyutu bakımından detaylı olarak karşılaştırılmış ve böylece ortaya konulan fen okuryazarlığı vizyonunun, öğretim programlarına hangi düzeyde yansıtılabildiği ortaya konulmuştur.

1.2. Yöntem

Yapılan bu çalışmada, 2005 yılı 4-8. sınıf Fen ve Teknoloji Öğretim Programı'nda ve 2013 yılı 3-8. Sınıflar Fen Bilimleri Öğretim Programı'nda yer alan kazanımlar, fen okuryazarlığının yedi boyutu dikkate alınarak kodlanmıştır. Bu boyutlar; fen bilimlerinin doğası, anahtar fen kavramları, bilimsel süreç becerileri, fen-teknoloji-toplum-çevre etkileşimleri, bilimsel ve teknik psikomotor beceriler, bilimin özünü oluşturan değerler ve fenne ilişkin tutum ve değerler olarak ele alınmıştır. Yapılan araştırmada, tarama modeli kullanılmış, belgesel tarama ya da bir başka ifadeyle doküman analizi yöntemi kullanılmıştır.

2. BULGULAR

2005 yılı 4-8. sınıf Fen ve Teknoloji Öğretim Programı'nda 974, 2013 yılı 3-8. Sınıflar Fen Bilimleri Öğretim Programı'nda ise standart temelli 330 yer almaktadır. Araştırmanın amacı doğrultusunda her iki programda yer alan bu kazanımlar, fen okuryazarlığının yedi boyutu dikkate alınarak kodlanmıştır. Bu kodlama neticesinde elde edilen bulgular Tablo 1'de görülmektedir.

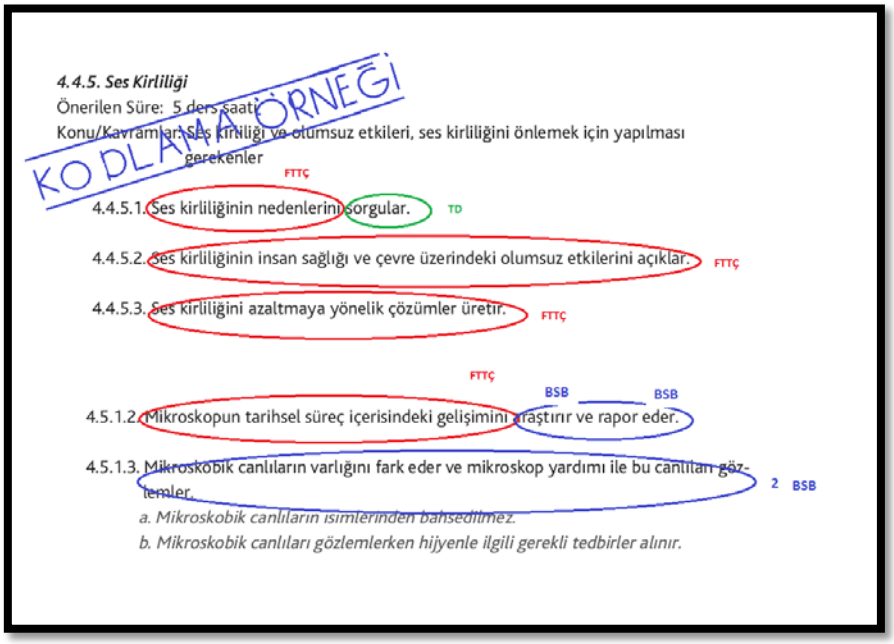
Tablo 1. 2005 Fen ve Teknoloji Öğretim Programı ile 2013 Fen Bilimleri Öğretim Programı'nda Yer Alan Kazanımların Fen Okuryazarlık Boyutları Bakımından Karşılaştırması

		İlişkilendirilen Kazanım Sayıları ve Sınıf Başına Yüzdelik Oranlar			
		2005 Fen ve Teknoloji ÖP		2013 Fen Bilimleri ÖP	
Sınıf	***Fen okuryazarlık boyutları***	***f***	***%*** *(sınıf bazında)*	***f***	***%*** *(sınıf bazında)*
3	*Anahtar fen kavramları*			**32**	**9,70**
	Bilimsel süreç becerileri			41	8,30
	Bilimsel ve teknik psikomotor beceriler				
	Fen-teknoloji-toplum-çevre etkileşimleri			14	9,59
	Bilimin doğası				
	Bilimin özünü oluşturan değerler				
	Fenne ilişkin tutum ve değerler			19	19,19
4	*Anahtar fen kavramları*	**178**	**18,27**	**46**	**13,94**
	Bilimsel süreç becerileri	229	20,44	51	10,32
	Bilimsel ve teknik psikomotor beceriler				
	Fen-teknoloji-toplum-çevre etkileşimleri	106	23,87	20	13,70
	Bilimin doğası				
	Bilimin özünü oluşturan değerler				
	Fenne ilişkin tutum ve değerler	**0**	0	11	11,11
5	*Anahtar fen kavramları*	**196**	**20,12**	**44**	**13,33**
	Bilimsel süreç becerileri	265	23,66	67	13,56
	Bilimsel ve teknik psikomotor beceriler				
	Fen-teknoloji-toplum-çevre etkileşimleri	99	22,29	17	11,64
	Bilimin doğası				
	Bilimin özünü oluşturan değerler				
	Fenne ilişkin tutum ve değerler	**0**	0	12	12,12
6	*Anahtar fen kavramları*	**199**	**20,43**	**52**	**15,76**
	Bilimsel süreç becerileri	197	17,59	79	15,99
	Bilimsel ve teknik psikomotor beceriler				
	Fen-teknoloji-toplum-çevre etkileşimleri	68	15,32	18	12,33
	Bilimin doğası				
	Bilimin özünü oluşturan değerler				
	Fenne ilişkin tutum ve değerler	25	34,25	8	8,08
7	*Anahtar fen kavramları*	**204**	**20,94**	**78**	**23,64**
	Bilimsel süreç becerileri	182	16,25	136	27,53
	Bilimsel ve teknik psikomotor beceriler				
	Fen-teknoloji-toplum-çevre etkileşimleri	101	22,75	32	21,92
	Bilimin doğası				
	Bilimin özünü oluşturan değerler				

	Fenne ilişkin tutum ve değerler	21	28,77	27	27,27
8	*Anahtar fen kavramları*	**197**	**20,23**	**78**	**23,64**
	Bilimsel süreç becerileri	247	22,06	120	24,29
	Bilimsel ve teknik psikomotor beceriler				
	Fen-teknoloji-toplum-çevre etkileşimleri	70	15,77	45	30,82
	Bilimin doğası				
	Bilimin özünü oluşturan değerler				
	Fenne ilişkin tutum ve değerler	27	36,99	22	22,22

Tablo 1 incelendiğinde fen okuryazarlığının yedi boyutunun öğretim programı içerisinde incelemede kolaylık sağlaması bakımından dört kategori halinde gruplandırıldığı görülmektedir. Bu gruplamaya göre "anahtar fen kavramları" ve "fenne ilişkin tutum ve değerler" başlı başına ayrı bir kategori olarak ele alınmıştır. "Bilimsel süreç becerileri" ile "bilimsel ve teknik psikomotor beceriler" birlikte bir kategori oluşturmaktadır. "Fen-teknoloji-toplum-çevre etkileşimleri", "bilimin doğası" ve "bilimin özünün oluşturan değerler" aynı kategori içinde ele alınmıştır. Bu kategorilerin sınıf düzeylerine göre dağılımları incelendiğinde, beş sınıfa göre planlanmış 2005 Fen ve Teknoloji Öğretim Programı'nda yer alan kazanımlarla, 2013 Fen Bilimleri Öğretim Programı kazanımlarının kendi içerisinde sınıf düzeylerine göre dengeli bir biçimde dağıldığı ve birbirleri arasında paralellik arz ettiği görülmektedir.

2013 Fen Bilimleri Öğretim Programı içerisinde bilimsel süreç becerileri, fen-teknoloji-toplum-çevre kazanımları ve tutum ve değerler, 2005 Fen ve Teknoloji Öğretim Programı'nda olduğu gibi doğrudan kısaltmalarla ilişkilendirilmiş değildir. Ancak yapılan detaylı analizler sonucunda kazanımlarda iç içe ve örtük bir biçimde yer alan fen okuryazarlığı boyutları tespit edilmiş ve Şekil 2'de verilen örnekteki gibi kodlanmıştır. Bu kodlama işleminde 2005 Fen ve Teknoloji Eğitim Programı'nda yer alan BSB, FTTÇ ve TD kazanım listeleri referans alınmıştır.



Şekil 2. 2013 Fen Bilimleri Öğretim Programı Kazanımlarına Ait Kodlama Örneği

2005 Fen ve Teknoloji Öğretim Programı ile 2013 Fen Bilimleri Öğretim Programı kazanımlarının fen okuryazarlık boyutları bakımlarından karşılaştırmasını daha belirgin bir hale getirebilmek için her programın kendi içerisinde kazanım sayısı başına; anahtar fen kavramları, BSB, FTTÇ ve TD kazanımların oranlarını veren Tablo 2 hazırlanmıştır.

Tablo 2. 2005 Fen ve Teknoloji Öğretim Programı ile 2013 Fen Bilimleri Öğretim Programlarının Fen Okuryazarlık Boyutlarına Ait Frekanslar ve Bu Boyutların Kazanım Sayıları Başına Yüzdelik Oranları

	Öğretim Programı			
	2005 Fen ve Teknoloji ÖP		**2013 Fen Bilimleri ÖP**	
Fen okuryazarlık boyutları	*f*	*% (Kazanım başına)*	*f*	*% (Kazanım başına)*
Anahtar fen kavramları	974	100	330	100
Bilimsel süreç becerileri	1120	**115**	494	**150**
Bilimsel ve teknik psikomotor beceriler				
Fen-teknoloji-toplum-çevre etkileşimleri	444	**46**	146	**44**
Bilimin doğası				
Bilimin özünü oluşturan değerler				
Fenne ilişkin tutum ve değerler	73	7	99	30

Tablo 2 incelendiğinde, BSB kazanımlarının 2005 Fen ve Teknoloji Öğretim Programında yer alan kazanım sayısına oranı %115 iken 2013 Fen Bilimleri Öğretim Programında bu oran %150'ye çıkmıştır. Tablo 2'ye göre, FTTÇ kazanımlarının 2005 Fen ve Teknoloji Öğretim Programında yer alan kazanım sayısına oranı %46 iken 2013 Fen Bilimleri Öğretim Programında bu oran %44'tür.Yine Tablo 2'ye göre, TD kazanımlarının 2005 Fen ve Teknoloji Öğretim Programında yer alan kazanım sayısına oranı sadece %7 iken 2013 Fen Bilimleri Öğretim Programında bu oranın %30'a çıkması çok çarpıcı bir bulgu olarak göze çarpmaktadır.

3. SONUÇ VE TARTIŞMA

Yapılan araştırma sonucunda, beş sınıfa göre planlanmış 2005 Fen ve Teknoloji Öğretim Programı ve standart temelli olarak altı sınıfa göre planlanmış 2013 Fen Bilimleri Öğretim Programı'nda yer alan kazanımlardaki fen okuryazarlığı boyutlarının, sınıf düzeylerine göre birbirine benzer şekilde dağılım gösterdiği ve programlar arasında paralellik olduğu görülmektedir. Bu sonuç, 2005 Fen ve Teknoloji Öğretim Programı temel alınarak, daha açık daha anlaşılır ve daha sade bir eğitim programı geliştirilmesi hedefi doğrultusunda hazırlanmış olan 2013 Fen Bilimleri Öğretim Programı için güncelleştirme tabirinin yerinde bir niteleme olduğunu göstermektedir. Bağcı Kılıç ve arkadaşları (2008), 2005 yılı Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programındaki kazanımları ve önerilen etkinlikleri bilim okuryazarlığının dört boyutuna göre kodladıkları araştırmaları sonucunda, 2005 yılı Fen ve

Teknoloji Programının bilim okuryazarlığı boyutları arasında bir denge olmadığını ifade etmişlerdir. Çünkü programda en fazla bilimin araştırıcı doğası ve bilimsel bilgi boyutlarının vurgulandığını, bilim-teknoloji-toplum etkileşimi boyutunun daha az vurgulandığını, bilgiye ulaştıran bilim boyutunun ise çok az vurgulandığını ortaya koymuşlardır. Esasen bilim okuryazarlığının boyutları arasında tam olarak dengeli bir dağılım olmasını beklemek yanlış olur; çünkü Kavak ve arkadaşları (2006)'na göre fen okuryazarlığının yedi boyutundan en önemlisi, anahtar fen kavramlarıdır. Öğrencilerin bilimin doğasını anlayabilmesi, fen-teknoloji-toplum-çevre ilişkisini irdeleyebilmesi, fen hakkında düşünerek ve onu yorumlayarak fenne ilişkin ilgi ve tutum geliştirebilmesi, kısaca fen okur-yazarı olabilmesi için fen kavramlarını biliyor olması gerekir. Bu nedenle fen eğitiminin ilk amacı, fen kavramlarının öğretimi olmalı, kavramlar öğretilirken diğer boyutlar verilmeye çalışılmalıdır. Bağcı Kılıç ve arkadaşları (2008) yapmış oldukları araştırma sonucunda 2005 yılı Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programındaki öğrenci kazanımlarında ve önerilen etkinliklerde bilimsel bilgi ve bilimin araştırıcı doğası boyutlarının en çok vurgulanan boyutlar olduğunu ortaya koymuşlardır.

Bilim okuryazarlığının "bilimin araştırmacı doğası" boyutu ve fen okuryazarlığının "bilimsel süreç becerileri" boyutları anahtar fen kavramlarından ayrı düşünülemez. Anagün (2011) tarafından yapılan bir araştırmada, öğrencilere fen derslerinde bilimsel süreç becerilerini geliştirme olanağı tanınmasının, öğrencilerin fen okuryazarlığını artırdığı ifade edilmiştir. Ayrıca çeşitli kaynaklarda (Çepni, 2005; Ergin, Şahin ve Öngel, 2005; Martin, Sexton and Gerlovich, 2002) öğrencilere laboratuvar etkinliklerine dayalı fen öğrenme fırsatının verilmesinin, öğrencilerin onların soyut kavramları daha iyi anlamalarını sağlayacağı belirtilmektedir. Bağcı Kılıç ve arkadaşları (2008), 2005 yılı Fen ve Teknoloji Öğretim Programı'nın, bilimsel bilgilerin yoğunlukla öğretildiği ve bilimin araştırma boyutunun göz ardı edildiği geleneksel bir fen programı olmadığını belirtmişlerdir. Aksine programın bilimsel bilgileri deney ve değişik etkinlikler yoluyla keşfetmeye yönlendirdiğini, etkili uygulandığı takdirde deneysel süreçleri tanıyan ve bilimsel bilgilerle donanmış bireyler yetiştirme potansiyeline sahip olduğunu rapor etmişlerdir. Bu sonuçlar, hem 2005 yılı Fen ve Teknoloji, hem de benzer özellik gösteren ve bu programın daha sadesi olarak nitelendirilebilen 2013 yılı Fen Bilimleri Öğretim Programı için artı değerlerdir.

Yapılan karşılaştırmalı analizler sonucunda elde edilen bulgular dikkate alındığında; sade, açık ve anlaşılır bir program hedefi doğrultusunda hazırlanan güncelleştirilmiş 2013 Fen Bilimleri Öğretim Programının, sistemli yapısı ile bilinen 2005 Fen ve Teknoloji Öğretim Programı'ndan yapı olarak da uzaklaşmadığı anlaşılmaktadır. Ayrıca, (4+4+4) eğitim sistemi ile birlikte ülkemizde zorunlu eğitimin 12 yıla çıkması sayesinde bazı konuların liseye transfer edilmesiyle konu yoğunluğu azaltılırken mevcut yapının korunduğunu göstermektedir. Öte yandan 2005 Fen ve Teknoloji Öğretim Programında diğerlerine göre geri planda kalmış olan TD kazanımlarının kazanım sayısına oranı sadece %7 iken, 2013 Fen Bilimleri Öğretim Programında bu oranın %30'a çıkması çok çarpıcı bir

bulgu olarak göze çarpmaktadır. Bu bulgu, 2013 Fen Bilimleri Öğretim Programının, 2005 Fen ve Teknoloji Öğretim Programının üzerine koyduğu bir değer olması bakımından önemlidir.

Eğitim programları, dinamik bir yapıda olduğu ve değişime ve gelişime sürekli açık olduğu için bu tarzda yapılmış karşılaştırmalı analiz çalışmalarının, Fen Bilimleri dersi ile ilgili olarak bundan sonra yapılacak olan program geliştirme çalışmalarına önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

Anagün, Ş. S. (2011). PISA 2006 Sonuçlarına Göre Öğretme-Öğrenme Süreci Değişkenlerinin Öğrencilerin Fen Okuryazarlıklarına Etkisi. Eğitim ve Bilim, 36 (162), 84-102.

Bağcı Kılıç, G., Haymana, F. &Bozyılmaz, B. (2008). İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programının Bilim Okuryazarlığı ve Bilimsel Süreç Becerileri Açısından Analizi. Eğitim ve Bilim, 33 (150), 52-63.

BouJaude, S. (2002).Balance of scientific literacy themes in science curricula: the case of Lebanon. International Journal of Science Education, 24, 2, 139-156.

Bybee, R. W. (1985). The Sisyphean question in science education: What should scientifically and technologically literate person know, value and do - As a citizen? In Science Technology Society: 1985 Year book of the National Science Teachers Association. Washington, DC.

Bybee, R. W. (1995). Achieving scientific literacy. The Science Teacher, 62 (7), 28-33.

Chiapetta, E., Sethna, G. & Fillman, D. (1987). Curriculum balance in science text-books. The Texas Science Teacher, 16 (2), 9-12.

Chiapetta, E.,Fillman, D.&Sethna, G. (1991). Procedures for conducting content analysis of science textbooks.

Chiapetta, E., Sethna, G. & Fillman, D. (1993). Do middle school life science textbooks provide a balance of scientific literacy themes? Journal of Research in Science Teaching, 30, 787-797.

Çepni, S. (2005). Fen ve Teknoloji Öğretimi. PegemA Yayıncılık, Ankara.

De Boer, G. E. (2000). Scientific literacy: Another look at its historical and contemporary meanings and its relationship to science education reform. Journal of Research in Science Teaching, 37, 582-601.

Ergin, Ö., Şahin, E. Ş. & Öngel, S. E. (2005). Kuramdan Uygulamaya Deney Yoluyla Fen Öğretimi. Dinazor Yayınevi, İzmir.

Kavak, N., Tufan, Y. & Demirelli, H. (2006). Fen-Teknoloji Okuryazarlığı ve İnformal Fen Eğitimi: Gazetelerin Potansiyel Rolü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 26 (3), 17-28.

Koballa, T., Kemp, A. & Evans, R. (1997). The spectrum of scientific literacy. The Science Teacher, 64 (8), 27-31.

Köseoğlu, F., Atasoy, B., Kavak, N., Akkuş, H., Budak, E., Tümay, H., Kadayıfçı, H.& Taşdelen, U., (2003). Yapılandırıcı öğrenme ortamı için: Bir fen ders kitabı nasıl olmalı? Asil Yayın Dağıtım, Ankara.

Lederman, N. & Niess, M. (1998). Survival of the fittest. School Science and Mathematics, 98 (4), 169-172.

Martin, D. J. (1997). Elemantary Science Methods: A conctructivist approach, Delmar Publishers, Albany, N.Y.

Miller, J. D. (1983). Scientific literacy: A conceptual and emprical review. Daedalus, 112 (2), 29-48.

Milli Eğitim Bakanlığı (2000). İlköğretim Fen Bilgisi Programı (4-8. sınıf). Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, Ankara.

Milli Eğitim Bakanlığı (2004).İlköğretim Fen ve Teknoloji Programı (4-5. sınıf). Milli Eğitim BakanlığıYayınları, Ankara.

Milli Eğitim Bakanlığı (2005).İlköğretim Fen ve Teknoloji Programı (6-8. sınıf). Milli Eğitim BakanlığıYayınları, Ankara.

Milli Eğitim Bakanlığı (2013). İlköğretim Kurumları Fen Bilimleri Dersi Programı (3-8. Sınıf). Milli Eğitim BakanlığıYayınları, Ankara.

OntarioMinistry of Education (2005). The Ontario Curriculum, Grades 1-8. The Goals of Science and Technology Education. http://www.edu.gov.on.ca/eng/curriculum Erişim Tarihi: 04.06.2014

Sutman, F. X. (1996). Science literacy: A functional definition. Journal of Research in Science Teaching, 33, 459-460.

The American Association for the Advancement of Science (AAAS) (2005). Science for All Americans. http://www.project2061.org/publications/sfaa/default.htm Erişim Tarihi: 04.06.2014

BÖLÜM 6

MATEMATİK EĞİTİMİ

MATHEMATICS EDUCATION

SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARI VE MATEMATİK

Prof. Dr. K. Tuncer ÇAĞLAYAN
Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği ABD, SAMSUN
ktuncerc@omu.edu.tr
Arş. Gör. Özlem ÖZÇAKIR SÜMEN
Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği ABD, SAMSUN
ozlem.ozcakir@omu.edu.tr
Arş. Gör. Ayça KARTAL
Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği ABD, SAMSUN
ayca.kartal@omu.edu.tr

ÖZET

İlkokul kademesi, tüm derslerin olduğu gibi matematik dersinin de temellerinin atıldığı en önemli eğitim kademesidir. Dolayısıyla öğrencilerin matematiğe karşı bakış açılarının ilkokulda şekillenmeye başladığı; olumlu ya da olumsuz tutumlarının bu dönemde ortaya çıktığı söylenebilir. Bu nedenle sınıf öğretmeni, öğrencilerin matematiği kavraması ve sevmesinde önemli bir yere sahiptir. Bu çalışmanın amacı sınıf öğretmeni adaylarının matematiğe bakış açılarını belirlemektir. Bu amaçla sınıf öğretmeni adaylarının sınıf öğretmenliğinde matematiğin önemi ve iyi bir matematik eğitiminin nasıl olacağına dair düşünceleri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın örneklemini 2013-2014 eğitim yılı Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümünde eğitim gören, basit tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilen 15 sınıf öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışmasının (case study) kullanıldığı araştırmada sınıf öğretmeni adaylarıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelerden elde edilen veriler NVivo 10 programında transkript edilerek içerik analizi yapılmıştır. Araştırmanın güvenirliğini sağlamak amacıyla veriler iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı kodlanarak aralarındaki tutarlılık yüzdesi hesaplanmıştır. Araştırma sonucunda sınıf öğretmeni adaylarının sınıf öğretmenliğinde matematik dersinin öneminin farkında oldukları ve iyi öğretebilecekleri konusunda kendilerine güvendikleri, aldıkları eğitimi yeterli buldukları ortaya çıkmıştır. Ancak ileri düzeydeki matematik konularını (limit, türev, integral, vb.) sevmediklerini ve yapmakta zorlandıklarını, ilkokul düzeyindeki matematik konularında ise kendilerini yeterli gördüklerini ifade etmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Matematik, Matematiğe Bakış Açısı, Temel Eğitim, Sınıf Öğretmeni Adayları

ABSTRACT

Primary school is the most important education level that contains not only basic mathematics education but also other lessons. So it can be said that the students' mathematics perspectives begin to shape in the primary school and positive and negative attitudes towards mathematics appear in this period. For this reason primary school teacher has an important role for the students about comprehending and liking the mathematics. The aim of this study was determining the perspectives of pre-service primary school teachers to mathematics. Therefore, it was aimed to identify that the pre-service primary school teachers' opinions about the importance of mathematics in primary school education and how a well mathematics education must be. The sample of the study consisted 15 pre-service primary school teachers with random sample style that was training in Ondokuz Mayıs University Education Faculty Primary School Department in 2013-2014 Education Year. The qualitative method of the study was case study and the data was collected with semi structured interviews. The data of the interviews was analyzed with the program Nvivo 10. For the reliability of the study, the data was coded by the two reseachers

and the coefficient of consistence was computed. As a result of the study, pre-service primary school teachers are aware of the importance of mathematics in primary school education, have self confidence about teaching mathematics well, find their pedagogical education well enough. But they said that they do not like and can not solve the advanced mathematics subjects as limit, derivative, integral, etc. And they consider theirself good enough at the beginning level mathematics subjects.

Keywords: Mathematics, Perspectives To Mathematics, Basic Education, Pre-Service Primary School Teachers

1. GİRİŞ

Matematik insan zihninin çevreden aldığı esin ve ilk hareketle soyutlama yapmak suretiyle ürettiği bir bilgi olarak tanımlanmaktadır (Altun, 2005). Matematik bireylerde analitik düşünme, akıl yürütme, ilişkiler kurma, mantık ve yorum yapma gibi zihinsel becerileri geliştirir. Matematik ve matematiksel düşünce olmadan, sayıların ve şekillerin dilinden anlamadan, matematik okur-yazarı olmadan ne bugün ne de gelecekte demokratik ve çağdaş bir toplumun saygın üyesi olmak olası gözükmemektedir (Ersoy, 2003). Matematik diğer birçok bilimin temeli olduğu ve birçok bilimle de ilişkili olduğu için bilimde ve teknolojide gelişebilmek matematikte başarılı bireyler yetiştirebilmeye bağlıdır. Çünkü sürekli bir değişim ve gelişim içerisinde olduğumuz bu yüzyılda, matematikten daha iyi anlayan ve matematik ile uğraşanlar geleceğe yön vermede etkin rol alacaklardır (MEB, 2005).

Eskiden matematik bazılarının bilmesi gerektiği bir bilim gibi görülürken bugün bütün bireylerin matematik bilmesi gerekmektedir. Ersoy (2003) 1960'lı yıllardaki "yeni matematik" hareketinin günümüzde "herkes için matematik" sloganı ile yer değiştirdiğini; bu nedenle 1980'li yılların ortasından başlayarak okul matematik programlarının yeni baştan gözden geçirilerek köklü değişiklikler ve yenilikler yapıldığını ifade etmektedir. Bilgi ve eğitim; kalkınmanın, gelişmenin en etkili aracı olarak görüldüğünden bilgi toplumu olmanın bir gereği de eğitim kurumlarında etkin ve verimli matematik öğrenimi ortamı oluşturmaktır (Aydın, 2003).

Temel eğitim düzeyi öğrencilerin zihinsel olarak eğitim hayatına yeni başladıkları, birçok konu ve kavramı ilk defa öğrendikleri, hayata hazırlandıkları bir eğitim düzeyidir ve diğer eğitim kademeleri içinde ayrı bir öneme sahiptir. İlkokul kademesi, tüm derslerin olduğu gibi matematik dersinin de temellerinin atıldığı en önemli eğitim kademesidir. Dolayısıyla öğrencilerin matematiğe karşı bakış açılarının ilkokulda şekillenmeye başladığı; olumlu ya da olumsuz tutumlarının bu dönemde ortaya çıktığı söylenebilir. Piaget'in zihin gelişimi kuramına göre 7-12 yaşlar arasını kapsayan somut işlemler döneminde çocuklar somut olan işlemleri yapabilir hale gelmektedir. Ancak soyut olan, elle tutulup gözle görülemeyen işlemleri henüz gerçekleştirememektedir (Bacanlı, 2003). Bu nedenle ilkokul öğrencilerinin matematik konularını kavramaları biraz daha zor ve zaman alıcı olmaktadır. İlkokulda öğrenilemeyen matematik kavramları öğrencilerin eğitim hayatları boyunca sürmekte ve birçok öğrencinin matematik korkusu geliştirmesine neden olmaktadır. Bu durum ne yazık ki yükseköğretime gelinceye kadar almış olduğu eğitim-öğretime rağmen hala matematiksel işlemleri

yapamayan öğrenciler karşımıza çıkarmaktadır. Baykul (2011), matematik kavramlarının öğretim sırasında somutlaştırılarak ve somut araçlar kullanılarak bu zorlukların giderilebileceğini, en azından azaltılabileceğini söylemektedir.

Matematik gündelik hayatın hemen her alanında karşımıza çıkan bir bilim olduğu için temel eğitimde matematik öğretimi önemlidir. Sınıf öğretmeni, öğrencilerin matematiği kavraması ve sevmesinde önemli bir yere sahiptir. Ancak sınıf öğretmeni adaylarının matematik konusunda sahip oldukları bu hayati önemin farkında olup olmadıkları bilinmemektedir. Bu konuda yapılan çalışmalara baktığımızda; sınıf öğretmeni adaylarının matematiksel düşünme düzeylerinin incelendiği (Oral ve İlhan, 2012; Duatepe-Paksu, 2013); sınıf öğretmeni adaylarının matematiğe yönelik tutumları, matematiğe karşı öz-yeterlik algıları, problem çözme beceri ve inançlarının incelendiği (Akay ve Boz, 2011; Gökçek ve Güneş, 2011; Hacıömeroğlu, 2011; İnel, Evrekli ve Türkmen, 2011; Altun ve diğ. 2007) ve matematik öğretimine yönelik yeterliliklerinin incelendiği (Çağırgan Gülten ve diğ., 2013; Hacıömeroğlu ve Şahin-Taşkın, 2010; Aksu, 2008) çalışmalar yapıldığı görülmektedir.

Bu çalışmanın genel amacı sınıf öğretmeni adaylarının matematiğe bakış açılarını belirlemektir. Bu genel amaç doğrultusunda çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır;

1. Sınıf öğretmeni adaylarının temel eğitim düzeyindeki matematik dersinin önemine ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Sınıf öğretmeni adaylarının iyi bir matematik eğitiminin nasıl olması gerektiğine ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Sınıf öğretmeni adaylarının yapmakta zorlandıkları matematik konuları nelerdir?
4. Sınıf öğretmeni adayları temel eğitim düzeyindeki matematik öğretiminde kendilerini yeterli görmekte midir?

2. YÖNTEM

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması (case study) kullanılmıştır. Nitel durum çalışmasının en temel özelliği bir durumun derinliğine araştırılmasıdır. Bir duruma ilişkin etkenler bütüncül bir yaklaşımla araştırılır ve ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve ilgili durumdan nasıl etkilendikleri üzerine odaklanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

2.1. Çalışma Grubu

Araştırma, 2013-2014 eğitim yılı Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümünde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın katılımcılarını sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim gören, basit tesadüfi örnekleme yöntemiyle gönüllülük esasına göre seçilen 15 sınıf öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Çalışma grubuna ait bilgiler tablodaki gibidir.

Tablo 1. Çalışma Grubuna Ait Bilgiler

Cinsiyet			Sınıf Düzeyi		
	f	%		f	%
Kız	5	33.3	İkinci Sınıf	9	60
Erkek	10	66.7	Üçüncü Sınıf	6	40
Akademik Başarı Ortalaması			Matematik Başarı Düzeyi		
	f	%		f	%
0.00-1.00	0	0	Zayıf	0	0
1.00-2.00	1	6.7	Orta	4	26.7
2.00-3.00	11	73.3	İyi	8	53.3
3.00-4.00	3	20	Çok İyi	3	20

Katılımcıların 5'i kız, 10'u erkektir. Bir öğrencinin akademik ortalaması 1.00-2.00 arasında, 11 öğrencinin akademik ortalaması 2.00-3.00 arasında, 3 öğrencinin akademik ortalaması 3.00-4.00 arasındadır. 9 öğrenci ikinci sınıf, 6 öğrenci üçüncü sınıfta öğrenim görmektedir. Öğrencilerin matematik başarı düzeyleri ise, 4'ü orta, 8'i iyi, 3'ü çok iyi olduğunu belirtmişlerdir.

2.2. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın verileri, araştırmacılar tarafından hazırlanan görüşme formuyla toplanmıştır. Sınıf öğretmeni adaylarının matematik dersine yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla hazırlanan görüşme soruları uzman görüşüne sunulmuştur. Daha sonra pilot görüşme yapılmış ve gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra sınıf öğretmeni adaylarıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelerden elde edilen veriler NVivo 10 programında transkript edilerek analiz edilmiştir. Araştırmanın güvenirliğini sağlamak amacıyla veriler iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı kodlanarak aralarındaki tutarlılık yüzdesi hesaplanmıştır.

Araştırmanın güvenilirlik hesaplaması için Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği güvenirlik formülü kullanılmıştır.

$$R(\text{Güvenirlik}) = \frac{\text{Na (Görüş Birliği)}}{\text{Na (Görüş Birliği)} + \text{Nd (Görüş Ayrılığı)}}$$

Hesaplama sonucunda araştırmanın güvenirliği % 80.25 olarak hesaplanmıştır. Miles ve Huberman (1994), güvenirlik hesaplarının %70'in üzerinde çıkmasının, araştırma için güvenilir kabul edildiğini belirtmişlerdir.

3. BULGULAR

Bu bölümde sınıf öğretmeni adaylarının temel eğitimde matematik dersine ilişkin görüşleri araştırmanın alt problemleri çerçevesinde incelenmiştir.

3.1. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Temel Eğitim Düzeyinde Matematik Dersinin Önemine İlişkin Görüşleri

Sınıf öğretmeni adaylarının temel eğitim düzeyindeki matematik dersinin önemine ilişkin görüşleri sorulduğunda tamamı matematik dersini önemli gördüklerini ifade etmişlerdir. Temel eğitimde matematik dersinin önemli olmasının sebepleri ise Tablo 2'de görüldüğü şekildedir.

Tablo 2. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Temel Eğitim Düzeyindeki Matematik Dersinin Önemine İlişkin Görüşleri

		f
Önemli	Temel eğitim düzeyi	7
	Hayatla ilişkili	5
	Temel matematik konuları	4
	İlkokuma yazma ile eşdeğer	3
	Her alanda karşılaşılması	4
	Hayat boyu sürecek	2
	Başlangıçta sevdirilmeli	5
	Korku, olumsuz tutum oluşturulmamalı	3

Tablo 2'de görüldüğü üzere sınıf öğretmenleri matematik dersinin temel eğitimde önemli olmasının sebepleri olarak temel eğitim düzeyinde bir ders olmasını, hayatla ilişkili olmasını, temel matematik konularını kapsamasını, her alanda karşılaşılmasını ve matematiğin ilkokulda, matematik eğitiminin başlangıcında sevdirilmesi gerektiğini söylemişlerdir. Bu konudaki görüşlerini öğrenciler şu şekilde ifade etmişlerdir;

> *"[Temel eğitimde] İlk okuma-yazma ve matematik çok önemli bence. Matematik hayatımızın her alanında karşımıza çıkıyor. Önemli, bir ders." (Ö1)*
>
> *"Sınıf öğretmenliğinde matematik en önemli derslerden birisi. Çünkü sınıf öğretmeni 1. sınıfta alıyor, 4. sınıfa kadar okutuyor. Matematik ilkokulda sevilmesi gereken bir ders.Temel olmadığında üstü olmuyor, temel yanlış başlayınca gerisi de yanlış gidiyor. Ben sevmeliyim, çocuklara da sevdirmeliyim ki hayat boyu önyargılı olmasınlar." (Ö2)*
>
> *"Kesinlikle diğer derslerde olduğu gibi matematiğin de ilkokulda öğretilmesi gerekiyor. Binanın temeli sınıf öğretmenliğinde atılır. İyi bir temel olmazsa diğer katlar da sağlam olmaz." (Ö3)*
>
> *"Matematik kavramlarıyla ilk tanıştıran kişi sınıf öğretmeni. Matematiğin temelini atan kişi de o. İlkokul 1. ve 2. sınıfta hatırlıyorum. Matematik ve Türkçeyi çok severdim. Yarışmalarda hep ödül kazanırdım. Sınıf öğretmeni önemli, çünkü daha küçüksün her şeyini onunla paylaşıyorsun. Her şeyin temelinin atılmasında sınıf öğretmenliği daha önemli ve özel bence." (Ö4)*
>
> *"Sınıf öğretmenliğinde her ders önemli ama özellikle matematik çok önemli. Toplumda "korkulan ders" ya da "matematik yapanlar çok zeki" gibi algılar olduğu için yapamasa da çocuğun [matematiği] sevmesi gerekiyor. Çünkü ilerledikçe çok zorlaşıyor, özellikle lisede. Önemli olan çocuk öğrenemese de olumsuz tutum geliştirmesin, zevk alsın. Meselaben geometri çözemesem bile zevk alırım… Matematik öğretmenim çok iyidi, espriliydi. Olumlu tutum*

geliştirmemi sağladı. Sınıf öğretmenliğinde matematik önemli, en azından çocuğu küstürmemek, olumsuz tutum oluşturmamak önemli." (Ö5)

3.2. Sınıf Öğretmeni Adaylarının İyi Bir Matematik Eğitiminin Nasıl Olması Gerektiğine İlişkin Düşünceleri

Sınıf öğretmeni adaylarının iyi bir matematik eğitiminin nasıl olması gerektiğine ilişkin görüşleri analiz edildiğinde Tablo 3'teki sonuçlar ortaya çıkmıştır.

Tablo 3. Sınıf Öğretmeni Adaylarının İyi Bir Matematik Eğitiminin Nasıl Olması Gerektiğine İlişkin Görüşleri

			f
Matematik Eğitimi	**Öğretmen**	Güleryüzlü	8
		Sevecen	5
		Sabırlı	4
		İlgili	3
		Samimi	4
		Matematiği sevmeli	3
		Matematiği sevdirmeli	2
	Öğretim	Ezber olmamalı	2
		Materyal	3
		Oyunlar	7
		Somutlaştırma	5
		Yaparak yaşayarak öğrenme	2
		Öğrenci düzeyine inme	3
		Eski bilgilerle ilişkilendirme	1
		Ödüllerle teşvik etme	1
	Konular	İlgi çekici	5
		Eğlenceli	3
		Öğrenci yapabileceğine inanmalı	2
		Günlük hayatla ilişkili	4
		Gerekliliğine inanmalı	1
		Motive etmeli	3

Sınıf öğretmeni adaylarının iyi bir matematik eğitimine ilişkin görüşleri öğretmen, öğretim ve matematik konuları başlıkları altında toplanmıştır. Öğretmen adayları iyi bir matematik öğretmeninin güler yüzlü, sevecen, sabırlı, ilgili, samimi olması gerektiğini, matematiği sevmesi ve sevdirmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. İyi bir matematik öğretiminin; materyal kullanılarak, oyunlaştırılarak, somutlaştırılarak, öğrenci düzeyine inerek, ödüllerle teşvik ederek, ezber olmadan yapılması gerektiğini söylemişlerdir. Sınıf öğretmeni adayları verilen matematik eğitiminin amacına ulaşması için matematik konularının öğrencilerin ilgilerini çekecek şekilde sunulmasını, eğlenceli ve ilgi çekici hale getirilmesi gerektiğini, öğrenciyi motive etmesini, günlük hayatla ilişkilendirerek ve gerekliliğine inandırılarak öğretilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca, öğrencinin soruyu yapabileceğine inanmasının önemine değinmişler, öğrencinin çözebileceği sorular sorulması gerektiğini böylece öğrencinin başarı duygusunu yaşamasının önemini vurgulamışlardır.

"İyi bir matematik dersinde önemli olan öncelikle öğretmenin mizacı. Öğretmen dersi sevdirebilmeli. Sınıfa girdiğinde pozitif enerji verebilmeli ve öğrenciye matematiği merak ettirebilmeli. Öğrencilere "matematiği bakkalda kullanacaksınız" şeklinde değil de, oyunlarla öğretebilmeli. Konuları direk vermek değil de öğrenciye buldurabilmeli, ilgisini çekmeli, güdülemeli, düzeye inebilmeli, oyunlarla öğretebilmeli." (Ö2)

Öğretmen matematiği genelde ezbere öğretiyorlar. Soru tiplerini öğreniyoruz. [Soru] Azıcık değişince ne yapacağımızı şaşırıyoruz. Ezbere dayalı olduğu için. Ben öğretmen olunca şu an gördüğüm hatalara düşmeyeceğim. Öğrenciye çocukluk çağında direk bilgi verirsek eve gidince unutacak. Oyunlarla işlenmeli. Her şey yöntemlere bağlı… Bence [öğretmenin] öğrencilere yaklaşımı güzel ve neşeli olduktan sonra, güler yüzlü olduktan sonra 'öğrenemez' diye bir şey yoktur." (Ö7)

"Matematiğe karşı olumlu-olumsuz tutum oluşturmada öğretmenin etkisi büyüktür. Öğretmen öğrenciyle arkadaş gibi olsa daha iyi olur. Biraz daha yakın, sevecen. Benim öğretmenlerim çok sert, sanki düşman gibi davranıyorlardı. Başta iyi giderken sonra kötü oldu. [Öğretmen] Öğrencilerin soru sormasına izin vermeli. Öğrenciler her aklına geldiğinde, takıldıklarında, anlamadıklarında sorabilmeli, [öğretmen] bu özgürlüğü vermeli. Anlamayan öğrenciler için farklı yöntemler kullanmalı. Tek tek öğrencilerle ilgilenmeli. Sürekli aynı şekilde anlatmamalı. Severek işlemeli. Matematiği kendisi de sevmeli, sevmiyorsa iyice çekilmez bir çile olur." (Ö1)

"Öğretmen çok önemli. Öğrenemeyen öğrenci yoktur, öğretemeyen öğretmen vardır. Benim ilkokul öğretmenim matematiği nasıl öğreteceğini bilirdi. Öğrencinin gözünde [matematiği] büyütmüyordu. 'Korkmayın çözebilirsiniz, üstesinden gelebilirsiniz, zeki çocuklarsınız' derdi. Bir hafta boyunca en çok soru çözene kitap alırdı. Ortaokul öğretmenim [matematiği] sevdirdi gerçekten. Matematikle oyun oynardı. 6. sınıfta tahtaya soru yazardı. Teneffüste onu çözmeye uğraşırdık. Öğrenci dilinden anlıyordu. Bizi notla tehdit etmiyordu. Geçmek veya kalmak için değil, öğretmek için öğretiyordu. Şu sınıfa kadar geçmek veya kalmakla tehdit eden hocalardan hep başarısız oldum. Gerçekten öğretmek için öğreten hocaların dersinden başarılı oldum." (Ö6)

"İyi bir matematik eğitiminde öğretmen önemli. İlkokul beşinci sınıfa kadar matematiğe dair hiçbirşey hatırlamıyorum. Yapamadığım için hatırlamıyorum. Ortaokula geçince yapmaya başladım. Öğretmen örnekler verdi. Sorular sordu. Sınavlarda başarılı oldum. Ödüller verdi. "Demek ki yapılabiliyormuş" dedim. Yapabileceğini bilmek önemli." (Ö8)

3.3. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Zorlandıkları Matematik Konularına İlişkin Görüşleri

Sınıf öğretmeni adaylarının tüm matematik konuları içinde yapmakta zorlandıkları konular Tablo 4'teki gibidir.

Tablo 4. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Zorlandıkları Matematik Konuları

			f
Zorlandıkları Konular	Temel Düzey	Yok	15
		Limit	3
		Türev	4
		İntegral	4
	İleri Düzey	Eşitsizlik	1

Olasılık	3
Trigonometri	2
Permütasyon	3
Kombinasyon	2

Sınıf öğretmeni adaylarının tamamı (f=15) ilkokul düzeyindeki derslerle ilgili sıkıntı yaşamadıklarını ancak ileri düzeydeki bazı konularda (limit, türev, integral, vb.) zorlandıklarını ifade etmişlerdir.

"İlkokuldan düzeyindeki konularla ilgili sıkıntı yok. Lise düzeyinde sıkıntı yaşadım." Burhan

"İntegral. Lisenin son konusuydu. Buna zaman yetmedi. Diğer konulara çalışarak yapabiliyordum, bunu demek ki yapamadım. Hoca da zaten anlatamamıştı." (Ö3)

"Türev, integral dışında ilkokul konularında kendimi yeterli görüyorum. Bununla ilgili pedagojik dersleri de aldığım zaman matematiği iyi öğreteceğimi düşünüyorum." (Ö12)

"Kombinasyon, determinant. İleri düzeyde bilgiler. İlkokul konularıyla ilgili pek sorun yaşamadım. Öğretmenim iyidi." (Ö4)

"Olasılık, permütasyon. Hiçbir zaman anlamadım. Mantığını kavrasaydım anlayabilirdim, ancak bütün hocalar olasılıkta örnek soruları verip geçtiler. Hiç mantığını anlatan olmadı. Ama anlatılan konuları yapabiliyordum." (Ö9)

3.4. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Temel Eğitim Düzeyinde Matematik Öğretimindeki Yeterliliklerine İlişkin Görüşleri

Sınıf öğretmeni adaylarına temel eğitim düzeyindeki matematik öğretiminde kendilerini yeterli görüp görmedikleri sorulduğunda Tablo 5'teki sonuçlar ortaya çıkmıştır.

Tablo 5. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Temel Eğitim Düzeyinde Matematik Öğretimindeki Yeterliliklerine İlişkin Görüşleri

			f
Matematik Öğretiminde	**Yeterliyim**	Seviyorum	5
		Kendimi daha geliştireceğim	4
	Yetersizim	Lisans bitince yeterli olacağım	2
		Öğrendiklerimi uygularsam yeterli olacağım	1
		Verilen eğitim işe yaramıyor	3

Öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu (f=9) matematik konusunda kendilerini yeterli gördüklerini ifade etmişlerdir. Bir kısmı ise (f=6) kendilerini yetersiz gördüklerini ancak lisans eğitimi bittiğinde veya öğrendiklerini uyguladıkları zaman yeterli olacaklarını düşündüklerini ifade etmişlerdir. Birkaç öğretmen adayı ise (f=3) eğitim fakültesinde verilen eğitimin işe yaramadığını düşündüğünü ifade etmiştir.

"Öğretmenlerimiz anlatıyor ama bizim de kendimizi geliştirme şansımız var. Burada öğrendiklerimi uygularsam iyi öğrenci yetiştirebilirim." (Ö7)

"Sınıf öğretmeni olunca [matematiği] iyi öğreteceğim. Biraz daha çalışırsam ve çocukların yaşlarına uygun yöntemler öğrenirsem daha iyi öğreteceğim. Kendime güveniyorum. "Matematik öğretimi dersi alacağız. Kendime göre yöntemler de geliştirebilirim. Köydeki çocuğa farklı öğretebilirim. Şehirdeki çocuğa farklı öğretebilirim." (Ö10)

"Ben öğretmen olunca iyi bir matematik öğretmeni olacağımı düşünüyorum." (Ö4)

"Sınıf öğretmenliğinde matematik dersi çok önemli. Çocuklara öyle şeyler öğretmeliyiz ki onları günlük hayatlarıyla ilişkilendirsinler. Üniversitede aldığımız matematik öğretimi dersinde öğrendiklerimizi çocuklara öğretebileceğimi düşünmüyorum." (Ö11)

"İlkokuldan üniversite 3. sınıfa kadar matematik dersi var. O kadar farklı tarzda hoca var ki. Bazılarının iyi yönü var, bazılarının kötü. Onlardan bir sentez oluşturabilirsem kendime, iyi bir matematik öğretmeni olabilirim." (Ö6)

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırma sonucunda; sınıf öğretmeni adaylarının sınıf öğretmenliğinde matematik dersinin öneminin farkında oldukları ve iyi öğretebilecekleri konusunda kendilerine güvendikleri, aldıkları eğitimi yeterli buldukları ortaya çıkmıştır. Çağırgan Gülten ve diğ. (2013) sınıf öğretmenlerinin matematik ve matematik öğretimi konusundaki inançlarının öğretme faaliyetlerinde önemli bir rolü olduğunu söylemektedir. Araştırmanın sonuçları, sınıf öğretmeni adaylarının matematik öğretimi öz-yeterlilik algılarının incelendiği diğer çalışmaların sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Aksu (2008) sınıf öğretmeni adaylarının matematik öğretimine yönelik öz yeterlilik inançlarının yüksek olduğunu bulmuştur. Tertemiz ve Şahinkaya (2010) proje destekli öğretimin sınıf öğretmeni adaylarının matematik öğretimine yönelik öz-yeterlik inançlarında artış sağladığını ve öğretmen adaylarının yüksek yeterlilik inançlarına sahip olduklarını bulmuştur. Akay ve Boz (2011) sınıf öğretmeni adaylarının matematiğe karşı öz-yeterlik algıları ile öğretmen öz-yeterlik puanları arasında pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı ilişki olduğunu ve öğretmen adaylarının kendilerini matematikte yeterli gördükleri ölçüde iyi bir matematik öğretmeni olduklarını bulmuştur.

Sınıf öğretmeni adayları iyi bir matematik eğitiminde ise öğretmenin rolünün önemini vurgulamışlardır. Matematik öğretmenin güler yüzlü, sevecen, sabırlı, ilgili, samimi olması gerektiğini, matematiği sevmesi ve sevdirmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. İlkokul düzeyinde matematik öğretiminde oyunlara, materyal kullanımına, somutlaştırma ve öğrenci düzeyine inmenin önemine, ödüllerle öğrencinin teşvik edilmesi gerektiğine değinmişlerdir. Matematik konularının öğrencinin ilgisini çekecek şekilde sunulması ve eğlenceli hale getirilmesi gerektiğini, hayatla ilişkilendirilmesi gerektiğini, öğrencinin başarabileceğine inanması gerektiğine vurgu yapmışlardır.

Öğretmen adayları ilkokul düzeyindeki matematik konularında kendilerini yeterli görürken ileri düzeydeki matematik konularını (limit, türev, integral, vb.) sevmediklerini ve yapmakta zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Çalışmanın sonucunun örtüştüğü başka çalışmalar mevcuttur. İnel,

Evrekli ve Türkmen (2011) sınıf öğretmeni adaylarının genel olarak problem çözme becerisi seviyelerinin iyi düzeyde olduğu belirlemişlerdir. Altun ve diğ. (2007) sınıf öğretmeni adaylarına verilen problem çözme eğitiminin öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinde artış sağladığı sonucunu bulmuşlardır. Ancak Duatepe-Paksu ve diğ. (2013) sınıf öğretmeni adaylarının % 31.91'inin köşegen kavramını bilmediği ve köşegeni kenar veya köşe olarak düşündüklerini belirlemiştir. Oral ve İlhan (2012) sınıf öğretmeni adaylarının gerekli geometrik düşünme düzeyinde olmadıklarını bulmuşlardır. Gökçek ve Güneş (2011) ilköğretim bölümü farklı anabilim dallarında öğrenim gören öğretmen adaylarının temel matematik kavramları öğrenim düzeyleri incelemiştir. Elde edilen veriler, matematik kavramlarını anlama ve yorumlama bakımından öncelikle İlköğretim Matematik Öğretmenliğindeki öğretmen adaylarının geldiğini göstermektedir. Sınıf öğretmenliği öğretmen adayları matematik kavramlarını anlamada 3. sırada gelmektedir. Araştırmanın sonucu, sınıf öğretmeni adaylarının matematiksel düşünme becerilerinin incelendiği bu çalışmalarla çelişmektedir. Bu öğretmen adaylarının ilkokul düzeyinde kendilerini yeterli görmelerine rağmen gerçekte bazı eksikliklerin olduğu şeklinde yorumlanabilir.

5. ÖNERİLER

1. Sınıf öğretmeni adaylarının öğrencilerde matematik eğitiminin temelini oluşturmaları bakımından gerekli bilinç düzeyinde yetiştirilmeleri gerekmektedir. Bu bilinçle yetişmeleri öğretmen oldukları iyi bir matematik eğitimi vermelerini sağlayacaktır.

2. Sınıf öğretmeni adaylarının ilkokul düzeyinde iyi bir matematik eğitiminin ve öğretmeninin özelliklerini bilmeleri iyi bir matematik eğitimi vermelerinin garantisi olacaktır. Öğretmen adaylarına iyi bir matematik öğretiminin nasıl olması gerektiği kavratılmalıdır.

3. Sınıf öğretmeni adaylarının temel matematik konularındaki öz yeterlilik algıları ilerde yetiştirecekleri öğrencilerde iyi bir temel oluşturmaları bakımından önemlidir. Bu nedenle öğretmen adaylarının kendilerine güvenmeleri ve yeterli görmeleri sağlanmalıdır.

KAYNAKLAR

Akay, H., Boz, N. (2011). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Matematiğe Yönelik Tutumları, Matematiğe Karşı Öz-Yeterlik Algıları Ve Öğretmen Öz-Yeterlik İnançları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 9(2), 281-312.

Aksu, H. H. (2008). Öğretmen Adaylarının Matematik Öğretimine Yönelik Öz-yeterlilik İnançları. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt: 8, Sayı: 2, Yıl: 8, 161-170.

Altun, M., Memnun, D. S., Yazgan, Y. (2007). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Rutin Olmayan Matematiksel Problemleri Çözme Becerileri ve Bu Konudaki Düşünceleri. İlköğretim Online, 6(1), 127-143.

Altun, M. (2005). Eğitim Fakülteleri ve İlköğretim Öğretmenleri İçin Matematik Öğretimi. Aktüel Yayıncılık, Bursa.

Aydın, B. (2003). Bilgi Toplumu Oluşumunda Bireylerin Yetiştirilmesi Ve Matematik Öğretimi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Yıl:2003 (2) Sayı:14, 183-190.

Bacanlı, H. (2003). Gelişim ve Öğrenme (7. Baskı). Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

Baykul, Y. (2011). İlköğretimde Matematik Öğretimi (10. Baskı). PegemA Yayıncılık, Ankara.

Çağırgan Gülten, D., Poyraz, C., Şallı, F. (2013). Pre-Service Primary Teachers' Mathematics Teaching Efficacy And Mathematics Self-Efficacy In Terms Of Parental Level Of Education. Journal Of Educational And Instructional Studıes In The World, Volume: 3 Issue: 2 Article: 23, 170-180.

Duatepe-Paksu, A., İymen, E., Pakmak, G. S. (2013). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Dörtgenlerin Köşegenleri Konusundaki Kavram Görüntüleri. Eğitim ve Bilim, Cilt 38, Sayı 167, 162-179.

Ersoy, Y. (2003). Teknoloji Destekli Matematik Eğitimi-1: Gelişmeler, Politikalar ve Stratejiler. İlköğretim-Online 2 (1), s 18-27.

Gökçek, T., Güneş, G. (2011). Öğretmen Adaylarının Temel Matematik Kavramlarını Öğrenme Düzeyleri İle Matematik Dersine Yönelik Tutumlarının Belirlenmesi. Kastamonu Eğitim Dergisi, Cilt:19 No:3, 849-858.

Hacıömeroğlu, Ö. (2011). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Matematiksel Problem Çözmeye İlişkin İnançlarını Yordamada Epistemolojik İnançlarının İncelenmesi. Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 30, 206-220.

Hacıömeroğlu, Ö., Şahin-Taşkın, Ç. (2010). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Matematik Öğretimi Yeterlik İnançları. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23 (2), 539-555.

İnel, D., Evrekli, E., Türkmen, L. (2011). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Problem Çözme Becerilerinin Araştırılması. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı 29, ss. 167-178.

Milli Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, (2005). Matematik Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (9-12. sınıflar),

http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx/program2.aspx?islem=1vekno=86 , 23.02.2013

Miles, M. B.,Huberman, A. M. (1994). An Expanded Sourcebook Qualitative Data Analysis (Second Edition). Sage Publications, London.

Oral, B., İlhan, M. (2012). Analysis of Geometric Thinking Levels of Candidate Mathematics Teachers of Primary and Secondary Schools in Terms of Various Variables. Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED), Cilt: 6, Sayı:1, 201-219.

Tertemiz, N., Şahinkaya, N. (2010). Proje Ve Etkinlik Destekli Öğretimin Sınıf Öğretmeni Adaylarının Matematik Öğretimine Yönelik Yeterlik İnançlarına Etkisi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi, Cilt:10 Sayı:1 Yıl:10, 87-98.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Seçkin Yayıncılık, Ankara.

RİYAZİYAT DERGİSİ LİSE MATEMATİK SORULARININ ANALİZİ

Selim MALTEPELER
Kara Harp Okulu, Temel Bilimler Bölümü, ANKARA
smaltepeler@gmail.com
Nihat BOZ
Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Matematik Eğitimi Anabilim Dalı, ANKARA
nihatboz@yahoo.co.uk

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, Meşrutiyet döneminde yayımlanan Riyaziyat dergisinin içeriğinde yer alan lise matematik sorularının bilişsel istem seviyelerini belirlemek ve derginin incelenmesi ile Türkiye'de yayımlanmış bilimsel süreli yayınlar üzerine yapılan araştırmalara katkıda bulunmaktır. Araştırma nitel bir araştırma olup Riyaziyat dergisinin 15 Kasım 1911 ile 01 Mayıs 1912 tarihleri arasında kesintisiz yayımlanan yedi sayısı ile sınırlı tutulmuştur. Verilerin toplanmasında doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Derginin Osmanlıca matbu belgeleri Milli Kütüphaneden temin edilmiş ve mütercim aracılığı ile günümüz Türkçesine çevrilmiştir. Derginin içeriğinde yer alan lise matematik sorularının bilişsel istem seviyeleri içerik analizi yöntemi ile belirlenmiştir. Araştırmanın sonucunda, Riyaziyat dergisi lise matematik sorularının çoğunlukla üst düzey bilişsel istem seviyesinde olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Riyaziyat, bilişsel istem seviyesi, bilimsel süreli yayın, tarih.

ABSTRACT

The purpose of this study is to determine the cognitive demand levels of high school mathematics problems included in the journal Riyaziyad published during the Constitutional Monarchy Period and by analysing the journal it is aimed to contribute to the studies on scientific periodicals published in Turkey This study is a qualitative research and is limited to seven volumes of Riyaziyad journal published consecutively between the dates from 15 November 1911 to 01 May 1912. Document review method was used to collect data. Documents of the journal written in Ottoman Turkish were obtained from the National Library and translated to Turkish by an interpreter. Cognitive demand levels of high school mathematics problems in the contents of seven volumes mentioned above were determined by using content analysis method. At the end of the study, it was found that most of the high school mathematics problems in Riyaziyad were at high level cognitive demands.

Keywords: Riyaziyad, cognitive demand level, scientific periodical, history.

1. GİRİŞ

Osmanlı İmparatorluğunun son dönemleri eğitim alanında bir takım modernizasyon çalışmalarına sahne olmuştur. Batılı devletler ile Osmanlı arasında başta bilim, askeri ve sanayi olmak üzere birçok alanda oluşan gelişmişlik farkının kapatılması maksadıyla eğitim alanında yeniliklerin yapılması zorunlu hale gelmiştir. Bu kapsamda, Osmanlı toplumuna Batı tarzı eğitim anlayışının kazandırılması amacıyla eğitim ve öğretimde kullanılan yazılı materyaller değiştirilmiştir. Yenilenen yazılı materyaller çoğunlukla Avrupa dillerinden çeviri ve derlemeler ile yayımlanan ders kitapları ve

dergilerden meydana gelmiştir (Günergun, 2007). Söz konusu yazılı materyallerden biri de Riyaziyat dergisidir. İlk sayısı 15 Kasım 1911 yılında çıkan ve aylık olarak yayımlanan derginin yayın hayatının 1926 yılına kadar uzandığı ancak dönemin şartları nedeniyle zaman zaman kesintiye uğradığı görülmüştür. Riyaziyat dergisi ağırlıklı olarak matematik ve geometri, kısmen de fizik ve kimya sorularına ve bu soruların çözümlerine yer vermiştir. Sorular okuyucuya ortaokul, lise ve üniversite başlıkları altında sunulmuştur.

1.1. Problem Durumu

Matematik, toplumdaki her bireyin ihtiyacı olan iletişim kurma, muhakeme etme, çözümleme ve genelleme yapma gibi üst düzey bilişsel becerileri geliştiren bir alandır ve bu nedenle her birey tarafından öğrenilmesi zorunluluk arz etmektedir (Baki, 2008). Üst düzey bilişsel becerilerin öğrencilere kazandırılabilmesi, matematiksel kavramların ve matematiğin doğasının öğrenciler tarafından anlaşılabilmesi için öğrencilere üst düzey bilişsel istemleri gerektiren görevler sunulmalıdır (Stein, Smith, Henningen ve Silver, 2000). Bu doğrultuda Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından yayımlanan ortaöğretim matematik dersi 9, 10, 11 ve 12. sınıf öğretim programlarında öğretmenlerden matematik öğretimi sürecinde bilişsel istem seviyeleri belirlenmiş matematiksel görevleri kullanmaları istenmiştir (MEB, 2013). Ayrıca yazılı öğretim materyalleri bünyesinde yer alan matematiksel görevlere bakılarak söz konusu öğretim programlarının öğrenme ve öğretme sürecine yansımaları görülebileceğinden, matematiksel görevlerin analizi mevcut öğretim programları hakkında fikir sahibi olmamız açısından önemlidir (Sarpkaya, 2011). Bahse konu nedenlerden dolayı Riyaziyat dergisi içeriğinde bulunan matematik sorularının bilişsel istem seviyeleri belirlenerek derginin yayımlandığı dönemde matematik eğitimi ve matematik eğitimi kapsamında öğrencilere kazandırılmak istenen matematiksel beceriler hakkında bilgi sahibi olabiliriz. Ayrıca araştırmanın bu alanda yapılacak diğer çalışmalara kaynak teşkil edebileceği değerlendirilmektedir.

Araştırmanın bir başka boyutu ise Riyaziyat dergisinin tarihsel niteliğidir. 19. yüzyılın ortalarından itibaren İstanbul'da çoğunlukla Osmanlıca veya Fransızca yayımlanan dergilerin ülkemizde modern matematik ve fen eğitimine önemli katkıları olduğu bilinmektedir. 1867 ile 1869 yılları arasında yayımlanmış olan Mebahis-i İlmiye dergisi, matematik alanındaki ilk Türkçe dergidir. Ancak söz konusu derginin 2007 yılına kadar hiç incelenmemiş olması ülkemizde bilimsel süreli yayınlar üzerine yapılan araştırmaların yeterince yaygınlaşmadığını göstermektedir (Günergun, 2007). Yapılan literatür taramasında Riyaziyat dergisini konu edinen herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu nedenle, Meşrutiyet döneminde yayımlanan ve bir matematik dergisi olan Riyaziyat dergisinin sınırlı miktarda da olsa bazı sayılarının incelenmesi ile ülkemizde yayımlanmış bilimsel süreli yayınlar üzerine yapılan araştırmalara katkıda bulunulacağı düşünülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmada, Riyaziyat dergisinin 15 Kasım 1911 ile 01 Mayıs 1912 tarihleri arasında kesintisiz yayımlanan yedi sayısı incelenmiştir. Bu inceleme neticesinde söz konusu yedi sayı içerisinde yer alan lise matematik sorularının bilişsel istem seviyelerini belirlemek ve ayrıca, yapılan inceleme ile ülkemizde yayımlanan bilimsel süreli yayın araştırmalarına katkıda bulunmak amaçlanmıştır.

2. YÖNTEM

2.1. Verilerin Toplanması

Yapılan çalışmada nitel araştırma yaklaşımları benimsenmiştir. Verilerin toplanma sürecinde, Riyaziyat dergisine ait yedi sayının Osmanlıca matbu belgeleri, Milli Kütüphane Süreli Yayınlar Bilgi Sisteminden temin edilmiş ve alanında uzman mütercim aracılığı ile Osmanlıca matbu belgeler günümüz Türkçesine çevrilmiştir (MKB, 2012). Çeviri esnasında karşılaşılan Osmanlıca matematik terimlerinin Türkçe karşılıklarının bulunmasında, Ferit Devellioğlu'na ait Osmanlıca-Türkçe Ansiklopedik Lügat adlı eserden yararlanılmıştır (Devellioğlu, 1996). Tarihçilerin sıklıkla kullandığı doküman analizi yöntemi ile incelenen dergi sayılarındaki lise matematik soruları belirlenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s.187). Derginin incelenen sayılarında yer alan soruların matematik, geometri, fizik, kimya derslerine göre ve üniversite, lise ve ortaokul başlıklarına göre dağılımı Tablo 1'de görülmektedir.

Tablo 1 Riyaziyat Sorularının Dağılımı

	Üniversite	Lise	Ortaokul	Toplam
Matematik	3	48	49	100
Geometri	-	20	6	26
Fizik	-	10	-	10
Kimya	-	8	-	8
Toplam	3	86	55	144

Tablo 1'e bakıldığında Riyaziyat dergisinin incelenen yedi sayısında toplam 48 adet lise matematik sorusu bulunmaktadır.

2.2. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem ile benzer verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek amaçlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s.227). Belirlenen lise matematik sorularının ait oldukları bilişsel istem seviyelerinin tespiti için Smith ve Stein (1998) tarafından oluşturulmuş olan teorik çerçeve kullanılmıştır. Kullanılan bu teorik

çerçevede dört adet bilişsel istem seviyesi yer almaktadır. Bu seviyeler sırasıyla; *ezberleme, ilişkilendirmeye dayanmayan matematiksel yöntem, ilişkilendirmeye dayanan matematiksel yöntem* ve *matematik yapma*dır. Bu dört bilişsel istem seviyesinden ilk ikisi düşük bilişsel istem seviyesini ve son ikisi de üst düzey bilişsel istem seviyesini oluşturmaktadır (Smith ve Stein, 1998). Söz konusu dört bilişsel istem seviyesi kolaylık olması açısından sırasıyla Düşük-E, Düşük-İ, Yüksek-İ ve Yüksek-M olarak kısaltılmıştır (Sarpkaya, 2011). Dergi sayılarında yer alan lise matematik sorularının her biri bir matematiksel görev kabul edilerek Düşük-E, Düşük-İ, Yüksek-İ ve Yüksek-M seviyelerinden biri ile kodlanmıştır. Kullanılan içerik analizi yönteminin geçerliği ve güvenirliği için çalışmada yapılan kodlamalara örnekler verilebilir (Fraenkel ve Wallen, 2008). Bu kapsamda, çalışmada yer alan bazı kodlama örnekleri aşağıda sunulmuştur.

Örnek 1. $\dfrac{1}{s+\dfrac{1}{1+\dfrac{s+1}{3-s}}}$ ifadesinin sadeleştirilmiş halini bulunuz. (Sayı 2/Soru 32)

Bu sorunun çözümü için rasyonel ifadelerde işlemler söz konusudur. Sınırlı bir bilişsel beceri gerektirir. Matematiksel kavramların anlaşılmasına yönelik herhangi bir ilişkilendirme yoktur. Matematiksel anlamayı geliştirmek yerine doğru cevabı buldurmaya odaklıdır. Tüm bu nedenlerden dolayı Düşük-İ olarak kodlanmıştır.

Örnek 2. $\cos^2 x \cdot \cot^2 x = \cot^2 x - \cos^2 x$ ifadesinin doğru olup olmadığının araştırılması. (Sayı 1/Soru 6)

Bu sorunun çözümü ise algoritmik olmayan işlemler içermektedir. Çözüm için trigonometrik özdeşliklerin bilinmesi yeterli olmayıp trigonometrik özdeşliklerden hangilerinin kullanılması gerektiğine karar verilmelidir. Bir başka deyişle trigonometrik fonksiyonlar ile uygun trigonometrik özdeşlikler arasında bir bağlantı kurulması gerekir. Be nedenlerden dolayı Yüksek-İ olarak kodlanmıştır.

2.3. Verilerin Analizinde Kodlama Güvenirliği

İçerik analizinde geçerlik ve güvenilirliğin kontrolünde kullanılan yöntemlerden birisi, kodlamanın farklı iki kodlayıcı tarafından yapılarak bunlar arasındaki uyuma bakılmasıdır (Fraenkel ve Wallen, 2008). Bu doğrultuda çalışmanın yazarları, farklı iki kodlayıcı olarak, farklı zaman ve mekânlarda söz konusu matematiksel görevleri mevcut teorik çerçeveye göre kodlamışlardır. Kodlayıcılar arasındaki uyuşmanın güvenirliğini ölçmek için Cohen'in kappa katsayısından yararlanılmıştır (Cohen, 1960). Kappa katsayısının elde edilmesinde SPSS 15.0 programı kullanılmış ve program çıktısı Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2 Kodlama Güvenirliği İçin Kappa Katsayısı

	Değer	Asimptotik Standart Hata (a)	Yaklaşık T(b)	Yaklaşık Manidarlık
Uyuşma Ölçüsü (kappa)	0,867	0,063	8,313	0,000
Geçerli Durum Sayısı	48			

Tablo 2'ye bakıldığında kappa katsayısı 0,867 olarak elde edilmiştir. Kappa katsayısının bu değeri, 0,81 ve 1,00 değerleri arasında yer alarak iki kodlayıcı arasında neredeyse mükemmel bir uyuşma olduğu görülmektedir (Landis ve Koch, 1977).

3. BULGULAR

Riyaziyat dergisinin incelenen sayılarında yer alan lise matematik sorularının ait oldukları bilişsel istem seviyelerine göre dağılımı Tablo 3'te görülmektedir.

Tablo 3 Riyaziyat Lise Matematik Sorularının Bilişsel İstem Seviyeleri

BİLİŞSEL İSTEM SEVİYESİ	SORU SAYISI
Ezberleme (Düşük-E)	1
İlişkilendirmeye Dayanmayan Matematiksel Yöntem (Düşük-İ)	20
İlişkilendirmeye Dayanan Matematiksel Yöntem (Yüksek-İ)	22
Matematik Yapma (Yüksek-M)	5

Tablo 3 incelendiğinde, Düşük-E seviyesinde 1 soru, Düşük-İ seviyesinde 20 soru, Yüksek-İ seviyesinde 22 soru ve Yüksek-M seviyesinde 5 soru olduğu görülmektedir. Ayrıca 48 sorudan 21'i düşük bilişsel istem seviyesinde yer alırken, 27 soru üst düzey bilişsel istem seviyesine dâhil olmuştur. Soruların bilişsel istem seviyelerine göre yüzdelik dağılımına bakıldığında, soruların %46'sının Yüksek-İ seviyesinde olduğu, %42'sinin Düşük-İ seviyesinde yer aldığı, %10'unun Yüksek-M seviyesinde bulunduğu ve sadece %2'sinin Düşük-E seviyesinde olduğu görülmektedir. Soruların düşük bilişsel istem ve üst düzey bilişsel istem seviyelerine göre yüzdelik dağılımı ise, %56 ile üst düzey bilişsel istem seviyesi ve %44 ile düşük bilişsel seviyesi olarak gerçekleşmiştir.

4. SONUÇ VE TARTIŞMA

Çalışmanın amacı doğrultusunda 15 Kasım 1911 yılında yayın hayatına başlayan Riyaziyat dergisinin ilk 7 sayısı incelenmiş ve içeriğinde yer alan lise matematik sorularının bilişsel istem seviyeleri belirlenmiştir. İnceleme neticesinde söz konusu soruların %2'si ezberleme, %42'si ilişkilendirmeye dayanmayan matematiksel yöntem, %46'sı ilişkilendirmeye dayanan matematiksel yöntem ve %10'u

matematik yapma bilişsel istem seviyesinde tespit edilmiştir. Gençlerin fen alanındaki eksikliklerini gidermeyi ve fen alanında uzman kişiler yetiştirmeyi amaçlamış olan Riyaziyat dergisinin okuyucularına lise matematik sorularını çoğunlukla üst düzey bilişsel istem seviyesinde yönelttiği görülmüştür. Buradan da derginin okuyucularına üst düzey bilişsel becerilerin kazandırılmasını hedeflediği sonucuna varılabilir.

1867 ile 1869 yılları arasında yayımlanmış ve ilk Türkçe matematik dergisi olan Mebahis-i İlmiye'nin Nouvelles Annales de Mathématiques adlı Fransız dergiden esinlendiği bilinmektedir (Günergun, 2007). Yapılan araştırmada Riyaziyat dergisinin özel olarak örnek aldığı bir yabancı dergi tespit edilememiştir. Ancak Osmanlının son dönemleri ve Cumhuriyetin ilk yıllarında ülkemizde yayımlanan bilimsel dergilerin yenilikler sunmaktan ziyade batılı bilim dergilerinden aktarımlarda bulunduğu bilinmektedir (Kalaycıoğulları, 2009). Riyaziyat dergisinin de yabancı benzerlerinden aktarımlarda bulunduğu ve bu aktarımlarda Riyaziyat yazarlarının tercihinin üst düzey bilişsel istem seviyeli sorular olduğu ya da batılı matematik dergilerin içeriklerinin ağırlıklı olarak üst düzey bilişsel istem gerektiren sorulardan oluştuğu düşünülebilir.

Yazılı öğretim materyalleri içerisinde yer alan matematiksel görevlerin analizi ile mevcut öğretim programları hakkında fikir sahibi olunabilmektedir (Sarpkaya, 2011). Riyaziyat dergisine ait olan lise matematik sorularının analiz edilerek bilişsel istem seviyelerinin belirlenmesiyle derginin ait olduğu dönemde lise matematik müfredatı hakkında bilgi edinilebilir. Bu kapsamda araştırmacılar Riyaziyatın diğer sayılarını da inceleyerek derginin içerdiği matematiksel görevlerin analizini yapabilirler.

Ülkemizde yayımlanmış olan bilimsel süreli yayınlara dair yapılan araştırmalar yeterince yaygınlaşmamıştır. Ayrıca kütüphane ve arşivlerimizde bulunan bilimsel eserlerin büyük bir kısmının araştırılmamış olması ve bu nedenle de gün yüzüne çıkmamış olması Türk Milletinin bilim yeteneğinin diğer milletler tarafından sorgulanmasına ve eleştirilmesine sebep olmaktadır (Dosay ve Demir, 1995). Bu olumsuzluklar düşünüldüğünde, Meşrutiyet dönemi bilimsel süreli yayınlarından olan Riyaziyat dergisinin bu çalışma ile araştırılmış olmasının, söz konusu olumsuzlukların giderilmesinde katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

Baki, A. (2008). *Kuramdan Uygulamaya Matematik Eğitimi*. (3.baskı). Trabzon: Derya Kitapevi.

Cohen, J. (1960). A coefficient of agreement for nominal scales. *Educational and Psychological Measurement, 20*(1), 37-46.

Devellioğlu, F. (1996). *Osmanlıca-Türkçe Ansiklopedik Lûgat.* (13.baskı). Ankara: Aydın Kitabevi Yayınları.

Dosay, M., Demir, R. (1995). Bilim tarihinde metin çalışmalarının önemi. *Felsefe Dünyası Dergisi,* 17, 60-69.

Fraenkel, J.R. ve Wallen, N.E. (2008). *How to Design and Evaluate Research in Education.* (7.baskı). McGraw-Hill Higher Education.

Günergun, F. (2007). Matematiksel bilimlerde ilk Türkçe dergi: Mebahis-i İlmiye (1867-1869). *Osmanlı Bilimi Araştırmaları Dergisi, 8*(2), 1-42.

Kalaycıoğulları, İ. (2009). *Cumhuriyet döneminde Türkiye'de bilim.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Landis, J.R. ve Koch, G.G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics,* 33, 159-174.

Milli Eğitim Bakanlığı, (MEB). (2013). Ortaöğretim matematik dersi öğretim programı. Ankara. Web:http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72 adresinden 10 Temmuz 2013'te alınmıştır.

Milli Kütüphane Başkanlığı, (MKB). (2012). Riyaziyat dergisi. Web: http://sureli.mkutup.gov.tr/detail.php?dergi_id=171 adresinden 13 Kasım 2012'de alınmıştır.

Sarpkaya, G. (2011). *İlköğretim ikinci kademe cebir öğrenme alanı ile ilgili matematiksel görevlerin bilişsel istemler açısından incelenmesi:Matematik ders kitapları ve sınıf uygulamaları.* Yayımlanmış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Stein, M.K., Smith, M.S. (1998). Mathematical Task as a Framework for Reflection: From Research to Practice. *Mathematics Teaching in the Middle School*, 3(4), 268-275.

Stein, M.K., Smith, M.S., Henningsen, M., Silver, E.A. (2000). *Implementing standartsbased mathematics instruction: A casebook for Professional development.* New York: Teachers Colleg Pres.

Yıldırım, A., Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (8.baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

ÖĞRENCİLERİN MATEMATİĞE YÖNELİK TUTUMLARININ AKADEMİK ÖZYETERLİK ALGILARI VE ALGILADIKLARI ÖĞRETMEN DAVRANIŞLARI AÇISINDAN İNCELENMESİ*

Araş. Gör. Mehtap Sezgin[a]
Yrd. Doç. Dr. Gamze İnan Kaya[b]
aMersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, MERSİN
mehtapsezgin@hotmail.com
bİstanbul Üniversitesi, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, İSTANBUL
t.gamzeinan@gmail.com

ÖZET

Bu araştırma, öğrencilerin matematiğe yönelik tutumlarının akademik özyeterlik algıları ve algıladıkları öğretmen davranışları açısından incelenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada çeşitli demografik verilerin öğrenilmesi amacıyla geliştirilen *Kişisel Bilgi Formu*, öğrencilerin matematiğe yönelik tutumlarının belirlenmesinde *Matematik Tutum Ölçeği*, akademik özyeterlik inançlarının belirlenmesinde *Akademik Öz-yeterlik Ölçeği,* algıladıkları matematik öğretmeni davranışlarının belirlenmesinde geliştirilen *Öğrencilerin Algıladıkları Matematik Öğretmeni Davranışları Anketi* kullanılmıştır. Çalışmanın örneklemini 2012-2013 Eğitim Öğretim yılı 2.döneminde Çankırı Lisesi, Çankırı 80.yıl Cumhuriyet Lisesi, Çankırı Anadolu Lisesi, Gazi Anadolu Lisesi, Çankırı Süleyman Demirel Fen Lisesi, Nevzat Ayaz Anadolu Öğretmen Lisesinde öğrenim gören Lise 1, Lise 2 ve Lise 3. sınıf öğrencisi toplam 645 kişi oluşturmaktadır. Verilerin analizi aşamasında Spearman Korelasyon analizi ve Mann-Whitney U Testi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin matematiğe yönelik tutum ile akademik özyeterlikleri arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Matematiğe yönelik tutum öğrencilerin algıladıkları matematik öğretmeni davranışlarına göre farklılık göstermektedir.

Anahtar Sözcükler: Matematiğe Yönelik Tutum, Matematik Öğretmeni Davranışları, Akademik Özyeterlik

ABSTRACT

This study was conducted to determine the relationship between attitudes towards mathematics, academic self-efficacy and perceived mathematics teacher behaviors. In the current study *Personal Information Form* was utilized to collect demografic information. *Mathematics Attitude Scale, Academic Self Efficacy Scale, Mathematics Teacher Behavior Questionnarie* were used to assess attitudes towards mathematics, academic self-efficacy and perceived mathematics teacher behaviors', respectively. Research data was obtained in the spring term of 2012-2013 academic year. The research sample was composed of 645 high school students from 1st, 2nd and 3rd grade levels. In the analysis phase of the study Spearman Correlation and Mann-Whitney U Tests were run. According to the results, a significant relationship between attitudes toward mathematics and academic self efficacy was revealed. Attitudes toward mathematics were varied depending on perceived mathematics teacher behaviors.

Key Words: Attitudes Toward Mathematics, Mathematics Teacher Behaviors, Academic Self-Efficacy.

1.GİRİŞ

Okullarda tüm seviyelerde matematik dersi öğretim programıyla öğrencilerin; matematiksel kavramları ve sistemleri anlayabilmeleri, bunlar arasında ilişkiler kurabilmeleri, bu kavram ve sistemleri günlük hayatta ve diğer öğrenme alanlarında kullanabilmeleri, matematikte veya diğer alanlarda ileri bir eğitim alabilmek için gerekli matematiksel bilgi ve becerileri kazanabilmeleri, mantıksal tümevarım ve tümdengelimle ilgili çıkarımlar yapabilmeleri, matematiksel problemleri çözme süreci içinde kendi matematiksel düşünce ve akıl yürütmelerini ifade edebilmeleri, matematiksel düşüncelerini mantıklı bir şekilde açıklamak ve paylaşmak için matematiksel terminoloji ve dili doğru kullanabilmeleri, problem çözme stratejileri geliştirebilmeleri ve bunları günlük hayattaki problemlerin çözümünde kullanabilmeleri, matematiğe yönelik olumlu tutum geliştirebilmeleri, öz güven duyabilmeleri amaçlanmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), 2009; 2010; 2011).

Diğer yandan, okulların öğretme amacını güttüğü davranışların öğrenciler tarafından ne ölçüde kazanıldığı hem uluslararası hem de ulusal düzeyde yapılan araştırma ve sınav sonuçları ile ortaya konulmaktadır. Bu çerçevede Uluslararası Eğitim Başarısını Değerlendirme Kuruluşu (IEA) tarafından 2011 yılında gerçekleştirilen ve Ocak 2013'te açıklanan Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması (TIMSS) sonuçlarına göre Türkiye matematik alanında dördüncü sınıflar düzeyinde katılımcı 50 ülke arasında 469 genel başarı puanı ile 35., sekizinci sınıflar düzeyinde 42 ülke arasında 452 genel başarı puanı ile 24. olmuş her iki seviyede de dünya genelindeki katılımcı ülkelerin ortalamasının altında kalmıştır. Türkiye'nin de yer aldığı kapsamlı bir diğer uluslararası başarı değerlendirme projesi olan Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA)'nın açıklanmış en güncel 2012 yılı raporuna göre ise değerlendirmeye alınan 65 ülke incelendiğinde Türkiye matematik alanında başarı sıralamasında 44. olmuştur. Uluslararası düzeyde yapılan araştırmaların sonuçları matematik alanındaki başarısızlığa işaret ederken ulusal düzeydeki sonuçlar da bu durumu destekler niteliktedir. Öyle ki, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan 2012 Seviye Belirleme Sınavı (SBS) sonuçlarına göre Türkiye geneli sekizinci sınıflar matematik testi genel ortalaması 5.78 standart sapma ile 20 soru üzerinden 4.39 net, Öğrenci Seçme Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) tarafından yayınlanan 2013 Yüksek Öğretime Geçiş Sınavı (YGS) sonuçlarına göre ise Türkiye geneli matematik testi genel ortalaması 9.4 standart sapma ile 40 soru üzerinden 7.5 nettir (MEB, 2012; ÖSYM, 2013). Uluslararası ve ulusal düzeyde bu çarpıcı sonuçlar bugün matematik alanında yeterince başarılı olamadığımız gerçeğini gözler önüne sermekte ve matematik başarısını belirleyen etmenler üzerine yapılan araştırmaların derinlik kazanmasının gerekliliğine işaret etmektedir.

Okulların öğretme amacını güttüğü tüm yeni davranışların hemen hemen tüm öğrenciler tarafından öğretim ortamının gerekli şekillerde düzenlenmesiyle öğrenilebileceği Bloom'un (1976) tam öğrenme modeliyle kuramsallaştırılmıştır. Tam öğrenme modelinde öğrenme düzeyini belirlemede etkili olan

unsurların öğrenciye ve öğretim hizmetine özgü nitelikler olduğu belirtilmektedir. Öğrenci niteliklerinden ilki bilişsel giriş özellikleri, ikincisi ise duyuşsal giriş özellikleridir. Bilişsel giriş özellikleri bir ya da bir dizi öğrenme ünitesinin öğrenilebilmesi için gerekli olan ön öğrenmeler, bilgi, beceri ve yeterliklerdir. Duyuşsal giriş özellikleri ise ilgiler, tutumlar ve kendi kendine görüşlerin karmaşık bir bileşkesidir (Bloom, 2012). Bu çalışmada öğrenme düzeyini belirleyen öğrenci nitelikleri ile ilgili olarak duyuşsal boyuta odaklanılmıştır.

Tutumların çeşitli kuramsal yaklaşımlardan hareketle farklı şekillerde kavramsallaştırıldığı görülür. Şerif ve Şerif'e (1996) göre tutum psikolojik bir sürecin herhangi bir değer yargısıyla damgalanmış bir nesne veya duruma ilişkin olarak bireyin olumlu ya da olumsuz göstereceği duygusal tepkiyi belirleyen, sürekliliği olan hazır bulunma halidir. Freedman, Sears ve Carlsmith (2003) tutumu, bilişsel ve duyuşsal öğelerle birlikte davranışsal bir eğilimi içeren kalıcı bir sistem olarak tanımlar. Cüceloğlu (2005) tarafından aktarılan Baron ve Byrne'a (1977) göre ise tutumlar oldukça organize olmuş uzun süreli, duygu, inanç ve davranış eğilimleridir. Bu tanımlardan hareketle tutumların dikkat çeken iki özelliği uzun süreli olmaları ve bilişsel, duyuşsal, davranışsal öğelerden oluşmaları olarak özetlenebilir. Matematiğe yönelik tutum ise matematiğe yönelik olumlu veya olumsuz eğilimi şekillendiren inançlar, duygular ve davranışlardır (Zan and Di Martino, 2007). İnsanlar tutumlara sahip olarak doğmazlar, tutumları sonradan öğrenirler. Tutumlar pek çok nedenle oluşabilir. Genellikle tutum objesiyle doğrudan deneyim, pekiştirme, taklit ve sosyal öğrenme yollarıyla elde edilirler. Tutumların çoğu başka insanlardan edinilir. Anne-baba, öğretmenler ve arkadaşlar tutumun oluşmasına etki eder (Kağıtçıbaşı, 2013).

Öğrenme düzeyini etkileyen öğrenci niteliklerinden tutumlar dışında, duyuşsal giriş özelliklerinin bileşenlerinden bir diğeri ise öz kavramıdır (Bloom, 2012). Öz kavramı, kişinin kendi kimliği, değeri, yetenekleri, sınırları, değer yargıları, amaçları gibi kendisi hakkındaki görüşlerinin, duygularının ve tutumlarının tümü olarak tanımlanır (Budak, 2003). Öz kavramı ile ilişkili bir diğer kavram is özyeterlik kavramıdır. Öz kavramı farklı alanlardaki durumları kapsayan genel bir kavramken, özyeterlik kavramı öz kavramından farklı olarak yeteneklerle ilgili algılamayı gösteren daha spesifik bir kavramdır (Pajares, 1996). Başka bir ifadeyle, özyeterlik, kişinin öğrenmelerini ve davranışlarını gerekli seviyelere ulaştırmak için kendi kapasitesine olan inancıdır (Bandura, 1997). Akademik özyeterlik ise öğrencinin akademik çalışmalarını gerçekleştirmede kendi kapasitesine yönelik inancıdır (Linnenbrink ve Pintrich, 2003). Özyeterlik algısı kişinin doğrudan kendi performansının, gözlemlediği modellerin, sosyal ikna yöntemlerinin (telkin, teşvik, öğüt) ve psikolojik kaynakların (beceri, inanç, stres, kaygı) etkisi altında oluşabilmektedir (Schunk, 2011). Örneğin, okul çalışmalarına ilişkin notlar, sınav sonuçları, öğretmen, anne, baba ve arkadaşlardan alınan geri bildirimler akademik özyeterlik kavramının oluşmasında etkili olabilir.

Bloom'un tam öğrenme modeline göre, öğrenme düzeyini belirlemede etkili olan bir diğer değişken ise öğretim hizmetinin niteliğidir. Öğretim hizmetinin niteliği ile ilişkili olan kavramlar öğretmen nitelikleri, öğretmen ile bir öğrenci grubu arasındaki ilişkiler, sınıf ve okulun nitelikleri, öğretim araçları, hedeflerle içeriğin örgütleniş biçimi, zaman ve diğer kaynaklardır. Öğretimle ilgili en önemli değişkenin öğretim hizmetinin niteliği olduğu sanılmaktadır. Öğretim hizmetinin niteliği en önemli öğelerine indirgendiğinde; öğretmenler tarafından öğrenciye sunulan işaretler ya da yönergeler, öğrencinin öğrenme sürecine aktif katılımının sağlanması, öğrenmeye ilişkin öğrenciye sağlanan pekiştirmeler ve dönüt-düzeltme sisteminden oluşmaktadır (Bloom, 2012). Bu çalışmada öğrenme düzeyini belirleyen öğretim hizmeti nitelikleri ile ilgili olarak öğretmen davranışlarına odaklanılmıştır. Öğretmenin kişisel ve mesleki nitelikleri, öğretmenin tutum ve davranışlarını belirler. Öğretmenin sınıf yönetimi konusundaki tutum ve davranışları da öğretmen öğrenci arasında oluşan, içinde duygular, tutumlar, değerler ve ilişkileri içeren, öğrenme düzeyini, özyeterlik algısını, eğitim programının hedeflerine ulaşmasını etkileyen sınıf iklimini etkiler (Good ve Brophy, 1997; Varış, 1998). Öğrenme ortamının nitelikli bir yapıda olması öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci arasında sağlıklı iletişim kanallarının kurulmasına ve işleyişine bağlıdır (Erdoğan, 2011).

Matematiğe yönelik tutumlar ve akademik özyeterlik algısı öğrencilerin matematik öğrenme düzeylerine ve matematik başarılarına etkide bulunan duyuşsal özelliklerdir. Öğrenci matematik alanında belli bir tutumla veya belli bir akademik özyeterlik algısı ile doğmaz. Okul yaşantıları içinde böyle bir görüş kazanır. Yüksek niteliklere sahip öğretim hizmeti olumsuz duyuşsal giriş özelliklerinin etkilerini ortadan kaldırarak öğrencilerin yüksek düzeyde öğrenmelerini sağlar (Bloom, 2012). Yapılan pek çok araştırma matematik başarısının öğretim hizmeti niteliğine göre farklılaştığını göstermekte (Bloom, 1976; Elçi, 2002; Jones and Jones, 2012; Özler, 1998) ve matematik başarısı ile matematik dersine yönelik tutum ve akademik özyeterlik algısı arasındaki pozitif yönlü anlamlı ilişkiyi desteklemektedir (Akkoyunlu, 2003; Bandura, 1997; Baykul, 1990; Bloom, 1976; Carroll vd.,2009; Hammouri, 2004; Klomegah, 2007; Ma, 1997; Multon, Brown ve Lnet, 1991; Pajares ve Miller, 1994). Bu bulgular tutumun, akademik özyeterlik algısının ve öğretim hizmeti niteliğinin öğrenme düzeyi üzerindeki önemine dikkat çekmektedir. Bu araştırmada, öğrenme düzeyi üzerinde dikkat çekici öneme sahip olan matematiğe yönelik tutum, akademik özyeterlik algısı ve öğretim hizmeti niteliği unsurları ile çalışılmış; öğretim hizmetinin niteliği, öğrencilerin algıladıkları öğretmen davranışlarına göre değerlendirilmiştir. Öğrencilerin matematiğe yönelik tutumları, akademik özyeterlik algıları ve algıladıkları öğretmen davranışları açısından incelenmiştir. Bu çerçevede matematiğe yönelik tutum ile akademik özyeterlik algısı arasındaki ilişki ve matematiğe yönelik tutumun öğrencilerin algıladıkları matematik öğretmen davranışlarına göre farklılaşması araştırılmıştır.

2. YÖNTEM

2.1.Araştırma Modeli

Öğrencilerin matematiğe yönelik tutumları ile akademik özyeterlik algıları arasındaki ilişkiler ve öğrencilerin matematiğe yönelik tutumlarının algıladıkları öğretmen davranışlarına göre farklılaşmasını incelenmek amacıyla bu çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

2.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Bu çalışmanın evrenini Çankırı il merkezinde Genel Liseler, Anadolu Liseleri, Fen Liseleri ve Anadolu Öğretmen Liselerinde öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklemini ise 2012-2013 Eğitim Öğretim yılı 2. döneminde Çankırı Lisesi, Çankırı 80.yıl Cumhuriyet Lisesi, Çankırı Anadolu Lisesi, Gazi Anadolu Lisesi, Çankırı Süleyman Demirel Fen Lisesi, Nevzat Ayaz Anadolu Öğretmen Lisesinde öğrenim gören Lise 1, Lise 2, ve Lise 3. sınıf öğrencisi toplam 645 kişi oluşturmaktadır. Araştırma örneklemi %47' si (N=303) kız, %53' ü (N=342) erkek olmak üzere toplam 645 öğrenciden oluşmaktadır. Öğrencilerin % 31.3'ü (N=202) Genel Lise' ye, % 33.6'sı (N=217) Anadolu Lisesi'ne, % 15.5'i (N=100) Fen Lisesi'ne, % 19.5'i (N=126) Anadolu Öğretmen Lisesi'ne devam etmektedir. Öğrencilerin % 22.3'ü (N=144) Lise 1.sınıfta, % 45'i (N=290) Lise 2.sınıfta, % 32.7'si (N=211) Lise 3. sınıfta öğrenim görmektedir.

2.3.Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçları

Araştırmada hazırlanan Kişisel Bilgi Formu aracılığıyla, katılımcılardan cinsiyet, öğrenimlerine devam ettikleri okul ve sınıf düzeylerine ilişkin bilgiler toplanmıştır. Öğrencilerin matematiğe yönelik tutumlarının belirlenmesinde *Matematik Tutum Ölçeği* (MTÖ) (Duatepe ve Çilesiz, 1999) kullanılmıştır. *Matematik Tutum Ölçeği* ilgi-sevgi, korku-güven, meslek-önemlilik ve zevk olmak üzere birbiri ile ilgili 4 boyuttan ve 38 maddeden oluşmakta olup hem toplam hem de boyutsal puan vermektedir. Ölçek 5 seçenekli likert tipinde derecelendirmeye sahiptir. Ölçeğin geçerliliği için maddelerin bulundukları boyutlarla aralarındaki korelasyona bakılmıştır. İlk boyuttan alınan puanlar ile toplamda alınan puanlar arasındaki korelasyon .82, ikinci boyuttan alınan puanlar ile toplamda alınan puanlar arasındaki korelasyon .95, üçüncü boyuttan alınan puanlar ile toplamda alınan puanlar arasındaki korelasyon .98 ve dördüncü boyuttan alınan puanlar ile toplamda alınan puanlar arasındaki korelasyon .96 bulunmuştur. Bu veriler boyutların geçerliğini kanıtlar niteliktedir. Yapılan analizler sonucu Cronbach alfa güvenirlik katsayısı 0.96 olarak bulunmuştur (Duatepe ve Çilesiz, 1999). Çalışmaya katılan öğrencilerin akademik özyeterlik inançları, Owen ve Froman (1988) tarafından geliştirilen ve Türkçe uyarlama çalışması Kemer (2006) tarafından yapılan *Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği* ile belirlenmiştir. Ölçek 33 maddeden oluşmakta ve 5'li likert derecelendirmeye sahiptir. Bu çalışmada istatiksel analizler ölçeğin toplam puanı üzerinden gerçekleştirilmiştir. AÖYÖ'nün İngilizce

formunun geliştirme sürecinde, Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı farklı iki örneklem için .90 ve .92; test tekrar test katsayısı .85 olarak bildirilmiştir. Orijinal çalışmada ölçeğin uyum geçerliği .81 olarak bulunmuştur. AÖYÖ'nün Türkçe versiyonunun Cronbach Alfa katsayısı ölçeğin tamamı için .87 olarak bildirilmiştir (Owen ve Froman, 1988; Kemer, 2006). Çalışmaya katılan öğrencilerin matematik öğretmenlerinin davranışlarını nasıl algıladıklarını ölçmek amacıyla geliştirilen *Öğrencilerin Algıladıkları Matematik Öğretmeni Davranışları Anketi (ÖAMÖDA)* kullanılmıştır. Bloom'un tam öğrenme modelindeki öğretim hizmetinin niteliği en önemli öğelerine indirgendiğinde öğretmenler tarafından öğrenciye sunulan *işaretler ya da yönergeler,* öğrencinin öğrenme sürecine *aktif katılımının* sağlanması, öğrenmeye ilişkin öğrenciye sağlanan *pekiştirmeler ve dönüt-düzeltme* sistemini içeren dört ana öğeden oluşmaktadır (Bloom, 2012). Anket bu dört ana öğeyi içeren dört olumlu ve dört olumsuz toplam 8 maddeden uzman görüşü alınarak oluşturulmuştur. Anket maddeleri 3'lü likert tip derecelendirmeye göre 1 'katılmıyorum', 2 'kararsızım' , 3 'katılıyorum' ifadelerine denk gelmektedir. Bu anket ile öğretmenlerin öğrenciye sundukları işaretler ya da yönergelerin, öğretmenlerin öğrencinin öğrenme sürecine aktif katılımını sağlamalarının, öğretmenlerin öğrenmeye ilişkin öğrenciye pekiştireçler sağlamalarının ve dönüt-düzeltme sistemini kullanmalarının öğrencilerin algıladıkları şekliyle değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Öğrencilerin matematiğe yönelik tutumlarının öğrencilerin algıladıkları matematik öğretmeni davranışlarına göre farklılaşması araştırılacağı için anket maddeleri matematik öğretmenine göre ifadelendirilmiştir.

2.4. Verilerin Çözümü

Kullanılacak olan analizlere karar vermek amacıyla matematiğe yönelik tutum ve akademik özyeterlik puan dağılımı Kolmogorov-Smirnov Testi aracılığıyla incelenmiştir. Dağılıma ilişkin analiz sonuçlarına göre öğrencilerin matematiğe yönelik tutumları ve akademik özyeterlik algıları arasındaki ilişkilerin incelenmesinde Spearman Korelasyon analizi, öğrencilerin matematiğe yönelik tutumlarının öğrencilerin algıladıkları matematik öğretmeni davranışlarına göre farklılaşmasının incelenmesinde Mann-Whitney U Testleri kullanılmasına karar verilmiştir. İstatistiksel çözümlemelerin tümünde SPSS 17.0 programı kullanılmıştır.

3.BULGULAR

Öğrencilerin matematiğe yönelik tutumları ile öğrencilerin akademik özyeterlik algıları arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla Spearman Korelasyon testi kullanılmıştır. Analiz sonuçları Tablo1'de sunulmuştur.

Tablo1. Matematiğe Yönelik Tutum Toplam Puanları ve Alt Boyut Puanlarının Öğrencilerin Akademik Özyeterlik Algıları İle İlişkisinin İncelenmesi Spearman Korelasyon Testi

Değişken		1	2	3	4	5	6
1)Matematik Tutum Toplam	r	1					
	p						
	N	645					
2)İlgi ve Sevgi	r	,958**	1				
	p	,000					
	N	645	645				
3)Kork u ve Güven	r	,885**	,801**	1			
	p	,000	,000				
	N	645	645	645			
4)Meslek ve Önem	r	,781**	,705**	,541**	1		
	p	,000	,000	,000			
	N	645	645	645	645		
5)Zevk	r	,891**	,811**	,740**	,642**	1	
	p	,000	,000	,000	,000		
	N	645	645	645	645	645	
6)Akademik Özyeterlik	r	,519**	,459**	,493**	,383**	,525**	1
	p	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	645	645	645	645	645	645

**p<.01

Öğrencilerin matematiğe yönelik tutumları (hem toplam puanları hem de alt boyut puanları: ilgi ve sevgi, korku ve güven, meslek ve önem, zevk) ile öğrencilerin akademik özyeterlik algıları arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki vardır. Sırasıyla (r = .52 , p=.000), (r = .46, p = .000), (r = .49 , p = . 000), (r = ,38 , p = .000), (r = .52 , p = . 000).

Matematiğe yönelik tutum açısından öğrencilerin algıladıkları matematik öğretmen davranışlarını değerlendirmek için kullanılan *Öğrencilerin Algıladıkları Matematik Öğretmeni Davranışları* anketinin her bir maddesine katılan ve katılmayan öğrencilerin farklılaşmasının analiz edilmesi amacıyla Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 2,3,4,5,6,7,8,9'da sunulmuştur.

Tablo2. Matematiğe Yönelik Tutum Toplam Puanları ve Alt Boyut Puanlarının Öğrencilerin Matematik Öğretmenleri için 'Matematik konu ve kavramlarını açık ve anlaşılır bir şekilde anlatır' İfadesine Katılıp Katılmamalarına Göre Farklılaşmasının İncelenmesi Mann-Whitney U Testi

	Matematik konu ve kavramlarını açık ve anlaşılır bir şekilde anlatır	*N*	*S.O.*	*S.T.*	*U*	*z*	*P*
Mat.Tutum Toplam	Katılmıyorum	63	169,58	10683,50			
	Katılıyorum	507	299,90	152051,50	8667,500	-5,924	,000
	Toplam	570					
İlgi ve Sevgi	Katılmıyorum	63	165,89	10451,00			
	Katılıyorum	507	300,36	152284,00	8435,000	-6,115	,000
	Toplam	570					
Korku ve Güven	Katılmıyorum	63	198,21	12487,00			
	Katılıyorum	507	296,35	150248,00	10471,000	-4,464	,000
	Toplam	570					
Meslek ve Önem	Katılmıyorum	63	202,11	12733,00			
	Katılıyorum	507	295,86	150002,00	10717,000	-4,267	,000
	Toplam	570					
Zevk	Katılmıyorum	63	165,75	10442,00			
	Katılıyorum	507	300,38	152293,00	8426,000	-6,126	,000
	Toplam	570					

'*Matematik konu ve kavramlarını açık ve anlaşılır bir biçimde anlatır.*' ifadesine katılan ve katılmayan öğrencilerin matematiğe yönelik tutum hem toplam hem de alt boyut puanları (ilgi ve sevgi, korku ve güven, meslek ve önem, zevk boyutu) arasında anlamlı bir fark vardır. Sırasıyla [U=8667.50, p=.000], [U=8435.00, p=.000], [U=10471.00, p=.000], [U=10717.00, p=.000], [U=8426.00, p=.000]. Öğretmene ilişkin bu olumlu ifadeye katılan öğrencilerin matematiğe yönelik tutum toplam puanları ($\bar{X}_{\text{sıra}}$ = 299.90), ilgi ve sevgi boyutu puanları ($\bar{X}_{\text{sıra}}$ = 300.36), korku ve güven boyutu puanları ($\bar{X}_{\text{sıra}}$ = 296.35), meslek ve önem boyutu puanları ($\bar{X}_{\text{sıra}}$ = 295.86), zevk boyutu puanları ($\bar{X}_{\text{sıra}}$ = 300.38), bu ifadeye katılmayan öğrencilerin matematiğe yönelik tutum toplam puanlarından ($\bar{X}_{\text{sıra}}$ = 169.58), ilgi ve sevgi boyutu puanlarından ($\bar{X}_{\text{sıra}}$ = 165.89), korku ve güven boyutu puanlarından ($\bar{X}_{\text{sıra}}$ = 198.21), meslek ve önem boyutu puanlarından ($\bar{X}_{\text{sıra}}$ = 202.11), zevk boyutu puanlarından ($\bar{X}_{\text{sıra}}$ = 165.75), anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur.

Tablo3. Matematiğe Yönelik Tutum Toplam Puanları ve Alt Boyut Puanlarının Öğrencilerin Matematik Öğretmenleri için 'Pek çok formülü ve kavramı ezberlememiz gerektiğini söyler.' İfadesine Katılıp Katılmamalarına Göre Farklılaşmasının İncelenmesi Mann-Whitney U Testi

	Pekçok formülü ve kavramı ezberlememiz gerektiğini söyler	*N*	*S.O.*	*S.T.*	*U*	*Z*	*p*
Mat Tutum Toplam	Katılmıyorum	222	293,27	65105,00			
	Katılıyorum	304	241,76	73496,00	27136,000	-3,839	,000
	Toplam	526					
İlgi ve Sevgi	Katılmıyorum	222	294,10	65290,00			
	Katılıyorum	304	241,15	73311,00	26951,000	-3,947	,000

	Toplam	526					
	Katılmıyorum	222	291,14	64634,00			
Korku ve Güven							
	Katılıyorum	304	243,31	73967,00	27607,000	-3,567	,000
	Toplam	526					
Meslek ve Önem	Katılmıyorum	222	285,91	63471,50			
	Katılıyorum	304	247,14	75129,50	28769,500	-2,893	,004
	Toplam	526					
Zevk	Katılmıyorum	222	289,19	64200,00			
	Katılıyorum	304	244,74	74401,00	28041,000	-3,316	,001
	Toplam	526					

'*Pek çok formülü ve kavramı ezberlememiz gerektiğini söyler.*' ifadesine katılan ve katılmayan öğrencilerin matematiğe yönelik tutum hem toplam hem de alt boyut puanları (ilgi ve sevgi, korku ve güven, meslek ve önem, zevk boyutu) arasında anlamlı bir vardır. Sırasıyla [U=27136.00, p=.000], [U=26951.00, p=.000], [U=27607.00, p=.000], [U=28769.50, p=.000], [U=28041.00, p=.001]. Öğretmene ilişkin bu olumsuz ifadeye katılmayan öğrencilerin matematiğe yönelik tutum toplam puanları ($\bar{X}_{\text{sıra}}$ = 293.27), ilgi ve sevgi boyutu puanları ($\bar{X}_{\text{sıra}}$ = 294.10), korku ve güven boyutu puanları ($\bar{X}_{\text{sıra}}$ = 291.14), meslek ve önem boyutu puanları ($\bar{X}_{\text{sıra}}$ = 285.91), zevk boyutu puanları ($\bar{X}_{\text{sıra}}$ = 289.19), bu ifadeye katılan öğrencilerin matematiğe yönelik tutum toplam puanlarından ($\bar{X}_{\text{sıra}}$ = 241.76), ilgi ve sevgi boyutu puanlarından ($\bar{X}_{\text{sıra}}$ = 241.15), korku ve güven boyutu puanlarından ($\bar{X}_{\text{sıra}}$ = 243.31), meslek ve önem boyutu puanlarından ($\bar{X}_{\text{sıra}}$ = 247.14), zevk boyutu puanlarından ($\bar{X}_{\text{sıra}}$ = 244..74), anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur.

Tablo4. Matematiğe Yönelik Tutum Toplam Puanları ve Alt Boyut Puanlarının Öğrencilerin Matematik Öğretmenleri için 'Bizleri soru sormamız için teşvik eder.' İfadesine Katılıp Katılmamalarına Göre Farklılaşmasının İncelenmesi Mann-Whitney U Testi

	Bizleri soru sormamız için teşvik eder	***N***	***S.O.***	***S.T.***	***U***	***Z***	***p***
MatTutum Toplam	Katılmıyorum	111	195,42	21691,50			
	Katılıyorum	437	294,59	128734,50	15475,500	-5,893	,000
	Toplam	548					
İlgi ve Sevgi	Katılmıyorum	111	194,37	21575,00			
	Katılıyorum	437	294,85	128851,00	15359,000	-5,973	,000
	Toplam	548					
Korku ve Güven	Katılmıyorum	111	212,19	23553,50			
	Katılıyorum	437	290,33	126872,50	17337,500	-4,646	,000
	Toplam	548					
Meslek	Katılmıyorum	111	208,27	23118,00			

ve Önem	Katılıyorum	437	291,32	127308,00	16902,000	-4,941	,000
	Toplam	548					
Zevk	Katılmıyorum	111	201,48	22364,50			
	Katılıyorum	437	293,05	128061,50	16148,500	-5,446	,000
	Toplam	548					

'Bizleri soru sormamız için teşvik eder.' ifadesine katılan ve katılmayan öğrencilerin matematiğe yönelik tutum hem toplam hem de alt boyut puanları (ilgi ve sevgi, korku ve güven, meslek ve önem, zevk boyutu) arasında anlamlı bir fark vardır. Sırasıyla [U=15475.50, p=.000], [U=15359.00, p=.000], [U=17337.50, p=.000], [U=16902.00, p=.000], [U=16148.50, p=.000]. Öğretmene ilişkin bu olumlu ifadeye katılan öğrencilerin matematiğe yönelik tutum toplam puanları ($\bar{X}_{\text{sıra}}$ = 294.59), ilgi ve sevgi boyutu puanları ($\bar{X}_{\text{sıra}}$ = 294.85), korku ve güven boyutu puanları ($\bar{X}_{\text{sıra}}$ = 290.33), meslek ve önem boyutu puanları ($\bar{X}_{\text{sıra}}$ = 291.32), zevk boyutu puanları ($\bar{X}_{\text{sıra}}$ = 293.05), bu ifadeye katılmayan öğrencilerin matematiğe yönelik tutum toplam puanlarından ($\bar{X}_{\text{sıra}}$ = 195.42), ilgi ve sevgi boyutu puanlarından ($\bar{X}_{\text{sıra}}$ = 194.37), korku ve güven boyutu puanlarından ($\bar{X}_{\text{sıra}}$ = 212.19), meslek ve önem boyutu puanlarından ($\bar{X}_{\text{sıra}}$ = 208.27), zevk boyutu ($\bar{X}_{\text{sıra}}$ = 201.48) anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur.

Tablo5. Matematiğe Yönelik Tutum Toplam Puanları ve Alt Boyut Puanlarının Öğrencilerin Matematik Öğretmenleri için 'Dersi belli bir grup öğrenciyle işler' İfadesine Katılıp Katılmamalarına Göre Farklılaşmasının İncelenmesi Mann-Whitney U Testi

	Dersi belli bir grup öğrenciyle işler	***N***	***S.O.***	***S.T.***	***U***	***z***	***P***
MatTutum Toplam	Katılmıyorum	423	310,02	131139,50			
	Katılıyorum	146	212,50	31025,50	20294,500	-6,180	,000
	Toplam	569					
İlgiveSevgi	Katılmıyorum	423	310,56	131367,00			
	Katılıyorum	146	210,95	30798,00	20067,000	-6,315	,000
	Toplam	569					
Korku ve Güven	Katılmıyorum	423	306,80	129774,50			
	Katılıyorum	146	221,85	32390,50	21659,500	-5,386	,000
	Toplam	569					
Meslek ve Önem	Katılmıyorum	423	307,12	129911,00			
	Katılıyorum	146	220,92	32254,00	21523,000	-5,469	,000
	Toplam	569					
Zevk	Katılmıyorum	423	303,63	128435,50			
	Katılıyorum	146	231,02	33729,50	22998,500	-4,606	,000
	Toplam	569					

'Dersi belli bir grup öğrenciyle işler' ifadesine katılan ve katılmayan öğrencilerin matematiğe yönelik tutum hem toplam hem de alt boyut puanları (ilgi ve sevgi, korku ve güven, meslek ve önem, zevk boyutu) arasında anlamlı bir farktır. Sırasıyla [U=20294.50, p=.000], [U=20067.00, p=.000],

[U=21659.50, p=.000], [U=21523.00, p=.000], [U=22998.50, p=.000]. Öğretmene ilişkin bu olumsuz ifadeye katılmayan öğrencilerin matematiğe yönelik tutum toplam puanları ($\bar{X}_{sıra}$ = 310.02) ilgi ve sevgi boyutu puanları ($\bar{X}_{sıra}$ = 310.56) korku ve güven boyutu puanları ($\bar{X}_{sıra}$ = 306.80) meslek ve önem boyutu puanları($\bar{X}_{sıra}$ = 307.12) zevk boyutu puanları ($\bar{X}_{sıra}$ = 303.63) bu ifadeye katılan öğrencilerin matematiğe yönelik tutum toplam puanlarından ($\bar{X}_{sıra}$ = 212.50) ilgi ve sevgi boyutu puanlarından ($\bar{X}_{sıra}$ = 210.95) korku ve güven boyutu puanlarından ($\bar{X}_{sıra}$ = 221.85) meslek ve önem boyutu puanlarından ($\bar{X}_{sıra}$ = 220.92) zevk boyutu puanlarından ($\bar{X}_{sıra}$ = 231.02) anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur.

Tablo6. Matematiğe Yönelik Tutum Toplam Puanları ve Alt Boyut Puanlarının Öğrencilerin Matematik Öğretmenleri için 'Öğrenme ortamında bizi cesaretlendirir.' İfadesine Katılıp Katılmamalarına Göre Farklılaşmasının İncelenmesi Mann-Whitney U Testi

Öğrenme ortamında bizi cesaretlendirir		*N*	*S.O.*	*S.T.*	*U*	*Z*	*P*
Mat Tutum Toplam	Katılmıyorum	115	183,01	21046,00			
	Katılıyorum	402	280,74	112857,00	14376,000	-6,187	,000
	Toplam	517					
İlgi ve Sevgi	Katılmıyorum	115	185,45	21326,50			
	Katılıyorum	402	280,04	112576,50	14656,500	-5,990	,000
	Toplam	517					
Korku ve Güven	Katılmıyorum	115	196,01	22541,50			
	Katılıyorum	402	277,02	111361,50	15871,500	-5,131	,000
	Toplam	517					
Meslek ve Önem	Katılmıyorum	115	198,70	22851,00			
	Katılıyorum	402	276,25	111052,00	16181,000	-4,914	,000
	Toplam	517					
Zevk	Katılmıyorum	115	180,37	20742,00			
	Katılıyorum	402	281,50	113161,00	14072,000	-6,408	,000
	Toplam	517					

'Öğrenme ortamında bizi cesaretlendirir.' ifadesine katılan ve katılmayan öğrencilerin matematiğe yönelik tutum hem toplam hem de alt boyut puanları (ilgi ve sevgi boyutu, korku ve güven, meslek ve önem, zevk boyutu) arasında anlamlı bir fark vardır. Sırasıyla [U=14376.00, p=.000], [U=14656.50, p=.000], [U=15871.50, p=.000], [U=16181.00, p=.000], [U=14072.00, p=.000]. Öğretmene ilişkin bu olumlu ifadeye katılmayan öğrencilerin matematiğe yönelik tutum toplam puanları ($\bar{X}_{sıra}$ = 280.74) ilgi ve sevgi boyutu puanları ($\bar{X}_{sıra}$ = 280.04) korku ve güven boyutu puanları ($\bar{X}_{sıra}$ = 277.02) meslek ve önem boyutu puanları ($\bar{X}_{sıra}$ = 276.25) zevk boyutu puanları ($\bar{X}_{sıra}$ = 281.50) bu ifadeye katılan öğrencilerin matematiğe yönelik tutum toplam puanlarından ($\bar{X}_{sıra}$ = 183.01) ilgi ve sevgi boyutu puanlarından ($\bar{X}_{sıra}$ = 185.45) korku ve güven boyutu puanlarından ($\bar{X}_{sıra}$ = 196.01) meslek ve önem boyutu puanlarından ($\bar{X}_{sıra}$ = 198.70) zevk boyutu puanlarından ($\bar{X}_{sıra}$ = 180.37) anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur.

Tablo7. Matematiğe Yönelik Tutum Toplam Puanları ve Alt Boyut Puanlarının Öğrencilerin Matematik Öğretmenleri için 'Ödülden çok ceza kullanır.' İfadesine Katılıp Katılmamalarına Göre Farklılaşmasının İncelenmesi Mann-Whitney U Testi

Ödülden çok ceza kullanır		*N*	*S.O.*	*S.T.*	*U*	*Z*	*P*
Mat Tutum Toplam	Katılmıyorum	530	304,45	161360,50			
	Katılıyorum	56	189,83	10630,50	9034,500	-4,818	,000
	Toplam	586					
İlgi ve Sevgi	Katılmıyorum	530	305,12	161713,50			
	Katılıyorum	56	183,53	10277,50	8681,500	-5,113	,000
	Toplam	586					
Korku ve Güven	Katılmıyorum	530	302,99	160585,00			
	Katılıyorum	56	203,68	11406,00	9810,000	-4,177	,000
	Toplam	586					
Meslek ve Önem	Katılmıyorum	530	301,39	159736,50			
	Katılıyorum	56	218,83	12254,50	10658,500	-3,474	,001
	Toplam	586					
Zevk	Katılmıyorum	530	302,98	160581,00			
	Katılıyorum	56	203,75	11410,00	9814,000	-4,175	,000
	Toplam	586					

'Ödülden çok ceza kullanır.' ifadesine katılan ve katılmayan öğrencilerin matematiğe yönelik tutum hem toplam hem de alt boyut puanları (ilgi ve sevgi, korku ve güven, meslek ve önem, zevk boyutu) arasında anlamlı bir fark vardır. Sırasıyla [U=9034.50, p=.000], [U=8681.50, p=.000], [U=9810.00, p=.000], [U=10658.50, p=.001], [U=9814.00, p=.000]. Öğretmene ilişkin bu olumsuz ifadeye katılmayan öğrencilerin matematiğe yönelik tutum toplam puanları ($\bar{X}_{\text{sıra}}$ = 304.45) ilgi ve sevgi boyutu puanları ($\bar{X}_{\text{sıra}}$ = 305.12) korku ve güven boyutu puanları ($\bar{X}_{\text{sıra}}$ = 302.99) meslek ve önem boyutu puanları ($\bar{X}_{\text{sıra}}$ = 301.39) zevk boyutu puanları ($\bar{X}_{\text{sıra}}$ = 302.98) bu ifadeye katılan öğrencilerin matematiğe yönelik tutum toplam puanlarından ($\bar{X}_{\text{sıra}}$ = 189.83) ilgi ve sevgi boyutu puanlarından ($\bar{X}_{\text{sıra}}$ = 183.53) korku ve güven boyutu puanlarından ($\bar{X}_{\text{sıra}}$ = 203.68) meslek ve önem boyutu puanlarından ($\bar{X}_{\text{sıra}}$ = 218.83) zevk boyutu puanlarından ($\bar{X}_{\text{sıra}}$ = 203.75) anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur.

Tablo8. Matematiğe Yönelik Tutum Toplam Puanları ve Alt Boyut Puanlarının Öğrencilerin Matematik Öğretmenleri için 'Tüm öğrencilerin konuyu öğrendiklerinden emin olarak yeni konuya başlar' İfadesine Katılıp Katılmamalarına Göre Farklılaşmasının İncelenmesi Mann-Whitney U Testi

	Tüm öğrencilerin konuyu öğrendiklerinden emin olarak yeni konuya başlar	***N***	***S.O.***	***S.T.***	***U***	***z***	***P***
Mat Tutum Toplam	Katılmıyorum	165	185,88	30669,50			
	Katılıyorum	317	270,45	85733,50	16974,500	-6,326	,000
	Toplam	482					
İlgi ve	Katılmıyorum	165	190,50	31433,00			
	Katılıyorum	317	268,04	84970,00	17738,000	-5,801	,000

Sevgi	Toplam	482					
Korku ve Güven	Katılmıyorum	165	191,74	31636,50			
	Katılıyorum	317	267,40	84766,50	17941,500	-5,663	,000
	Toplam	482					
Meslek ve Önem	Katılmıyorum	165	197,79	32635,50			
	Katılıyorum	317	264,25	83767,50	18940,500	-4,976	,000
	Toplam	482					
Zevk	Katılmıyorum	165	184,04	30366,00			
	Katılıyorum	317	271,41	86037,00	16671,000	-6,541	,000
	Toplam	482					

'Tüm öğrencilerin konuyu öğrendiklerinden emin olarak yeni konuya başlar' ifadesine katılan ve katılmayan öğrencilerin matematiğe yönelik tutum hem toplam hem de alt boyut puanları (ilgi ve sevgi, korku ve güven, meslek ve önem, zevk boyutu) arasında anlamlı bir fark vardır. Sırasıyla [U=16974.50, p=.000], [U=17738.00, p=.000], [U=17941.50, p=.000], [U=18940.50, p=.000], [U=16671.00, p=.000]. Öğretmene ilişkin bu olumlu ifadeye katılan öğrencilerin matematiğe yönelik tutum toplam puanları ($\bar{X}_{\text{sıra}}$ = 270.45) ilgi ve sevgi boyutu puanları ($\bar{X}_{\text{sıra}}$ = 268.04) korku ve güven boyutu puanları ($\bar{X}_{\text{sıra}}$ = 267.40) meslek ve önem boyutu puanları ($\bar{X}_{\text{sıra}}$ = 264.25) zevk boyutu puanları ($\bar{X}_{\text{sıra}}$ = 271.41) bu ifadeye katılmayan öğrencilerin matematiğe yönelik tutum toplam puanlarından ($\bar{X}_{\text{sıra}}$ = 185.88) ilgi ve sevgi boyutu puanlarından ($\bar{X}_{\text{sıra}}$ = 190.50) korku ve güven boyutu puanlarından ($\bar{X}_{\text{sıra}}$ = 191.74) meslek ve önem boyutu puanlarından ($\bar{X}_{\text{sıra}}$ = 197.79) zevk boyutu puanlarından ($\bar{X}_{\text{sıra}}$ = 184.04) anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur.

Tablo9. Matematiğe Yönelik Tutum Toplam Puanları ve Alt Boyut Puanlarının Öğrencilerin Matematik Öğretmenleri için 'Matematiksel yanlışlar yapıldığında çok sert eleştirir.' İfadesine Katılıp Katılmamalarına Göre Farklılaşmasının İncelenmesi Mann-Whitney U Testi

	Matematiksel yanlışlar yapıldığında çok sert eleştirir	***N***	***S.O.***	***S.T.***	***U***	***Z***	***P***
Mat. Tutum Toplam	Katılmıyorum	490	296,35	145210,00			
	Katılıyorum	77	205,43	15818,00	12815,000	-4,527	,000
	Toplam	567					
İlgi ve Sevgi	Katılmıyorum	490	296,92	145492,00			
	Katılıyorum	77	201,77	15536,00	12533,000	-4,740	,000
	Toplam	567					
Korku ve Güven	Katılmıyorum	490	294,82	144464,00			
	Katılıyorum	77	215,12	16564,00	13561,000	-3,971	,000
	Toplam	567					
Meslek ve Önem	Katılmıyorum	490	294,53	144317,50			
	Katılıyorum	77	217,02	16710,50	13707,500	-3,864	,000
	Toplam	567					
Zevk	Katılmıyorum	490	292,61	143377,50			

	Katılıyorum	77	229,23	17650,50	14647,500	-3,159	,002
	Toplam	567					

'Matematiksel yanlışlar yapıldığında çok sert eleştirir.' ifadesine katılan ve katılmayan öğrencilerin matematiğe yönelik tutum hem toplam hem de alt boyut puanları (ilgi ve sevgi, korku ve güven, meslek ve önem, zevk boyutu) arasında anlamlı bir fark vardır. Sırasıyla [U=12815.00, p=.000], [U=12533.00, p=.000], [U=13561.00, p=.000], [U=13707.50, p=.000], [U=14647.50, p=.002]. Öğretmene ilişkin bu olumsuz ifadeye katılmayan öğrencilerin matematiğe yönelik tutum toplam puanları ($\bar{X}_{\text{sıra}}$ = 296.35) ilgi ve sevgi boyutu puanları ($\bar{X}_{\text{sıra}}$ = 296.92) korku ve güven boyutu puanları ($\bar{X}_{\text{sıra}}$ = 294.82) meslek ve önem boyutu puanları ($\bar{X}_{\text{sıra}}$ = 294.53) zevk boyutu puanları ($\bar{X}_{\text{sıra}}$ = 292.61) bu ifadeye katılan öğrencilerin matematiğe yönelik tutum toplam puanlarından ($\bar{X}_{\text{sıra}}$ = 205.43) ilgi ve sevgi boyutu puanlarından ($\bar{X}_{\text{sıra}}$ = 201.77) korku ve güven boyutu puanlarından ($\bar{X}_{\text{sıra}}$ = 215.12) meslek ve önem boyutu puanlarından ($\bar{X}_{\text{sıra}}$ = 217.02) zevk boyutu puanlarından($\bar{X}_{\text{sıra}}$ = 229.23) anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur.

Sonuç olarak, öğrencilerin algıladıkları matematik öğretmeni davranışları anketi ile ilişkili olumlu ifadelere katılan ve olumsuz ifadelere katılmayan öğrencilerin matematiğe yönelik tutumları daha olumlu iken, olumsuz ifadelere katılan ve olumlu ifadelere katılmayan öğrencilerin matematiğe yönelik tutumları daha olumsuz bulunmuştur. Başka bir ifadeyle, öğretmenini olumlu yönde algılayan öğrenciler matematiğe yönelik daha olumlu bir tutum gösterirken; öğretmenlerini olumsuz yönde algıladığını rapor eden öğrencilerin matematiğe yönelik tutumları da olumsuz olma eğilimindedir.

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Literatür bilgisi temel alınarak öğrenme düzeyi üzerinde etkili olduğu bilinen matematiğe yönelik tutum ve akademik özyeterlik algısı değişkenlerinin birbiri ile ilişkili olabileceği varsayımından yola çıkılmıştı. Yapılan araştırma sonucunda bu varsayımın doğrulandığı görülmektedir. Öyle ki, öğrencilerin matematiğe yönelik tutumları ile akademik özyeterlikleri arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bugüne kadar yapılan araştırmalarla da matematiğe yönelik tutumla matematik özyeterliği algısı arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğu ortaya konulmuştur (Hackett ve Betz, 1989; Nicolaidou ve Philippou, 2003; Yağmur, 2012). Bu çalışmada da bu bulguları destekler nitelikte, genel anlamda akademik özyeterlik algısının özel bir alana yönelik tutumla ilişkili olduğu gözlenmiştir.

Matematiğe yönelik tutum ile akademik özyeterlik algısı arasındaki ilişki pek çok koşula ve nedene bağlı olabilir. Bir konu alanında olumlu veya olumsuz tutuma sahip olmak o konu alanında yapılacak olan çalışmalara yönelik gösterilen istekliliği ve gayreti belirleyebilmekte; bu da beraberinde başarı ya da başarısızlığı getirebilmektedir (Singh, Graville ve Dika, 2002; Hammouri, 2004). Örneğin, bir

konu alanında başarılı olabildiğini deneyimleyen bir öğrencinin kendine yönelik başarılı olabileceği inancı artmaktadır (Bandura, 1997). Bu noktadan hareketle, öğrencinin akademik bir konu alanında başarılı olabileceğine ilişkin inancı; yani akademik özyeterlik algısı, onun bu konu alanında istekliliğini ve gayret göstermesini de etkileyebilmekte dolayısıyla bu da beraberinde başarıyı ya da başarısızlığı getirebilmektedir (Bandura, 1997; Schunk, 2011). Özyeterlik algısına koşut olarak da, belirli bir alanda gösterilen başarılar ve edinilen olumlu deneyimler o alana karşı olumlu tutum gelişimine, başarısızlıklar ve olumsuz deneyimler de olumsuz tutum gelişimine neden olabilmektedir.

Matematik öğretmeni davranışları ile ilgili 'Matematik konu ve kavramlarını açık ve anlaşılır bir biçimde anlatır.', 'Bizleri soru sormamız için teşvik eder.', 'Öğrenme ortamında bizleri cesaretlendirir.', 'Tüm öğrencilerin konuyu öğrendiklerinden emin olarak yeni konuya başlar' şeklindeki öğretmene yönelik olumlu ifadelere katılan öğrencilerin matematiğe yönelik tutumları hem toplam hem de alt boyutlar (ilgi ve sevgi, korku ve güven, meslek ve önem, zevk) açısından, bu ifadelere katılmayan öğrencilere kıyasla daha olumlu bulunmuştur. Benzer şekilde 'Pek çok formülü ve kavramı ezberlememiz gerektiğini söyler.', 'Dersi belli bir grup öğrenciyle işler.', Ödülden çok ceza kullanır.', 'Matematiksel yanlışlar yapıldığında çok sert eleştirir.' şeklindeki öğretmene yönelik olumsuz ifadelere katılmayan öğrencilerin matematiğe yönelik tutumları hem toplam hem de alt boyutlar açısından, bu ifadelere katılan öğrencilere göre daha olumlu olarak tespit edilmiştir.

Matematik öğretmeni davranışları ile ilgili olumlu ifadelere katılan öğrenciler ve olumsuz ifadelere katılmayan öğrencilerin matematik öğretmenlerini olumlu; matematik öğretmen davranışları ile ilgili olumsuz ifadelere katılan öğrenciler ve olumlu ifadelere katılmayan öğrencilerin öğretmenlerini olumsuz algıladığı düşünülerek bir genelleme yapılacak olursa, matematik öğretmenini olumlu algılayan öğrencilerin matematiğe yönelik tutumlarının da daha olumlu olduğu sonucuna ulaşılabilmektedir. Bu sonucun olası nedeni öğretmenlerini olumlu algılayan öğrencilerin akademik başarılarının daha yüksek olması ve başarı ile tutum arasındaki karşılıklı pozitif anlamlı ilişkinin varlığı olabilir (Akkoyunlu, 2003; Baykul, 1990; Bloom, 1976; Jones and Jones, 2012; Ma, 1997; Elçi, 2002; Özler, 1998).

Bloom'un öğretim hizmeti niteliklerinde de belirttiği gibi bir öğretmenin öğrenme-öğretme ortamında dersin amaç ve içeriği konusunda öğrenciyi bilgilendirmesi, öğrencilerin derse katılmasını sağlaması, uygun pekiştireçler kullanması, dönüt-düzeltme sistemini etkin olarak kullanması gerekir. Öğretmenin sınıf içindeki bu davranışları öğrenci başarısına etki eder. Başarı ya da başarısızlık yaşantıları da öğrencinin o konu alanına ilişkin olumlu ya da olumsuz tutum geliştirmesine neden olur (Bloom, 2012; Sönmez, 2007). Dolayısıyla bu durum öğretmen davranışları ile tutum arasındaki ilişkinin bir açıklaması olabilir.

Şentürk (2010), beşinci sınıf öğrencileriyle yaptığı araştırmada öğretmeninden memnun olan öğrencilerin matematik dersine yönelik tutumlarının daha olumlu olduğunu belirtmiştir. Koca (2011) ise sekizinci sınıf öğrencileriyle yaptığı araştırmada matematik öğretmeninden memnun olan öğrencilerin matematik dersine yönelik tutumlarının matematik öğretmeninden memnun olmayanlarınkine göre daha olumlu olduğunu ortaya çıkarmıştır. Alkan, Güzel ve Elçi (2004), lise öğrencilerinin matematiğe yönelik tutumları ile öğretmen davranışlarının bu tutumun oluşumuna ve gelişimine olan katkısını belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmada öğrencilerin matematiğe yönelik tutumlarında, matematik öğretmeninin etkisi olduğunu ve bu etkinin oldukça kuvvetli olduğunu belirtmişlerdir. Farklı sınıf seviyelerinden elde edilmiş olan bu bulgular araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir. Zira bu araştırmada da matematik öğretmenini olumlu algılayan öğrencilerin matematiğe yönelik tutumlarının matematik öğretmenini olumsuz algılayan öğrencilere kıyasla daha olumlu olduğu bulunmuştur.

Tutumlar erken yaşlarda edinilmektedir. Erken yaşlarda öğrenilen tutumlar, önemli yaşantı ve olaylar olmadığı sürece durağandırlar ve kolay kolay değişmezler. Ancak yeni yaşantılar ve öğrenmelerle güç de olsa değişikliğe uğrayabilirler (Kağıtçıbaşı, 2013). Matematiğe yönelik tutumla ilgili yapılan araştırmaların pek çoğu kesitsel araştırmalardır. Ancak diğer yandan, tutum oluşumu ve değişiminin zaman alması nedeniyle matematiğe yönelik tutumla ilgili boylamsal araştırmaların yapılmasının önemi ortaya çıkmaktadır. Boylamsal bir perspektif sayesinde, matematiğin çocuğun hayatına katıldığı en erken çağdan, ilkokul düzeyinden başlayarak her yıl öğrencilerin matematiğe yönelik tutumları değerlendirilerek, kırılma noktası olarak ifade edilebilecek bir dönemin var olup olmadığı ya da matematiğe yönelik olumsuz tutum gelişiminin nasıl gerçekleştiğinin anlaşılması, tutumun olumluya yönlendirilmesinde yol gösterici olacaktır. Diğer yandan, yeni bir öğrenme sürecinden geçerek tutum değişimini sağlamak yerine, en başta tedbirli olmak önemli ve gereklidir. Bir öğretmenden, Bloom'un da belirttiği gibi öğrenme-öğretme ortamında işaretler, pekiştireç, dönüt-düzeltme kullanması, öğrencilerin katılımını sağlaması beklenmektedir. Dolayısıyla, öğretmenin öğretim hizmeti niteliğini uygun şekilde karşılayabilmesi için öncelikle kendi alanında yeterli donanıma sahip olması gereklidir. Ancak bu şekilde dersi açık ve anlaşılır bir şekilde anlatabilir. Öğretim hizmeti niteliği kapsamında öğretmenler derse başlamadan önce dersin amaçlarını ve içeriğini açıklayarak, öğrencileri yeni öğrenmelere karşı güdüleyebilirler, ilgi ve merak duymalarını sağlayabilirler. Öğretmenlerin yeni öğrenmelerle eski bilgiler arasında bağlantılar kurması, öğrencinin anlayarak öğrenmesini sağlayacağı için önemlidir. Ayrıca, cezaya başvurulmadan başarıyı uygun şekillerde ödüllendirme, öğrenmede güçlük çeken öğrencilerle ek çalışmalar yapma, yeni konulara geçmeden bilgi eksikliklerini tespit ederek, varsa eksikliklerin tamamlaması için ek çalışmalar yapma; öğretmenin dersine yönelik olumlu tutum oluşturmada başvurabileceği, öğretim hizmeti niteliğini artırıcı unsurlar olarak sıralanabilir.

KAYNAKÇA

Akkoyunlu, A. (2003). Ortaöğretim 10.sınıf öğrencilerinin seçtikleri alanlara göre, öğrenme alanları ve ders çalışma stratejileri, matematik dersine yönelik tutumları ve akademik başarıları üzerine bir araştırma. Yayımlanmamış Yüksek Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi: İzmir.

Alkan, H., Güzel, E. B. ve Elçi, A. N. (2004). Öğrencilerin matematiğe yönelik tutumlarında matematik öğretmenlerinin üstlendiği rollerin belirlenmesi. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı'nda sunulan bildiri. İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.

Bandura, A. (1997). ***Self-efficacy: The exercise of control.*** New York : W.H. Freeman.

Baykul,Y. (1990). İlkokul beşinci sınıftan lise ve dengi okulların son sınıflarına kadar matematik ve fen derslerine karşı tutumda görülen değişmeler ve öğrenci seçme sınavındaki başarı ile ilişkili olduğu düşünülen bazı faktörler. ÖSYM Yayınları: Ankara.

Bloom, B.S. (1976). Human Characteristics and School Learning. New York: McGraw-Hil.

Bloom, S.B., (2012). İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme (2.Baskı). (D.A. Özçelik, Çev.). Ankara: Pegem Akademi.

Budak, S. (2003). Psikoloji Sözlüğü (2. Basım), Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.

Carroll, A., Houghton, S., Wood, R., Unsworth, K., Hattie, J., Gordon L. & . Bower, J., (2009). Self- Efficacy and academic achievement in Australian high school students: the mediating effects of academic aspirations and delinquency. Journal of Adolescence, 32, 797-817.

Cüceloğlu, D. (2005). İnsan ve Davranışı: Psikolojinin Temel Kavramları. (14.Baskı). İstanbul: Remzi Kitapevi.

Duatepe, A. , Çilesiz, A. (1999). Matematiğe yönelik tutum ölçeği. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 16 (17), 45-52.

Elçi , A.N. (2002). Ortaöğretim Matematik Öğretiminde Öğretmen Davranışlarının Başarıya Etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Erdoğan, İ. (2011). Sınıf Yönetimi: Ders, Konferans, Panel ve Seminer Etkinliklerinde Başarının Yolları (14.Basım). İstanbul: Alfa Yayım Dağıtım.

Freedmann, J.L., Sears, D.O.& Carlsmith, J.M. (2003). Sosyal Psikoloji. (A. Dönmez, Çev.). Ankara: İmge Yayıncılık.

Good, T.L. & Brophy, J.E. (1997). Looking in Classrooms (7th Edition). New York: Longman.

Hackett, G. & Betz, N. E. (1989). An exploration of the mathematics selfefficacy/ mathematics performance correspondence. Journal for Research in Mathematics Education, 20(3), 261-273.

Hammouri, H. (2004): Attitudinal and motivational variables related to mathematics achievement in Jordan: findings from the Third International Mathematics and Science Study (TIMSS), Educational Research, 46 (3), 241-257

Jones, V. & Jones L. (2012). ***Comprehensive Classroom Management : Creating Communities of Support and Solving problems***. (10th Edition)**.** Boston : Pearson

Kağıtçıbaşı, Ç. (2013). Günümüzde İnsan ve İnsanlar (14.Baskı). İstanbul: Evrim Yayınevi.

Kemer, G. (2006). The role of self-efficacy, hope and anxiety in predicting university entrance examination scores of eleventh grade students. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

Klomegah, R. Y. (2007). Predictors of academic performance of university students: an application of the goal efficacy model. College Student Journal, 41(2).

Koca, S. (2011). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin matematik başarı, tutum ve kaygılarının öğrenme stillerine göre farklılığının incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi: Afyonkarahisar.

Linnenbrink E.A. & Pintrich, P.R. (2003). The role of self-efficacy belıefs ın student engagement and learnıng ın the classroom. Reading and Writing Quarterly. 19(2), 119-137.

Ma, X. (1997). Reciprocal Relationships Between Attitude Toward Mathematics and Achievement in Mathematics. The Journal of Educational Research, 90 (4), 221-229.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2009). İlköğretim Matematik Dersi 1-5.sınıflar Öğretim Programı. http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx adresinden 07.01.2013 tarihinde alınmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2010). İlköğretim Matematik Dersi 6-8 .sınıflar Öğretim Programı. http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx adresinden 07.01.2013 tarihinde alınmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2011). İlköğretim Matematik Dersi 9-12..sınıflar Öğretim Programı. http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx adresinden 07.01.2013 tarihinde alınmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2012). Seviye Belirleme Sınavı Sonuçları. http://www.meb.gov.tr/sinavlar/dokumanlar/2012/duyuru/SBS_SayisalBilgiler/OGS_sayisal_4.pdf adresinden 09.01.2013 tarihinde alınmıştır.

Multon, K., Brown, S. & Lnet, R. (1991). Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: a meta-analytic ınvestigation. Journal of Counseling Psychology, 38 (1), 30-38.

Nicolaidou, M. & Philippou, G. (2003) Attitudes towards mathematics, self-efficacy and achievement in problem solving. M. A. Mariotti (Ed), European Research in Mathematics Education III, 1-11.

Owen, S. V., & Forman, R.D. (1988). Development of a college academic self efficacy scale. Paper presented at the Annual Meeting of the National Council on Measurement in Education. USA: New Orleans.

Öğrenci Seçme Yerleştirme Merkezi. (2013).YüksekÖğretimeGeçişSınavSonuçları.http://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2013/OSYS/2013-YGS-SonucAciklama_Sunum.pdf adresinden 14.04.2014 tarihinde alınmıştır.

Özler, D. (1998). Temel Eğitimde (İlköğretim) Öğretmen Niteliklerinin Öğrenci Başarılarına Etkileri Üzerine Bir İnceleme. Yayımlanmamış Yüksek Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. Review of Educational Research, 66, 543- 578.

Pajares, F. M. & Miller. D. (1994). Role of self-efficacay and self-concep beliefs in Mathematical problem solving: A path analysis. Journal of Educational Psycholog 86(2), 193-203.

Programe for International Student Assessment. (2012). http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-volume-I.pdf adresinden 09.05.2014 tarihinde alınmıştır.

Schunk, D.H. (2011). Öğrenme teorilerine eğitimsel bir bakış (2.Basım). (M. Şahin, Çev.). Ankara: Nobel Yayınevi.

Singh, K., Graville, M., & Dika, S. (2002). Mathematics and science achievement: Effects of motivation, interests and academic engagement. Journal of Educational Research, 95(6), 323–332.

Sönmez, V. (2007). Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı. (16.Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık

Şentürk, B. (2010). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin genel başarıları, matematik başarıları, matematik dersine yönelik tutumları ve matematik kaygıları arasındaki ilişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.

Şerif, M. ve Şerif, C.W. (1996). Sosyal psikolojiye giriş II, (Çev: M. Atakay ve A. Yılmaz) İstanbul: Sosyal Yayınları.

Trends in International Matematics and Science Study. (2013). Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması Sonuçları http://www.setav.org/tr/v-uluslararasi-matematik-ve-fen-egilimleri-arastirmasi-timss-turkiye-degerlendirmesi-matematik/analiz/2361?p=3 adresimden adresinden 09.01.2013 tarihinde alınmıştır.

Varış, F. (1998). Eğitim Bilimlerine Giriş. İstanbul :Alkım Yayınları.

Yağmur, A. (2012). Anadolu öğretmen liselerinde öğrenim gören öğrencilerin matematik dersine yönelik tutumları ile öz-yeterlilikleri arasındaki ilişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir

Zan, R. & Di Martino, P. (2007). Attitude toward mathematics: Overcoming the positive/negative dichotomy. The Montana Mathematics Enthusiast. Monograph 3, pp.157-168.

MATEMATİK ÖĞRETMENİ ADAYLARININ İRRASYONEL SAYI KAVRAMI İLE İLGİLİ ALGILARI

Kübra POLAT, Handan DEMİRCİOĞLU, Gülçin OFLAZ
Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, OFMAE Bölümü, Sivas
kubraapolaat@hotmail.com.tr

ÖZET

Bu çalışmada, matematik öğretmeni adaylarının irrasyonel sayı kavramına ilişkin algılarını ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Çalışma bir devlet üniversitesinin Ortaöğretim Matematik Öğretmenliği programında 1. ve 2. Öğretime devam eden toplam 59 öğretmen adayıyla yürütülmüştür. Veriler iki adımda toplanmıştır. İlk aşamada öğretmen adaylarından irrasyonel sayı kavramını tanımlamaları ve irrasyonel sayılara 10 tane örnek vermeleri istenmiştir. Elde edilen veriler doğrultusunda öğretmen adaylarının irrasyonel sayı kavramını nasıl algıladıklarına ilişkin genel bir bakış elde edilmiştir. İkinci aşamada ise sondaj sorulardan oluşan bir veri toplama aracı verilmiştir. Elde edilen bulgular öğretmen adaylarının çoğunluğunun irrasyonel sayı kavramının sözlük anlamını bildiklerini fakat kavramın derinine inemediklerini ve irrasyonel sayılara örnek vermekte güçlük çektiklerini göstermiştir.

Anahtar kelimeler: İrrasyonel sayı, Matematik Öğretmeni Adayları

ABSTRACT

This study was aimed to revealed preservice mathematics teachers' perceptions of the concept of irrational numbers. Research sample consisted of 59 senior who studied department of secondary mathematics education in a university in Sivas. The data collected in two stages. In the first stage, preservice mathematics teachers were asked to define irrational numbers and to give 10 examples. In the second stage, deep questions were asked. Analyzing the findings, general opinions of preservice mathematics teachers towards irrational numbers were obtained. In the conclusion, it was showed that the majority of preservice mathematics teachers know the dictionary meaning of irrational numbers but they could not go deeply into of the concepts and they have difficulty in to give examples of irrational numbers.

Keywords: Irrational number, Preservice Mathematics Teachers

1. GİRİŞ

Bu bölüm "Problem Durumu", "Araştırmanın Amacı", "Araştırmanın Önemi" alt başlıkları altında ele alınmıştır:

1.1 Problem Durumu

Matematikçiler için anlamlı görünen bir kavramın öğrenci tarafından anlaşılması her zaman kolay olmayabilir. Ayrıca sonsuza kadar devirsiz ilerleyen ondalık sayılar olarak tanımlanabilecek irrasyonel sayıların öğrenciler tarafından tanımlanabilmesi çok kolay olmamaktadır (Kara, Delice, 2012). 5-8

Matematik Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzuna (MEB, 2013) göre öğrencilerden 8.sınıfa geldiklerinde gerçel sayıları tanıması, rasyonel ve irrasyonel sayılar arasındaki ilişkileri kurabilmeleri beklenmektedir. Fakat irrasyonel sayılar ile ilgili öğrenciler ve öğretmen adaylarıyla yapılan bir çalışmada okul matematiğinin genellikle sayı sınıflamalarının hiyerarşik yapısının sistematik öğretiminin olmamasından ötürü pek çok lise öğrencisi ve öğretmen adayının rasyonel, irrasyonel ve gerçel sayı kavramlarını ne doğru biçimde tanımlayabildikleri ne de çeşitli sayı örneklerini belirleyebildikleri görülmüştür. İrrasyonel sayıları anlamaya yönelik odaklanılan çalışmalar, irrasyonel sayıların anlaşılmamasının arkasında yatan sebepler olarak rasyonel sayılarda eksik kalan bilgilerin beraberinde bilişsel ve epistemolojik engeller gösterilmektedir (Sirotic ve Zazkis, 2007b). Peled ve Hershkovitz 2 ve 3.sınıflardaki öğretmen adaylarıyla yaptığı deneysel çalışmada öğretmen adaylarının irrasyonel sayı tanımlarını ve irrasyonel sayıların temel özelliklerini bilmelerine rağmen, irrasyonel sayıların farklı gösterimlerinin kullanımında başarısız olduklarını raporlamışlardır (Voskoglou, Kosyvas, 2012). Fishbein, Jehiam ve Cohen (1994,1995) çalışmalarında lise öğrencileri ve öğretmen adaylarının irrasyonel sayılarda kavram bilgisini ölçmek istemişlerdir. Araştırmada irrasyonel sayıları öğrenmede oransızlık ve sayılamazlık engellerini öne sürmüşlerdir. Ancak çalışmada beklenenin aksine bu sezgisel zorluklar katılımcıların reaksiyonlarında açığa çıkmamıştır. Kara ve Delice ise yaptıkları araştırmada lise öğrencileri ve matematik öğretmeni adaylarıyla yaptığı çalışmada irrasyonel sayı kavramı, irrasyonel sayı temsilleri, irrasyonel sayıların diğer sayı kümelerindeki yeri, irrasyonel sayılarda dört işlem, dersi hesap makinesi kullanarak anlatmanın olumlu ve olumsuz etkileri ve öğreticinin verdiği örneklerin öğrencilerde oluşturduğu kısıtlamaları incelemişlerdir. Gerek öğretmen adaylarıyla gerekse öğrencilerle yapılan araştırmalar irrasyonel sayı kavramının anlaşılmasında sıkıntı yaşandığını göstermektedir.

1.2 Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı son sınıfta okuyan ortaöğretim matematik öğretmen adaylarının irrasyonel sayı kavramı ile ilgili algılarını ve verilen sayı örneklerini doğru sınıflayıp sınıflayamadıklarını ortaya çıkarmak ve irrasyonel sayılara verebildikleri örnekleri incelemektir.

1.3 Araştırmanın Önemi

İrrasyonel sayılar sayı sitemi içerisinde önemli bir yer teşkil etmektedir. Fishbein ve diğerlerinin yaptıkları araştırmada lise öğrencileri ve öğretmen adaylarının irrasyonel sayı kavramını nasıl algıladıkları ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Araştırmaya bağlı olarak irrasyonellik kavramının pek çok öğrencinin kafasını karıştırdığı sonucuna varmışlardır (Aktaran: Parameswaran, 2011). Matematiğin öğretilmesi sürecinde öğreticinin önüne çıkan zorluklardan biri, soyut olan bir kavramı öğrencinin zihninde somutlaştırmasına ve bunu ön bilgileri ile harmanlayıp anlamlaştırmasına yardımcı olmak kabul edilebilir (Kara ve Delice,2012). Bu amaçla ileride soyut bir kavram olan

irrasyonel sayıların öğrenciler tarafından somutlaştırılabilmesi ve kavramın doğru biçimde zihinde yapılandırılabilmesi görevini üstlenecek olan matematik öğretmen adaylarının irrasyonel sayı kavramına yönelik algılayışlarını ortaya koymak araştırmanın odağını ve önemini ortaya koymaktadır.

2. YÖNTEM

2.1 Araştırmanın Katılımcıları

Araştırma bir devlet üniversitesinin Ortaöğretim Matematik Öğretmenliği programında 1.ve 2. öğretime devam eden 59 öğretmen adayıyla yürütülmüştür. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının çoğu son sınıf öğrencisi olmakla beraber 4.sınıfta okuyan öğretmen adayları da bulunmaktaydı.

2.2 Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verileri iki aşamada toplanmıştır. İlk aşamada matematik öğretmen adaylarından irrasyonel sayı kavramını tanımlamaları ve irrasyonel sayılara 10 tane örnek vermeleri istenmiştir. Bu aşamada matematik öğretmen adaylarının irrasyonel sayı kavramına yönelik algıları hakkında genel bir bakış elde edilmiştir. İkinci aşamada ise sondaj soruların yer aldığı bir veri toplama aracı verilmiştir. Bu aşamada öğretmen adaylarına çeşitli örnekler verilerek bunları sınıflamaları istenmiştir. Ayrıca sorulan sorulara verdikleri cevapları nedenleriyle beraber verilmesi istenerek matematik öğretmen adaylarının irrasyonel sayı kavramına yönelik algıları ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

2.3 Verilerin Analizi

Araştırmanın analizi için yazılı dokümanlar incelenerek veriler elde edilmiştir. Elde edilen veriler betimsel analiz tekniği kullanılarak çözümlenmeye çalışılmıştır. Veri analizinin amacı, verinin anlamını dışarıya aktarma sürecidir. Yani insanların ne söylediğini, araştırmacının ne gördüğünü ve okuduğunu birleştirme, indirgeme ve yorumlama işidir. Bu süreç anlam verme sürecidir (Merriam, 2013, sy.167). Betimsel analizde, veriler araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre düzenlenebilmektedir (Yıldırım, Şimşek, 2013). Araştırmada betimsel analiz tekniğine göre elde edilen veriler, daha önceden literatürde belirlenen kategorilere göre özetlenmiştir ve yenileri eklenerek asıl kategoriler oluşturulmuştur. Veri analizinde yansızlığı göstermek amacıyla doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

3. BULGULAR

3.1 İrrasyonel sayıların tanımlanması

Öğretmen adaylarından ilk olarak irrasyonel sayıyı tanımlamaları istenmiştir. Öğretmen adaylarından alınan cevaplara göre kategoriler oluşturulmuştur. Tablo 1 öğretmen adaylarının irrasyonel sayı kavramına verdikleri cevapların frekanslarına göre düzenlenmiştir. Bununla beraber irrasyonel sayı

tanımını yapmayıp örnekli anlatıma başvuran ve sorulan soruyu cevapsız bırakan öğretmen adayları da Tablo 1 de belirtilmiştir. Tablo 1 de, oluşturulan kategoriler, frekans ve yüzdeler gösterilmiştir.

Tablo 1: İrrasyonel sayı tanımı

Kategoriler	f	%
Rasyonel olmayan	26	44
Reel olan fakat rasyonel olmayan	8	13
Örnekli anlatım	6	10
Virgülden sonrası rastgele tekrarlayan	5	9
Virgülden sonrası sonsuza kadar giden sayı	4	8
Tamsayı değeri olmayan	2	3
Sonsuza kadar giden	2	3
Devreden sayılar	1	2
Belli yerden sonra sürekli tekrar eden	1	2
Değeri ifade edilemeyen	1	2
Kök dışına çıkamayan	1	2
$\frac{a}{b}$ şeklinde yazılamayan	1	2
$a^{\frac{b}{c}}$ şeklinde yazılan ve b<c ve a≥0 şartını sağlayan	1	2
Evrensel sayılar kümesinin dışında kalan	1	2
Cevapsız	4	8

Tablo 1 incelendiğinde öğretmen adaylarının %44'ü "rasyonel olmayan", %13'ü "reel fakat rasyonel olmayan", %9'u "virgülden sonrası rastgele tekrarlayan, %8'i "virgülden sonrası sonsuza kadar giden sayı", %3'ü "tamsayı değeri olmayan" ve "sonsuza kadar giden", %2'si "devreden sayılar", "belli bir yerden sonra sürekli tekrar eden", "değeri ifade edilemeyen", "kök dışına çıkamayan", " $\frac{\mathrm{a}}{\mathrm{b}}$ şeklinde yazılamayan", "$a^{\frac{b}{c}}$ şeklinde yazılan ve b<c ve a≥0 şartını sağlayan" ve "evrensel sayılar kümesinin dışında kalan" cevaplarını verdikleri görülmektedir. Öğretmen adaylarının bazıları birden fazla kategoriye uygun cevaplar vermişlerdir. Ayrıca %10'luk kısım örnekli anlatıma başvurmuş ve %8'lik kısım da soruya yanıt vermemiştir. Öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu irrasyonel sayıyı tanımlarken "rasyonel olmayan" ifadesini kullanmayı tercih etmişlerdir. Tablo 1 incelendiğinde bazı öğretmen adaylarının irrasyonel sayıyı tanımlamakta kullandıkları tanımların hatalı veya eksik tanımlar olduğu görülmektedir.

3.2 İrrasyonel sayılara örnek verilmesi

Matematik öğretmen adaylarından irrasyonel sayıyı tanımlamaları istendikten sonra irrasyonel sayılara 10 tane örnek vermeleri istenmiştir. Tablo 2 de öğretmen adaylarının irrasyonel sayılara verdikleri örnek sayıları gösterilmiştir.

Tablo 2: İrrasyonel sayılara verilen örnek sayısı

Örnek sayısı	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0
f	13	3	4	1	4	2	5	7	3	1	16
%	22	5	7	2	10	3	8	12	5	2	27

Tablo 2 de görüldüğü üzere öğretmen adaylarının %22'si 10 örnek, %5'i 9 örnek, %7'si 8 örnek, %10'u 6 örnek, %3'ü 5 örnek,%8'i 4 örnek, %12'si 3 örnek, %5'i 2 örnek ve %2'si 1 örnek vermiştir. 16 öğretmen adayı (%27) hiç örnek vermemiştir. Verilen örnekler incelendiğinde öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun örnek olarak π, e ve köklü ifadeleri örnek olarak verdiği ve birkaçının karmaşık sayı, sin, tan, devirsiz ondalık sayı örneklerini verdikleri görülmüştür. 10 tane örnek veren öğretmen adayları genel olarak tek tip örnek verebilmişlerdir. Tablo 3'te verilen örnek çeşitleri incelenmiştir.

Tablo 3: İrrasyonel sayılara verilen örnekler

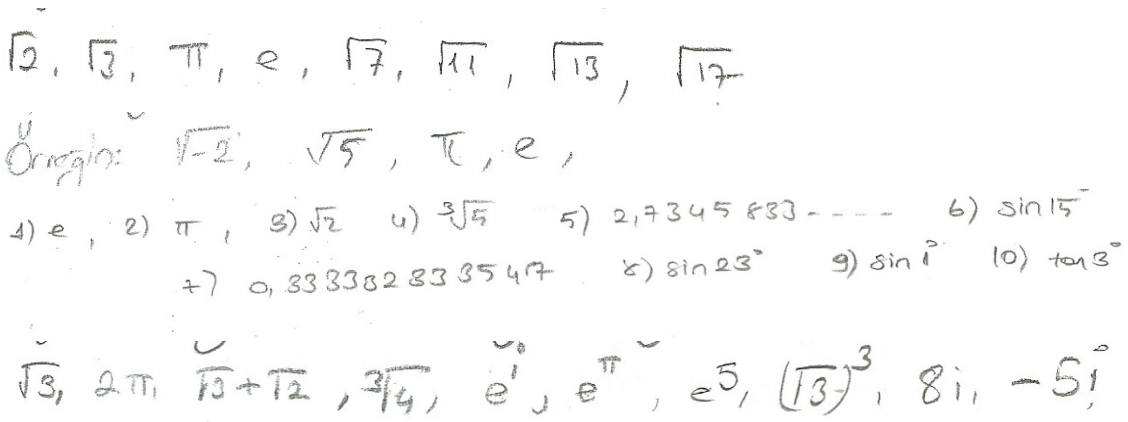
	π	e	Köklü sayılar	Trigonometrik sayılar	Karmaşık sayılar	Devirsiz ondalık sayılar
f	27	21	42	4	10	4
%	45	35	71	7	17	7

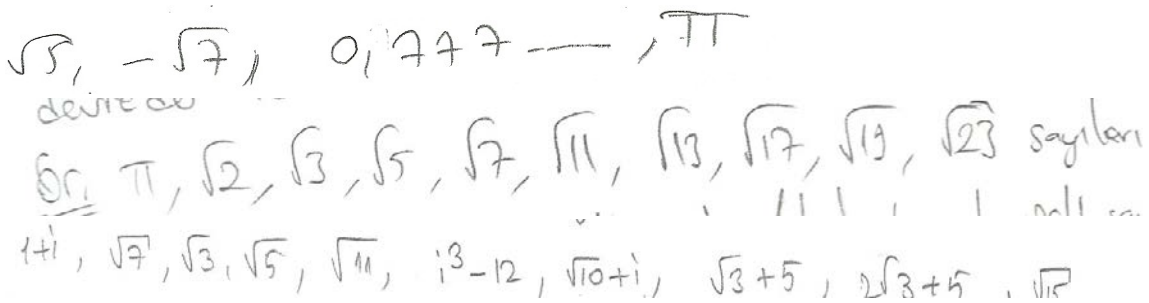
Öğretmen adaylarının %71'i köklü sayıları, %45'i π sayısını, %35'i e sayısını,% 17'si karmaşık sayı ve %7'si de devirsiz ondalık sayılardan örnek vermişlerdir. Kara ve Delice'nin lise öğrencileri ve üniversite öğrencileriyle yaptıkları çalışmada da irrasyonel sayı denildiğinde karekök kelimesi ilk akla gelen kelimelerden olduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarının verdikleri irrasyonel sayı örnekleri π, e ve köklü ifadelerde toplanmaktadır. Öğretmen adaylarından çok azı 1+2i, 3i, $\sqrt{2i}$, $-\sqrt{3}+\sqrt{2}$, $\sqrt{-2}$, $\frac{\pi}{2}$, örneklerini verebilmişlerdir.

Tablo 4'te öğretmen adaylarının irrasyonel sayılara verdikleri örneklerden alıntılara yer verilmiştir.

Tablo 4: İrrasyonel sayılara 10 tane örnek

ÖRNEKLER





3.3 Devirli ondalık sayılar

Üçüncü olarak öğretmen adaylarına "devirli ondalık sayılar irrasyonel midir?" sorusu sorulmuş ve öğretmen adaylarından cevaplarını açıklamaları istenmiştir.

Tablo 5: Devirli ondalık sayıların incelenmesi

Kategoriler	f	%
İrrasyonel değildir	43	72
İrrasyoneldir	13	22
Cevap yok	2	3

Öğretmen adaylarının %72'si irrasyonel olmadığını, %22'si irrasyonel olduğunu belirtmişlerdir. % 3'lük kısım ise cevap vermemiştir. Matematik öğretmen adaylarının çoğunluğu devirli ondalık sayıları irrasyonel olmadığını bilmelerine rağmen %22'lik kısım da devirli ondalık sayıları irrasyonel olarak düşünmektedir.

Öğretmen adaylarının "devirli ondalık sayılar irrasyonel midir?" sorusuna verdikleri açıklamalar incelenmiş ve tablo 6 elde edilmiştir. Tablo 6, doğru açıklamalı doğru cevap, yanlış açıklamalı doğru cevap ve açıklama yapmayan öğretmen adaylarının frekanslarını göstermektedir. Öğretmen adaylarının %67'si doğru açıklama ile birlikte doğru cevabı vermiştir, %5'i sorunun cevabını yanlış biçimde açıklamıştır ve %5'i de açıklama yapmamıştır. Doğru açıklama yapan öğretmen adaylarının çoğunluğu (26) devirli ondalık sayıları rasyonel sayıya çevirmiş ve açıklamasını bu şekilde ifade etmiştir.

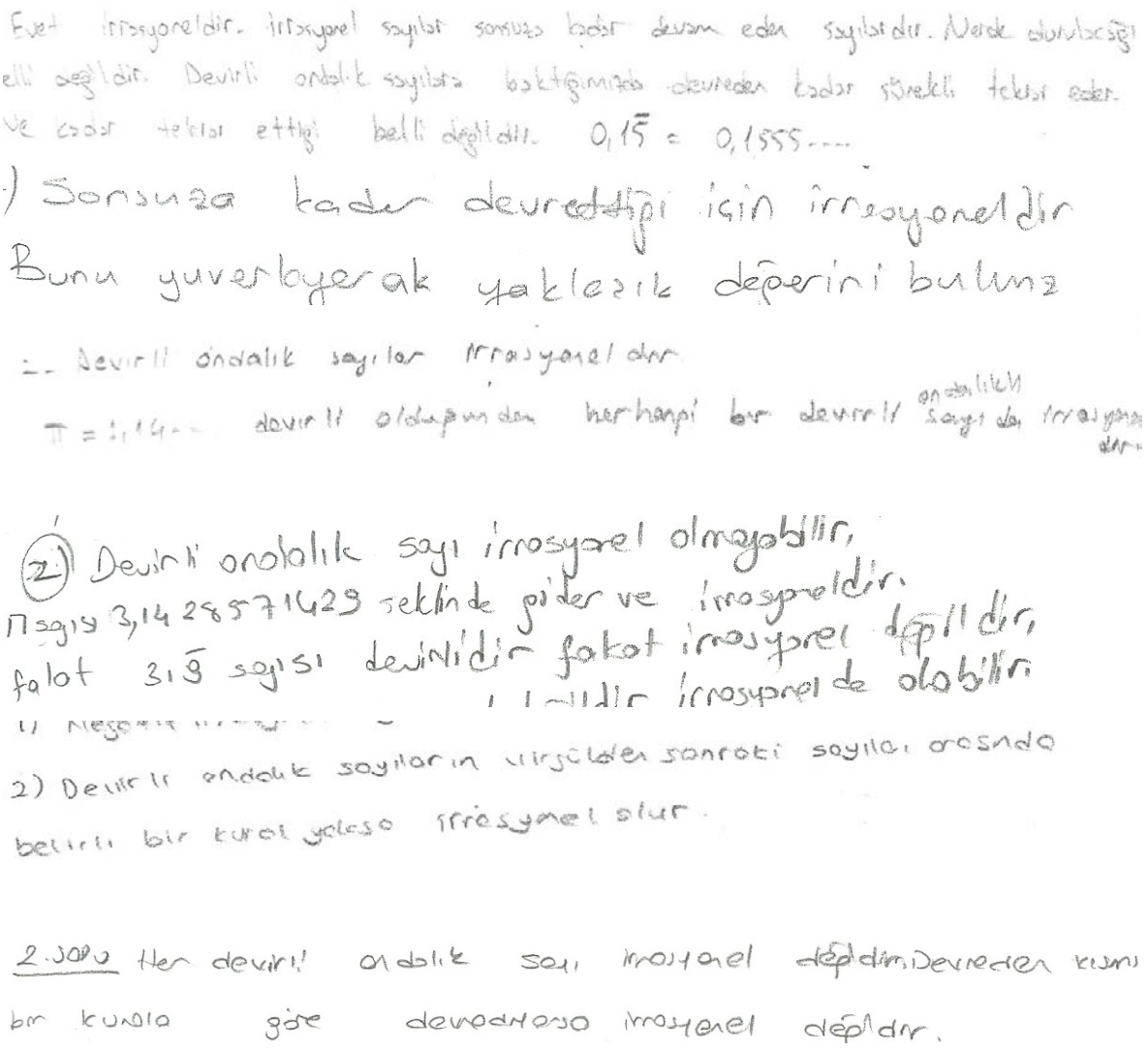
Tablo 6: Devirli ondalık sayıların incelenmesi

Açıklama kategorisi	f	%	Örnek cevaplar
Doğru açıklamalı doğru cevap	37	62	Belli düzene göre devreder (13) Payı paydası tamsayı şeklinde yazılır (24)
Yanlış açıklamalı doğru cevap	3	5	Ondalık sayılar rasyoneldir (2) Devirsizdir (1)

Açıklama yok	3	5

Devirli ondalık sayıların irrasyonel olduğunu düşünen öğretmen adayları (%22), verdikleri cevaplara "sonsuza kadar devam etme (3)", "ondalık kısmının sonsuz olması", "π=3,14…. Sayısının irrasyonel olması (3)", "virgülden sonra belli kurala göre devretmesi" ifadelerini gerekçe olarak göstermişlerdir. Öğretmen adaylarının devirli ondalık sayı kavramının tanımı ile ilgili sıkıntı yaşadıkları görülmüştür. Bir sayının sonsuza kadar gitmesi ile devirli olması arasındaki farkı karıştırdıkları görülmüştür. Aşağıda devirli ondalık sayıların irrasyonel olduğunu düşünen öğretmen adaylarının cevaplarından alıntılara yer verilmiştir:

Örnek cevap



3.4 0.12122212222122222212.. sayısı

Son olarak öğretmen adaylarına "0.12122212222122222212.. irrasyonel midir rasyonel midir? Buna nasıl karar verdiniz? Açıklayınız. Virgülden sonra 1 den sonraki 2 sayıları artarak devam etmektedir,

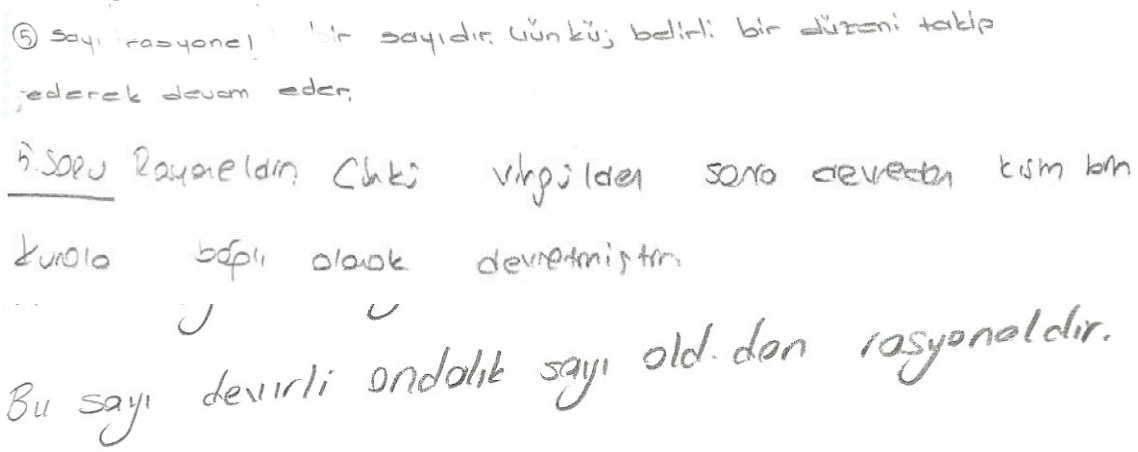
yani önce bir tane, sonra iki tane sonra 3 tane… şeklindedir.” sorusu sorulmuştur. Tablo 7 de doğru cevap veren, yanlış cevap veren ve cevap vermeyen öğretmen adaylarının frekans ve yüzdeleri verilmiştir.

Tablo 7: 0.12122212222122222212.. sayısının incelenmesi

Kategoriler	f	%
İrrasyonel değildir	8	13
İrrasyoneldir	47	79
Cevap yok	4	7

Öğretmen adaylarının verdikleri cevaplar incelendiğinde çoğunluğunun (47) cevabının doğru olduğu görülmüştür. Ancak 8 öğretmen adayı bu sayının irrasyonel olmadığını belirtmiştir. Yanlış cevap veren öğretmen adaylarının açıklamaları incelendiğinde “*devreden kısım belli bir kurala göre devrettiği için rasyoneldir*”, “*devirli ondalık sayı olduğundan rasyoneldir*”, “*belli bir düzeni takip eder”* ifadeleri görülmüştür. Aşağıda yanlış cevap veren öğretmen adaylarının cevaplarından alıntılara yer verilmiştir:

Örnek cevap



4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Öğretmen adaylarının irrasyonel sayı kavramının tanımını rasyonel olmayan olarak vermiş olmaları ve daha sonra verilen sayı örneklerini yanlış olarak sınıflandırdıkları göz önüne alındığında aslında öğretmen adaylarının irrasyonel sayı kavramını tam olarak anlayamadıkları düşünülebilir. Kara, Delice’ye göre hem lise hem üniversite öğrencilerinin çoğunluğunun irrasyonel sayıları “rasyonel olmayan sayı” şeklinde tanımlamalarının matematikten bağımsız olarak kelime anlamını kullanmalarından kaynaklandığı söylenebilir (Kara ve Delice, 2012).

Öğretmen adayları irrasyonel sayılara örnek olarak çoğunlukla π ve e sayılarını ve köklü sayıları vermelerinin sebebi öğrenim hayatları boyunca irrasyonel sayılara verilen ilk örneklerin bu sayılar olması olabileceği düşünülebilir. Araştırmada öğretmen adaylarından devirli ondalık sayıların irrasyonel olup olmadığını sorgulamaları istenmiştir ve öğretmen adaylarından devirli ondalık sayıları irrasyonel olarak düşünen kısım, gerekçe olarak π sayısının irrasyonel ve π=3.14… devirli ondalık sayı olduğunu göstermişlerdir. Bu da üç boyutlu şekillerin hacimlerini ve alanlarını hesaplamada π sayısının 3.14 olarak yerine koyarak yapılan hatalı pratiğe dayandırılabilir. Dolayısıyla bu hatalar doğal ve anlaşılabilirdir çünkü ilköğretimde öğrencilere bu işlemleri yaptırırken öğrenciler reel sayı sistemi kavramını henüz özümsemektedirler (Paramesvaran, 2011). Benzer şekilde Pinto ve Tall yaptıkları çalışmada π sayısını 3.14 ve 22/7 olarak kullanmanın kavram yanılgısına neden olduğunu ileri sürmüşlerdir (Pinto, Tall, 1996).

Öğretmen adaylarının irrasyonel sayı kavramında virgülden sonra tekrar eden ve tekrar etmeyen ondalık kısım arasındaki farkı karıştırdıkları görülmüştür. Öğretmen adayları virgülden sonra sonsuza kadar devirli biçimde tekrar eden sayıları irrasyonel olarak düşünmüştür. Öğretmen adaylarının irrasyonel sayı tanımlarının pek çoğunun bilgi dağarcıklarında mevcut olmamasının bu karışıklığa neden olduğu düşünülebilir. Zaskis ve Sirotic'in (2010) öğretmen adaylarıyla yaptıkları çalışmaya benzer şekilde öğretmen adaylarının devirli ve devirli olmayan ondalık kısım arasındaki farkı karıştırdıkları görülmüştür.

5. ÖNERİLER

1. Öğretimin erken dönemlerden itibaren irrasyonel sayı kavramının çeşitli tanımları bir arada verilebilir.
2. Öğrencilere irrasyonel sayı kavramı anlatılırken zengin örnek çeşitleri sunulabilir.
3. Öğrencilerin sayı sistemlerini sezgisel olarak öğrendiği kritik dönemde π değerinin yaklaşık olarak 3,14 alınmasının ileride irrasyonel sayı kavramını kavramada sıkıntı yaşattığı göz önüne alınarak bu durumun önüne geçilmeye çalışılabilir.

KAYNAKLAR

Fishbein, E., Jehiam, R. & Cohen, C. (1995). The concept of irrational numbers in high school students and prospective teachers. *Educational Studies in Mathematics Education, 29*, 29-44.

Kara, F. & Delice, A. (2012). Kavram tanımı mı? Yoksa kavram imgeleri mi? İrrasyonel sayıların temsilleri. *X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi. Niğde, Türkiye*.

MEB (2013) İlköğretim (5-8. Sınıflar) matematik dersi öğretim programı. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.

Merriam, S. (2013). *Nitel Araştırma Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber* (3.basımdan çeviri). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Paramesvaran, R. (2011). Students' understanding of irrational numbers. Proceeding of episteme 4, India. Erişim: 8 Mayıs 2014, http://episteme4.hbcse.tifr.res.in/schedule/papers

Pinto, M. & Tall, D. (1996). Students teachers' conceptions of rational numbers. Erişim: 8 Mayıs 2014, http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.377.6379&rep=rep1&type=pdf

Sirotic, N. & Zazkis, R. (2007b). Irrational numbers: The gap between formal and intuitive knowledge. *Educational Studies in Mathematics, 65*, 49-76.

Sirotic, N. & Zazkis, R. (2010). Representing and defining irrational numbers: Exposing the missing link. *CBMS Issues in Mathematics Education, 16,* 1-26.

Sirotic, N. & Zazkis, R.(2004). Making sense of irrational numbers: focusing on representation. *In Proceedings of 28th ınternetional Conference for Phscholg of Mathematics Education.*

Voskoglou, M. & Kosyvas, G. (2012). Analyzing students' difficulties in understanding real numbers. *Journal Reseach in Mathematics Educatin, 1,* 301-336.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (9. Genişletilmiş baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

MATEMATİK ÖĞRETMENİ ADAYLARININ SONSUZ KAVRAMI İLE İLGİLİ ALGILARI

Handan DEMİRCİOĞLU*, Kübra POLAT**, Gülçin OFLAZ***

*Cumhuriyet üniversitesi Eğitim Fakültesi, Ortaöğretim Matematik Öğretmenliği, SİVAS

handandemircioglu@gmail.com

** Cumhuriyet üniversitesi Eğitim Fakültesi Ortaöğretim Matematik Öğretmenliği, SİVAS

kubraapolaat@hotmail.com

*** Cumhuriyet üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Matematik Öğretmenliği, SİVAS

erengulcin3@hotmail.com

ÖZET

Bu çalışmanın amacı matematik öğretmeni adaylarının sonsuzluk kavramına ilişkin algılarını ortaya çıkarmaktır. Çalışma bir devlet üniversitesinin Ortaöğretim Matematik Öğretmenliği programına devam eden toplam 57 öğretmen adayıyla yürütülmüştür. Veriler iki adımda toplanmıştır. İlk adımda öğretmen adaylarından sonsuzluk kavramını tanımlamaları istenmiştir. Elde edilen veriler doğrultusunda öğretmen adaylarının sonsuz kavramını nasıl algıladıklarına ilişkin genel bir bakış elde edilmiştir. İkinci aşamada ise öğretmen adaylarına sondaj sorulardan oluşan veri toplama araçları verilmiştir. Öğretmen adaylarının cevaplarını analiz ederken içerik analizi kullanılmıştır. Çalışmada elde edilen bulgular, öğretmen adaylarının çoğunluğunun "sınırsız", "çok büyük", "bilinmeyen sayı" gibi kavramlarla eşleştirdiğini göstermiştir. Ayrıca matematiksel sonsuzluk anlayışının geliştirilmesi gerekmektedir.

Anahtar kelimeler: Sonsuzluk, aktüel sonsuzluk, potansiyel sonsuzluk, matematik öğretmeni adayları

ABSTRACT

The aim of this study was to determine the perceptions of preservice mathematics teachers on the concepts of infinity. The study was conducted with 57 preservice mathematics teachers attending to Secondary School Mathematics Education at a state-owned university. Data were collected in two steps. In the first step, one question was posed to preservice teachers to clarify what they understand the concepts of infinity. Based on the data obtained in accordance with their perceptions of teacher candidates an overview of the concept of infinity was obtained. In the second step, tests which consists of diagnostic questions were given to the teacher candidates. Content analysis was used to analyze teacher candidates' responses. The findings obtained in this study showed that the majority of teacher candidates matched the concept of infinity with the concepts such as 'without end', 'very big', 'without borders', and 'unknown number'. Also, the understanding of mathematical infinity must be developed.

Key words: Infinity, actuel infinity, potential infinity, preservice mathematics teachers

1. GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Küçük yaşlardan itibaren duymaya başladığımız ve sonrasında matematikte karşımıza çıkan tarih boyunca da pek çok matematikçinin, filozofun ve din adamının üzerinde en çok düşündüğü kavramlardan birisi de sonsuz kavramıdır. Sonsuzluğun hikâyesi eski yunan medeniyetine kadar

dayanmaktadır. Yunancada "sınırsız *(unbounde)*", "belirsiz *(indefinite)*" veya "tanımlanmamış *(undefined)*" anlamına gelen "apeiron" kelimesinden türetilmiştir (Allen, 2000) ve bu kelimelerin hepsi sıfat olarak kullanılmaktadır. Sonsuz kavramının anlaşılamamasının nedenlerinden birisi sonsuzun sayı mı, nesne mi, sıfat mı, isim mi olduğu ile ilgilidir. Moreno ve Waldegg (1991) sonsuzu yunan kültüründe isim, sıfat ve zarf olarak tartışırken sonsuz kavramını biçimselleştiren Alman matematikçi Cantor'a göre bir sıfattır. Nesin (2007) matematikte "sonsuz" un bir sıfat olup bir isim olmadığını şu şekilde açıklamaktadır. Adına "sonsuz" denilen bir matematiksel nesne yoktur ama sonsuz matematiksel nesneler vardır. Matematikte 5 bir nesnedir 1 de bir nesnedir 5 ten 1 çıkarırsak 4 nesnesini buluruz. Ama ∞ bir nesne olmadığından ∞-1 diye bir nesne yoktur ve böyle yazılmaması gerekir. Bir sıfattan bir nesne çıkaramayız. Nesin'e göre sonsuz bazı durumlarda sınıflarda bir isim gibi kullanmakta ve "n, sonsuza giderken" ifadesinin sonsuzun bir yer ismi olarak anlaşılmasına sebep olacağını vurgulamaktadır. Diğer bir önemli nokta ise sonsuzun tanımının ne olduğudur. Nesin (2007) sonsuzun tanımını sonlunun karşıtı olarak ifade etmiş ve sonlunun ne demek olduğu anlaşılırsa sonsuzunda ne demek olduğunu anlayacağımızı ifade etmiştir. Yıldırım (2000) ifade ettiği gibi Cantor ise sonsuz bir dizi veya kümeyi, kardinal sayısı herhangi bir alt bölümünün kardinal sayısına denk olan küme başka bir ifade ile de sonsuz bir kümedeki elemanlar ile o kümenin bir alt bölümüne ait elemanlar birebir eşlenebilir şeklinde açıklamıştır.

Moreno ve Waldegg'e (1991) bir kavramın tarihsel gelişiminin o kavramın anlamlandırılması için önemli olduğunu ifade etmektedirler. Tarihsel süreç içerisinde de incelediğimizde de anlaşılması zor bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Aşık'ın (2010) aktardığına göre Gauss, sonsuzluğun matematiksel bir değer olmadığını, matematiksel bir konuşma biçimi olduğunu ifade etmiştir. Aristo'ya göre ise potansiyel ve fiili sonsuzluk olmak üzere iki tür sonsuzluk bulunmaktadır. İlk Aristoteles (Aristo) tarafından ortaya atılan ve sonradan Kant tarafından geliştirilen sonsuzlukla ilgili iki kavram vardır. Bunlar da aktüel-fiili (actual) ve potansiyel (potential) sonsuzluktur. Felsefeciler ve matematikçiler bu iki sonsuzluk kavramını ayırmışlardır. Aristo aktüel sonsuzluk kavramını kabul etmezken potansiyel sonsuzluk kavramını kabul etmiştir. Fischbein (2001) aktüel sonsuzluğu insan zekâsının kavranmasının zor hatta imkânsız olduğunu ifade etmektedir. Aktüel sonsuzluğa bir örnek "Galile paradoksu" olarak adlandırılan ve Galile tarafından verilen doğal sayıların karelerinin örneğidir. Buna göre doğal sayılar kümesi ile onun alt kümesi olan karelerinden oluşan küme denk kümelerdir yani bu iki küme arasında birebir eşleme yapılabilir. Bunun bir sonucu olarak da bütün ve onun bir parçası denk olmaktadır bu ise "bütün daima kendi parçalarından büyüktür" prensibine ters düşmektedir.. Bu paradoksun kaynağı ise aktüel sonsuzluk kavramının kullanımında yatmaktadır. Aslında 19 yüzyılda bu aktüel sonsuzluk problemini çözen Cantor olmuştur.

Akbulut ve Akgün'e (2005) göre de sonsuzluğun "aktüel-fiilen" var olduğunu söylemek çelişkilidir; sonsuzluktan ancak potansiyel anlamda bahsedilebilir. Mesela gece-gündüz dizisini düşünelim. Her

geceden sonra bir gündüz gelir, her gündüzden sonra da bir gece. Bu sürecin ötesine geçemeyeceği bir sınır noktası yoktur, yani potansiyel olarak sonsuzdur. Ama bu sonsuz dizi hiçbir zaman "gerçekten" var olamaz; Geriye baktığımızda "sonsuz sayıda gece geçti" diyebileceğimiz bir zaman asla olmayacaktır. Bu ayrım sonsuzluğun sadece fiziksel dünyada var olamayacağını iddia etmekle de kalmaz ayrıca, sayıların da sonsuz olduğunu söylemek doğru değildir, çünkü ne kadar sayarsak sayalım hiçbir zaman sonlu sayıların ötesine geçemeyiz. Sayılar da ancak potansiyel anlamda sonsuzdur. Cantor da, aslında potansiyel sonsuzlukla uğraştığı halde teorisini aktüel-fiili sonsuzlukla ilgiliymiş gibi göstermeye çalışmakla suçlanmıştır. Yapılan ayrımın geçerli olduğu ve fiziksel dünyadaki hiçbir şeyin sonsuz olamayacağı kabul edilebilir. Ama bu Cantor'un teorisini ve fiili sonsuzun var olduğunu reddetmek için bir sebep değildir. Mesela hiçbir zaman sonsuz sayıda gece geçmeyecek olsa bile bahsi geçen gece-gündüz dizisinin "gerçekten" sonsıız olduğunu söylemenin bir sakıncası yoktur. Ortada bir çelişki olmadığı sürece sonsuzluğu gerçek olduğunu reddetmek kişisel felsefi tercihlerle ilgili bir sorundur. Sonsuzun anlaşılamama nedenlerinden birisi sonlu dünyada ki sonsuz algısıdır. Nesin (2007) sonsuzu günlük hayatta kullandığımız sonsuz ve matematiksel sonsuz şeklinde ayırmaktadır. Günlük hayatta sonsuz denildiği zaman çok uzakta, ulaşılamayacak bir yer gibi düşünüldüğünü bazen de çok büyük bir miktar olarak algılandığını ifade etmiştir.

Hem yurt içinde hem de yurt dışında farklı sınıf seviyelerinde sonsuzluk kavramı ile ilgili anlamaları araştıran birçok çalışma yürütülmüştür (Aztekin, 2008; Aztekin, Arıkan, Sriraman, 2010; Fischbein, 2001; Singer & Voica, 2003; Singer & Voica, 2007; Singer & Voica, 2008, Ervynck, 1994, Mamolo & Zazkis, 2008, Monaghan, 1986; Monaghan, 2001). Sonsuzluk kavramından kaynaklanan zorlukların öğrencilere yansıtılıp yansıtılmayacağı, yansıtılacak ise ne derece yansıtılacağı matematik eğitimcileri tarafından halen tartışılmaktadır. Sonsuz tartışılan, karmaşık, anlaşılması zor bir kavram iken sonsuzun kendisi, sıfır ve bir ile çeşitli şekillerde işleme girdiği durumların da anlaşılmasının zor olması beklenmektedir (Aşık, 2010). Bu doğrultuda bu çalışmanın amacı sonsuz ile ilgili kavram tanımlarını, imajlarını, kavramla karşılaştıkları güçlükleri ve algılarını tespit edip, bunları en aza indirmek için öneriler sunmaktır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı 5. sınıfta öğrenimlerine devam eden ortaöğretim matematik öğretmen adaylarının sonsuzluk kavramı ile ilgili algılarını ortaya çıkarmak ve "$\infty + \infty$" durumu için verdikleri cevapları ve bu cevaplarının nedenlerini incelemektir.

2. YÖNTEM

2.1 Araştırmanın Katılımcıları

Bu çalışma 2013-2014 eğitim-öğretim yılında bir devlet üniversitesinin Ortaöğretim Matematik Öğretmenliği programının 5. sınıfında öğrenim gören 57 öğretmen adayıyla yürütülmüştür.

2.2 Veri Toplama Süreci ve Veri Toplama Araçları

Çalışmanın veri toplama süreci dört hafta sürmüştür. Öğretmen adaylarının belirsizlik, tanımsızlık ve sonsuz kavramları ile ilgili anlayışlarını ortaya çıkarmak amacıyla öğretmen adaylarına her hafta bir test olmak üzere dört farklı test uygulanmıştır. Testlerin hafta hafta uygulanmasının sebebi hem çok soru ile karşılaşıp sıkılmamalarını ve derinlemesine düşünmelerini sağlamak, en önemlisi de soruları boş bırakmamalarını sağlamaktı. Diğer taraftan da bir hafta verilen cevabı diğer hafta sondaj sorularla yeniden yoklamak, daha derinlemesine incelemekti.

İlk hafta öğretmen adaylarına "*Sonsuzluk kavramından ne anlıyorsunuz? Tanımlayınız*" sorusu yöneltilmiş cevaplar yazılı olarak elde edilmiştir. İkinci hafta ise bazı durumlar ($\frac{\infty}{\infty}$, 1^{∞}, a^{∞}, $\infty - \infty$,$\infty + \infty$, $\infty . \infty$, $1 . \infty$, $0 . \infty$, $a . \infty$, ∞^{n}, $\frac{1}{0}$, $\frac{0}{0}$) verilmiş ve onlar için ne anlama geldiğini nedenleri ile açıklamaları istenmiştir. Bu durumlar genellikle kitaplarda, derslerde belirsiz, tanımsız veya sonsuz şeklinde nitelendirilen ama nedenlerinin çokça açıklanmadığı durumlardır. Bu nedenle öğretmen adaylarının bu durumlar hakkında neler düşündüklerini ya da ne anladıklarını sorgulamak önem kazanmaktadır. Üçüncü ve dördüncü hafta ise, ilk iki hafta elde edilen bulgulardan yola çıkarak verdikleri cevapları daha detaylı incelemek için sondaj sorular yöneltilmiştir. Bu sorulardan bazıları "{0,1,2,3,…} ve {…, -3,-2,-1,0,1,2,3,…} *kümelerinin eleman sayılarını karşılaştırırsanız neler söyleyebilir siniz*?", "*Bir küme ile o kümenin öz alt kümesinin elemanlarının sayıları hakkında neler söyleyebilirsiniz*" şeklindedir.

Bu çalışmada sadece sonsuzluk kavramından ne anladıklarına yönelik cevaplarından elde edilen bulgular ile "$\infty + \infty$" durumundan elde edilen bulgular verilmiştir. Bunun nedeni daha derinlemesine bir irdeleme yapabilmektir.

2.3 Verilerin Analizi

Araştırmada verileri öğretmen adaylarının teslim ettikleri yazılı dokümanlar incelenerek elde edilmiştir. Elde edilen verilerin analizinde betimsel ve içerik analizi kullanılmıştır. Öğretmen adaylarına yöneltilen "*Sonsuzluk kavramından ne anlıyorsunuz? Tanımlayınız*" sorusuna vermiş oldukları cevaplar gruplandırılarak kategoriler oluşturulmuştur. Elde edilen kategoriler, kodlar ve kodlara ilişkin frekanslar tablolaştırılarak verilmiştir. Doğrudan alıntılar yapılarak bulgular desteklenmeye ve yansızlık gösterilmeye çalışılmıştır.

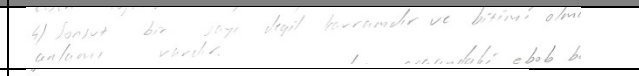
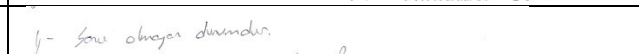
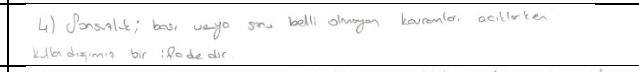
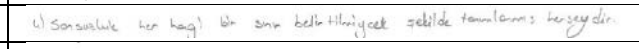
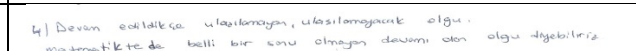
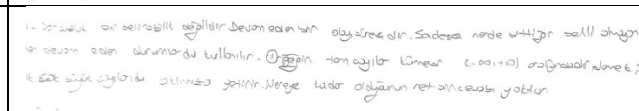
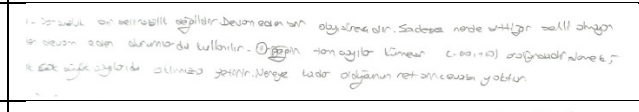
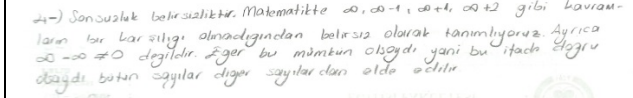
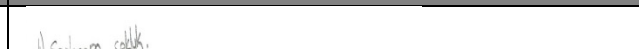
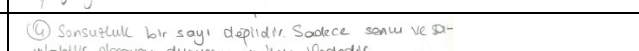
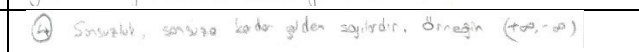
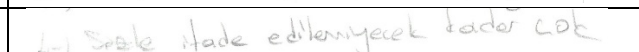
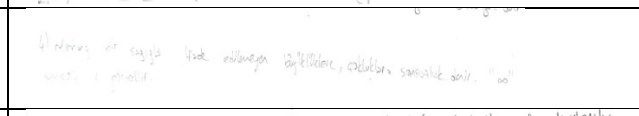
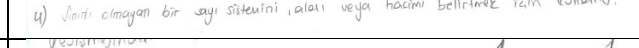
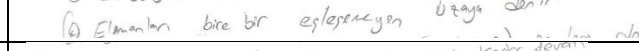
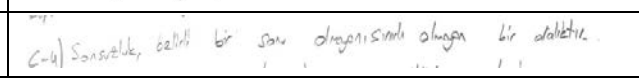
3. BULGULAR

3.1 Öğretmen adaylarının sonsuzluk kavramı ile ilgili algıları

Birinci hafta uygulanan "*Sonsuzluk kavramından ne anlıyorsunuz? Tanımlayınız"* sorusuna öğretmen adaylarının vermiş olduğu cevaplar iki farklı yönden benzerliklerine göre gruplandırılmıştır.

Bunlardan birincisi sonsuzluk kavramını açıklarken kullandıkları son kelimelere göredir. Bazı öğretmen adayları "*sayı değil, ifadedir*" şeklinde birden çok anahtar kelime ile açıklama yaptıysa o adayın cevabı iki farklı kategori altında da alınmıştır. Bu gruplandırma Tablo 1'de örnek alıntılarla birlikte verilmiştir. Diğer gruplandırma ise, ne anladıklarını ifade ettikleri kelimelere göredir. Bu gruplandırmada Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 1. Öğretmen Adaylarının "Sonsuzluk" Kavramını Açıklarken kullandıkları kelimeler

Kullandıkları kelimeler	Örnek Alıntılar	f	
Cevap yok		12	12
Kavram		11	25
Durum		1	
İfade		4	
Şey		3	
Olgu		2	
Döngü		1	
Süreç		1	
Belirsizlik değildir.		1	
Belirsizliktir.		1	
Çokluk		4	19
Sayı değil		1	
Sayı		4	
Miktar -çok		7	
Büyüklük		1	
Alan, hacim		1	
Uzunluk		1	
Uzay		1	6
Küme, Sayılar kümesi -Terimler kümesi		2	
Sayı sistemi, Sistem		2	
Aralık		1	

Tablo 1'den görüldüğü gibi çalışmaya katılan öğretmen adaylarından 12 tanesi bu soruya cevap vermemiştir. Diğer öğretmen adaylarının cevapları ise sonsuzu nitelendirdikleri kelimelere göre üç farklı kategori altında toplanmıştır. İlk kategorideki cevaplar incelendiğinde sonsuzu kavram, durum, süreç, olgu,.. gibi kelimelerle nitelendirdikleri görülmektedir. Olgu "*kolayca anlaşılabilen, tam olarak bilinen, objektif olarak kanıtlanabilen ve bilimsel verilere (bilgilere) dayandırılabilen somut şeyler, olay ve düşünceler*" anlamına gelmektedir. İkinci kategoride ise bir miktar, sayı gibi nesne algısı dikkat çekmektedir. Burada yer verilen alan, hacim, uzunluk gibi kelimelerde günlük hayatta karşılaşamayacağımız ya da olması imkânsız olaylar algısı görüşlerinin var olduğunu görebiliriz. Üçüncü kategorideki cevaplarda ise küme, aralık gibi ifadelerden sonsuz küme tanımının hatırlandığı ve bu doğrultuda açıklanmaya çalışıldığı görülmektedir. Tablo 1'den görüldüğü gibi öğretmen adaylarının zıt yaklaşımları da kayda değerdir. Daha net olarak 4 öğretmen adayı sayıdır derken bir öğretmen adayı sayı değildir diye belirtmiştir. Aynı şekilde bir öğretmen adayı belirsizlik derken bir öğretmen adayı ise belirsizlik değildir diye açıklamıştır.

Tablo 2. Öğretmen Adaylarının "Sonsuzluk" Kavramından ne anladıkları ile ilgili kelimeler

	Kategori	Kullandıkları kelimeler	f	
Olumsuz kelimeler	Sınırlı- sınırı olmayan	Sınırı olmayan (3) Sınırı bulunmayan (1) Sınırlı olmayan (1)	5	38
	Limiti olmayan	Limiti olmayan küme (1)	1	
	Sonlu olmayan	Sonlu olmayan (3) Sonlu sayıda olmayan (1) Sonlu varsayımın tümleyeni (1)	5	
	Başı /sonu olmama	Sonu olmayan(11) Sonu gelmeyen (1) Sonu belli olmayan(2) Sonu olmayan devamı olan (1) Başı ve sonu olmayan kavramlar (1) Başlangıcı olan sonu olmayan(1)	17	
	Kapsanamama	Hiçbir şeyin içine sığdıramadığı ve hiçbir şekilde kapsanamayan (1)	1	
	Ölçülememe	Herhangi bir şekilde ölçülemeyen kavram (1) Ölçülebilmesi mümkün olmayan kavram (1) Ölçülemeyen uzunluk (1)	3	
	Sayılamama/sayılabilir olmama	Sayılabilir olmayan durum (1)	2	
		Sayılamaz (1)		
	Ulaşılamama	Devam ettikçe ulaşılamayan (1)	1	
	Bitmeme	Bitmeme, sürekli sürdürülebilmesi (1)	1	
	Bilinemez, anlaşılamaz	Nereye gittiği bilinemez ne olduğu anlaşılamaz (1)	1	
	İfade edilemeyecek kadar çok	Sözle ifade edilmeyecek kadar çok (1)	1	
Olumlu kelimeler	İhmal edilme	Bir değerin kendisinden büyük bir değerin yanında ihmal edilmesi (1)	1	17
	Devam etme	Sayılamayacak kadar devam eden (1)	3	
		Nerede bittiği belli olmayan devam eden (1)		
		Devam eden, Hiç bitmeyen (1)		
	Büyüme	Belli oranlar dâhilinde büyüyen kavramdır (1)	1	
	Gitme	Sonsuza kadar giden döngü (1)	1	
	Diğer	Birebir eşleme (3)	3	
		Ucu bucağı yok (1)	1	

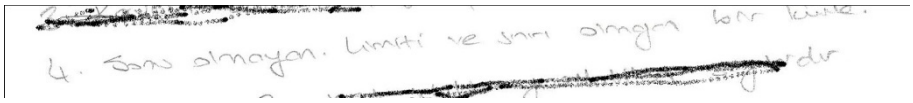
		Örnek	7	

Tablo 2 incelendiğinde öğretmen adaylarının çoğunluğu sonsuz kavramını açıklarken bir olumsuz kelime ile açıklamaya çalıştıkları görülmektedir. Tablo 2 de elde edilen her bir kategoriye göre öğretmen adaylarının sonsuz kavramını nasıl algıladıkları aşağıda yazılı dokümanlardan direk alıntılar yapılarak açıklanmıştır. "Sınırı/sınırlı olmayan" kavramı ile açıklamaya çalışan öğretmen adaylarının cevaplarından alıntılar Tablo 3 de verilmiştir.

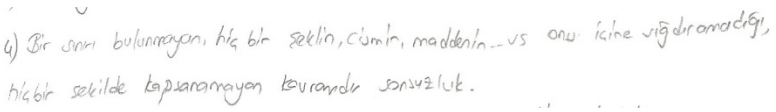
Tablo 3. "Sınırı/sınırlı olmayan" kavramı ile açıklamaya çalışan öğretmen adaylarının cevapları

Kullandıkları kelimeler	Açıklamalar	Örnek Alıntılar	f
Sınırlı-sınırı olmayan	Sınırı olmayan (3)	6-a) Sonsuzluk, belirli bir sayı olmayan sınırı olmayan bir olaydır.	3
	Sınırı bulunmayan (1)	4) Bir sınırı bulunmayan, hiç bir şeklin, cismin, maddenin... vs onu içine sığdıramadığı, hiçbir şekilde kapsanamayan kavramdır sonsuzluk.	1
	Sınırlı olmayan (1)	4) Sınırı olmayan bir sayı sistemini, alanı veya hacimi belirtmek için kullanılır.	1

"Sınır" kavramı ile açıklamaya çalışan öğretmen adaylarının cevapları incelendiğinde genellikle "sınırlı olmayan aralık", "herhangi bir sınır belirtmeyecek şekildeki her şey" ve "sınırlı olmayan sistemler" ve "sınırlı olmayan sayı sistemleri" ifadeleri ile açıkladıkları görülmektedir. Bu öğretmen adaylarının sonsuz ile ilgili olarak "sınırlı olmayan sonsuzdur" kavramını benimsedikleri söylenebilir. "Limiti olmayan" kategorisindeki öğretmen adayının cevabı aşağıdaki gibidir.



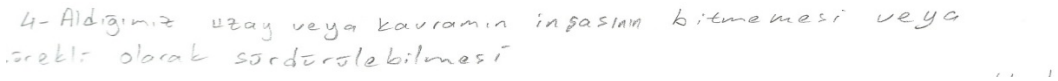
Görüldüğü gibi bu öğretmen adayının "limiti olmayan küme" şeklinde algılamaktadır. Bunun nedenin sonsuz kavramının limit durumlarında daha fazla karşılaştıkları bir kavram olduğu söylenebilir. "Sonlu olmayan" kategorisindeki cevaplar incelendiğinde dört öğretmen adayının "sonlu olmayana sonsuz denir" algısına sahip oldukları görülmektedir. Bir öğretmen adayı ise eleman sayıları ile yaklaşmış ve "sonlu sayıda olmayan" şeklinde cevap vermiştir. "Başı/sonu olmama" kategorisindeki 15 öğretmen adayı sonu olamayan kavramlar/durum/şey/sayı gibi ifadelerle açıklamışlardır. Bu öğretmen adayları bir başlangıç noktasından söz etmezken bir öğretmen adayı başı ve sonu olmaması bir tanesi de başlangıcının olduğu ama sonunun olmadığı şeklinde belirtmişlerdir. Bu öğretmen adaylarının "sonu olmayan sonsuzdur" algısına sahip oldukları görülmektedir. "Kapsanamama" kategorisindeki öğretmen adayının cevabı aşağıdaki gibidir.



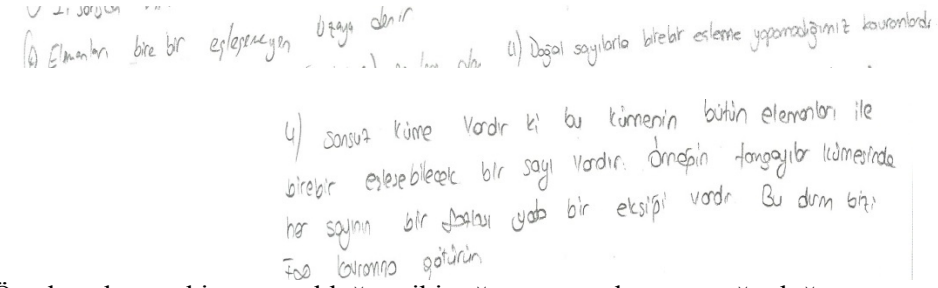
Verdiği cevaptan da görüldüğü gibi bu öğretmen adayının "reel dünyadaki hiçbir şeyin içine sığmayacağı ve hiçbir şeyin de ondan daha büyük olup onu kapsayamayacağı" şeklinde bir algısının olduğu söylenebilir. "Ölçülememe" kategorisindeki öğretmen adaylarının cevapları incelendiğinde ölçmeden ne anladıkları veya neyi kast ettikleri net olarak anlaşılamamaktadır.



Verdikleri cevaplardan da görüldüğü gibi bu öğretmen adaylarının ne algıladıkları ile ilgili olarak bir yorum yapılamamaktadır. "Sayılamaz" kategorisindeki verilen cevaplar incelendiğinde öğretmen adaylarının "sonsuz, sayılabilir olamayan durum" veya "reel sayılarda sonsuzdur, sayılamaz" şeklinde "eğer bir küme sayılabilir değilse sonsuzdur" şeklinde bir algıya sahip oldukları görülmektedir. "Ulaşılamama" ve "Bilinemez, anlaşılamaz" kategorisinde yukarıdaki durumlara benzerlik olmasına rağmen "Bitmeme" kategorisindeki öğretmen adayının aşağıda verilen cevabı dikkat çekicidir.



Görüldüğü gibi öğretmen adayı "sürekli yapılan ama bitmeyen bir eylem" olarak ifade etmektedir. "Birebir eşleme" kategorisindeki cevaplarda ise sayılabilirlik kavramına dayalı olarak yapılan açıklamalar yer almaktadır. Bu öğretmen adaylarının cevapları aşağıdaki gibidir.



Özetlemek gerekirse görüldüğü gibi öğretmen aylarının çoğunluğu sonsuz kavramını açıklarken olumsuz bir kelime kullanarak açıklama yoluna gitmektedirler. Sonu olmayan, sınırı olmayan, sonlu olmayan ve sayılamaz kavramları ile sonsuzluğu açıklamaya çalıştıkları görülmektedir.

3.2. Öğretmen adaylarının "∞ + ∞" durumu için verdikleri cevaplar

İkinci hafta uygulanan durumlardan "∞ + ∞" durumu için öğretmen adaylarının verdikleri cevaplar Tablo4'de açıklanmıştır. Verilen cevaplar "doğru cevap", "yanlış cevap" ve "cevap yok" şeklinde verilmiştir. Bu şekilde genel bir bakış elde edilmiştir.

Tablo 4. Öğretmen adaylarının "∞ + ∞"durumu için verdikleri cevaplar

	Doğru cevap			Yanlış cevap			Cevap yok	
		f	%		f	%	f	%
				Tanımsız (4)				
				Belirsiz (11)				

$\infty + \infty$	∞	34	60	Tanımsız, ∞, belirsiz (1)	19	33	4	7
				Tanımsız, ∞ (1)				
				Diğer (2)				

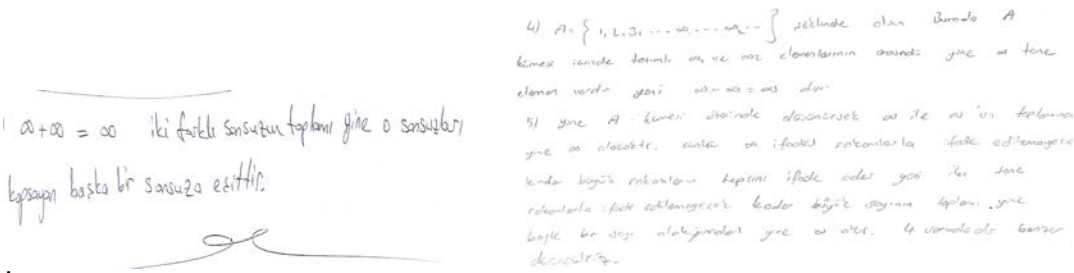
Tablo 4 incelendiğinde öğretmen adaylarının çoğunluğu ∞ cevabı vermiştir. İki öğretmen adayı ∞ diye yazmalarına rağmen ∞'u belirsiz veya tanımsız olarak nitelendirdikleri için yanlış cevap kategorisine alınmıştır.

Bu aşamadan sonra yukarıda verilen kategoriler temele alınarak, öğretmen adaylarının neden bu cevabı verdiklerine yönelik yaptıkları açıklamalar tekrar incelenmiştir. Neden ∞ cevabı verdiklerine yönelik açıklamaları Tablo 5'de, neden "tanımsız" cevabı verdiklerine yönelik açıklamaları Tablo 6'de ve neden "belirsiz" cevabı verdiklerine yönelik açıklamaları Tablo 7'da verilmiştir.

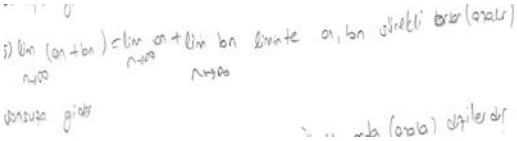
Tablo 5. "$\infty + \infty$ " durumuna ∞ yanıtını veren öğretmen adaylarının açıklamaları

Açıklama kategorisi	f	%	Örnek cevaplar
Açıklama yok	12		∞ (1) Yine sonsuzdur (6) $\infty + \infty = \infty$ (4) Nedenini bilmiyorum (1)
Yanlış açıklamalı doğru cevap	3		İki sonsuzun toplamı, o sonsuzları kapsayan başka bir sonsuza eşittir (3)
Doğru açıklamalı doğru cevap	19		Sonsuz çoklukta bir ifadeye sonsuz çoklukta bir ifade eklenirse sonuç sonsuz çoklukta olacaktır. (19)
Toplam	34		

12 öğretmen adayı neden ∞ cevabını verdiklerini açıklamamıştır. Sadece ya "∞" ya "sonsuzların toplamı sonsuzdur" ya da "$\infty + \infty = \infty$" şeklinde yanıt vermişlerdir. Bir öğretmen adayı ise $\infty + \infty = \infty$ yazmış ve nedenini bilmiyorum şeklinde açıklamıştır. İki öğretmen adayının doğru cevap vermesine rağmen farklı farklı sonsuzlar olabileceğini ifade ettiği görülmüştür. Bu nedenle bu öğretmen adaylarının cevapları "Yanlış açıklamalı doğru cevap" kategorisinde alınmıştır. Bu öğretmen adaylarının cevapları aşağıdaki gibidir.



İlk açıklama incelendiğinde öğretmen adayı iki farklı sonsuzu toplarsak bu ikisini de kapsayan yani ikisinde de büyük bir sonsuz olabileceği algısına sahip olduğu görülmektedir. İkinci öğretmen adayı ise tanımladığı küme içinde ∞_1ve ∞_2 tanımlamıştır. Sonsuzdan daha büyük bir sonsuz olduğu algısına sahip olmasından dolayı ise bu tanımladıkları sonsuzlar arasında da sonsuz eleman olabileceğini ifade ettiği görülmektedir. Bir öğretmen adayı da limitle açıklamaya çalışmıştır.

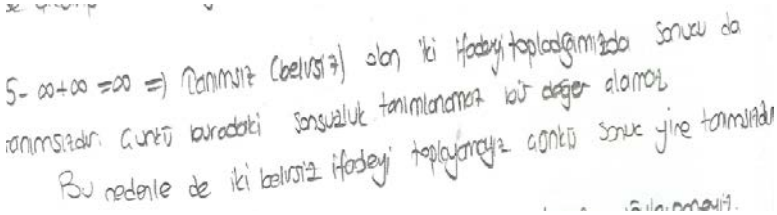


Bu öğretmen adayının cevabı incelendiğinde "limiti sonsuza giden iki dizinin toplamının da limitinin sonsuza gideceği" şeklinde açıklamaya çalışmıştır.

Tablo 6. Öğretmen adaylarının "∞ + ∞ " için neden "tanımsız" olduğuna yönelik açıklamaları

	f	%	Açıklamalar	Örnek alıntılar
Tanımsız	4		Açıklama yok (1)	∞ + ∞ tanımsızdır.
			İki belirsizliğin toplamı da tanımsızdır (1)	∞ - ∞ iki belirsizliğin farkı o da tanımsızdır. ∞ + ∞ " " toplamı "
			İki tanımsız kavramın toplamından da tanım beklemem (1)	İki tanımsız kavramın toplamından da tanım beklenemez. İki tanımsız kavramın
			Çünkü sonsuz herhangi bir sayı kümesine net olarak ait olmadığından herhangi iki sayının toplanması tanımsızdır(1)	4- tanımsızdır. Çünkü sonsuz herhangi bir sayı kümesine net olarak ait olmadığından dolayı herhangi iki sayının toplamında elde edilen tanımsızdır. 3- toplamda 4. eddede belirtildiği gibidir.

Tanımsız cevabı veren öğretmen adaylarının cevapları incelendiğinde bir öğretmen adayı 1 öğretmen adayı nedenini açıklamamıştır. Bir öğretmen adayı ∞' u hem "belirsiz hem de tanımsız olarak algılamakta ve iki belirsizliğin toplamının da farkının da tanımsız olabileceğini ifade etmektedir. Diğer öğretmen adayı da benzer olarak ∞'u tanımsız olarak nitelendirmekte ve toplamlarının da tanımlı olmayacağını ifade etmektedir. Tanımsız cevabını veren son öğretmen adayı ise tanımsızlık derken tanımsız yapan değerin kümeye ait olmama durumuna benzeterek ∞ bir kümenin elemanı değilken toplamasının mümkün olmayacağı algısına sahip olduğu görülmektedir. Aslında "∞, tanımsız, belirsiz" olarak değerlendirilen "yanlış cevap" kategorisine alınan öğretmen adayının açıklamaları aşağıdaki gibidir.

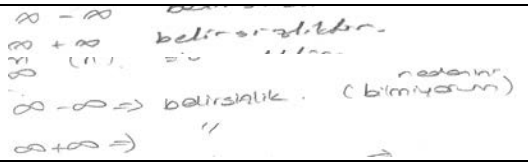
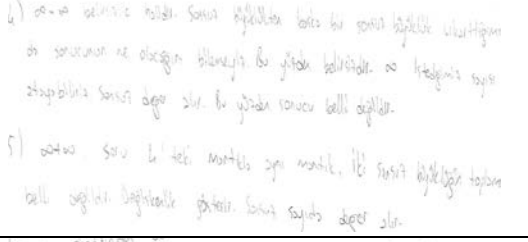
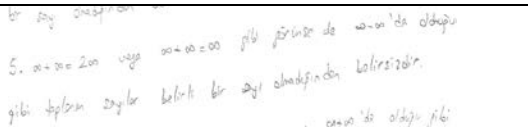
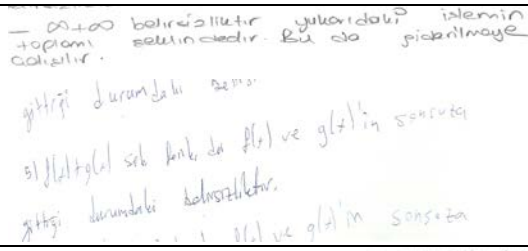
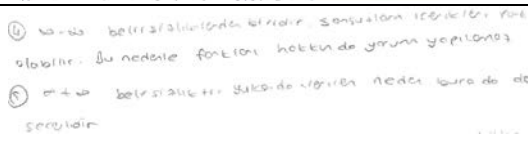


Görüldüğü gibi "∞ + ∞=∞" diye yazmasına rağmen "tanımsız" cevabı veren öğretmen adayları ile aynı algıya sahiptir. Aynı şekilde "∞, tanımsız" " olarak değerlendirilen "yanlış cevap" kategorisine alınan öğretmen adayının açıklamaları da benzerdir.

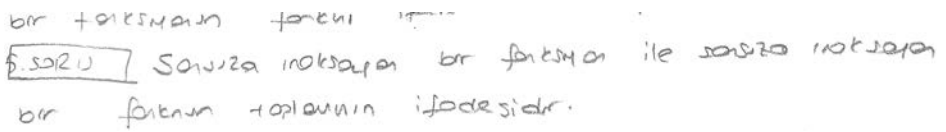


Görüldüğü gibi bu öğretmen adayı da "∞ + ∞=∞" diye yazmasına rağmen tanımsız diye açıklamıştır. Bu aşamada öğretmen adaylarının ∞'u belirsiz, tanımsız gibi algıladıkları görülmektedir.

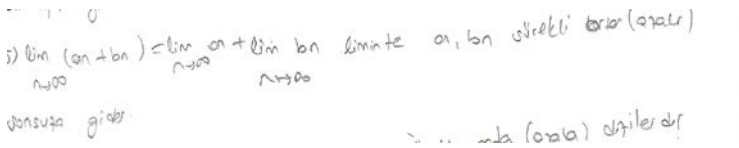
Tablo7. Öğretmen adaylarının "∞ + ∞ " için neden "belirsiz" olduğuna yönelik açıklamaları

	f	%	Açıklamalar	Örnek alıntılar
Belirsiz	11		Açıklama yok (5)	
			İki sonsuz büyüklüğün toplamı belli değildir (1)	
			Toplanan sayılar belirli bir sayı olmadığından belirsizdir (1)	
			Belirsizlik belli işlemler sonucu belirsizlik yok edilebilir (3)	
			Belirsizliklerden birisidir. Sonsuzların içerikleri farklı olabilir. Bu neden yorum yapılamaz (1)	

Tablo 7'den görüldüğü gibi öğretmen adaylarından 5 tanesi belirsiz demiş fakat neden belirsiz olduğuna yönelik bir açıklama yapmamıştır. 2 öğretmen adayı ise sonsuzun sonsuz büyüklük veya belirli bir sayı olmamasından dolayı toplamlarının belli olmayacağı yani belirsiz olacağı şeklinde düşünmektedirler. 3 öğretmen adayı analiz derslerindeki limit durumunda belirsiz hallerden birisi olduğu ve belli işlemler sonucunda da bu belirsizliğin kaldırılabileceğini ifade etmektedir. 1 öğretmen adayı da belirsizlik durumlarından birisi olarak algılamasına rağmen sonsuzlukların içerikleri farklı olabileceğini ifade etmiştir. Bu öğretmen adayı birden fazla çokluk var gibi bir algıya sahip olduğu düşünülebilir. Yanlış cevap kategorisinde bulunan ve cevapları "diğer" olarak atanan iki öğretmen adayının verdikleri cevaplar aşağıdaki gibidir.



Bu öğretmen adayı sonsuza ıraksayan iki fonksiyonun toplamlarını ifade eden durum olarak nitelendirmektedir.



Bu öğretmen adayı ise limitteki durumu ifade etmiştir.

"$\infty + \infty$ " durumundan elde edilen bulguları özetlemek gerekirse, öğretmen adaylarında genel olarak ∞, belirsiz ve tanımsız kavramları ile ilgili sıkıntılar görülmekte ve bazı öğretmen adayların da farklı sonsuz kavramı algısı görülmektedir.

4. TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Öğretmen adaylarının "*sonsuzluk nedir*" sorusuna verdikleri yanıtlar iki farklı açıdan incelenmiştir. Birinci inceleme sonucunda elde edilen bulgular öğretmen adaylarının sonsuzu nitelendirirken üç farklı kategoride nitelendirdiklerini göstermiştir. Birincisi, kavram, durum, süreç, olgu,… gibi kelimelerle, ikincisi bir miktar veya sayı gibi nesne algısının var olduğu kelimeler ve üçüncüsü de küme, aralık gibi sonsuz küme tanımına dayalı olarak yapılan tanımlamalardır. Bu bulgular sonsuzun obje-nesne veya süreç mi olduğu ile yapılan çalışmaların bulguları ile benzerlik göstermektedir (Gray ve Tall, 1994; Dubinsky, 1991; Sfard, 1981). Ayrıca elde edilen diğer bir bulgu çalışmaya katılanlar arasındaki "sayı-sayı değildir" veya "belirsiz-belirsiz değildir" gibi zıt yaklaşımlardır. Kim, Sfard ve Ferrini-Mundy (2005) yaptıkları çalışmanın bulgularında da öğrencilerin "bir sayı gibi" veya "bir sayı değil" gibi karşılaştırmalı veya olumsuz cümleler kullandıklarını ifade etmişlerdir. Monaghan (1986)'ya göre sonsuzla ilgili en temel öğrenci zorlukları arasında, sonsuzluğun belirli (genellikle çok büyük) bir sayıya eş tutulması veya bir sayı olarak algılanması anlayışı yer almaktadır.

"Sonsuz nedir?" sorusunun yapılan ikinci incelemesinde elde edilen diğer bulgu öğretmen adaylarının sonsuzu açıklarken sınırı/sınırlı olmayan, sonlu olmayan, ölçülememe gibi olumsuz kelimeler ve devam etme, büyüme, gitme gibi olumlu kelimeler kullandıklarıdır. Bu kategoriler altında verilen cevaplar incelendiğinde ise öğretmen adaylarının "sınırlı olmayan sonsuzdur", "sonlu olmayan sonsuzdur", "reel dünyadaki en büyük miktar", "eğer bir küme sayılabilir değilse sonsuzdur", "sürekli yapılan ama bitmeyen bir eylem" algılarının baskın olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgular Singer ve Voica'ın (2003), 10-14 yaşlarındaki ilköğretim düzeyindeki öğrencilerle yaptığı çalışmanın bulguları ile benzerdir. Onlar da öğrencilerden sonsuzu kendi kelimeleriyle açıklamalarını istediklerinde sonsuzu, "sürekli artan", "çok büyük", "sınırsız" ve "sayılabilen" ve "sürekli değişen" bir kavram olarak gördükleri sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca aynı şekilde Kim, Sfard ve Ferrini-Mundy (2005) tarafından yapılan çalışmalarının bulguları ile de benzerlik göstermektedir. Onların çalışmasından elde

edilen bulgulara göre de öğrenciler sonsuzu açıklarken "daima devam eden", asla sonlanmayan", "artarak devam eden" gibi kelimeler kullanmaktadırlar.

Öğretmen adaylarının çoğunluğu $\infty + \infty = \infty$ şeklinde ifade etmelerine rağmen neden böyle olduğu ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıkları söylenebilir. Aslında Nesin'in (2007) belirttiği gibi sonsuzun bir sıfat değil de ad ya da bir sayı (nesne) gibi algılanmalarının nedenlerinden biriside sonsuz için kullanılan ∞ sembolüdür ve $\infty + \infty = \infty$ ifadesini okurken "sonsuz artı sonsuz sonsuzdur" şeklinde yapılan söylemdir. Aslında burada vurgulanması gerekli nokta Nesin'in (2007) belirttiği gibi "iki değişken durmadan büyüyorsa o değişkenlerin toplamı da durmadan büyür" olmalıdır. Diğer bir neden de Çelik ve Akşan'ın (2013) ifade ettiği gibi sonsuz sembolü kullanılarak genişletilmiş reel sayılarda tanımlanmış işlemlerin sonsuzun sayı olarak algılanmasını kuvvetlendirmesidir. Gerçekten genişletilmiş reel sayılar kümesinin tanımı olarak "reel sayılara ∞ ve -∞ eklenmesiyle elde edilen kümedir" şeklinde verilmektedir. Dolayısıyla bu ifade de sonsuzun bir sayı (nesne) olarak algılanmasına neden olabilmektedir.

Bazı öğretmen adayları ise farklı farklı sonsuzlar olduğunu ifade etmişlerdir. Sonsuzu bir sayı (nesne) olarak algılayıp bir kümenin elemanı olarak yazmaları ve bu iki sonsuz arasında sonsuz tane sayı vardır şeklinde açıklama yapmaları sonsuzun hem isim hem de sıfat olarak algılanmasının bir sonucu olarak yukarıda ifade edilen tartışmaları destekler niteliktedir.

Bu çalışmadan elde edilen bulgular doğrultusunda hem müfredatımızda hem öğretmenler tarafından sınıfta hem de öğretmen yetiştiren kurumlarda akıllarda soru işareti bırakmayacak sonsuz kavramının işlenmesi gerektiği ortaya çıkmaktadır.

KAYNAKÇA

Allen, G. D. (2000). The History of Infinity. http://www.math.tamu.edu/~dallen/history/infinity.pdf (2.Şubat.2014 tarihinde indirilmiştir).

Akbulut, K.&Akgün, L.(2005).Matematik ve Sonsuzluk. Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi. 11.

Aşık, S. (2010). Tanımsızlık ve Belirsizlik Kavramlarının Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Görüş ve Performansları Bağlamında İncelenmesi: 0, 1 ve ∞ İle Yapılan İşlemler. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Aztekin, S. (2008). Farklı Yaş Gruplarındaki Öğrencilerde Yapılanmış Sonsuzluk Kavramlarının Araştırılması. Yayınlanmış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bölümleri Enstitüsü, Ankara.

Aztekin, S., Arıkan, A., & Sriraman, B. (2010). The Constructs of PhD Students about Infinity: An Application. The Montana Mathematics Enthusiast, 7, 149-174.

Çelik,D. & Akşan, E.(2013). Matematik Öğretmeni Adaylarının Sonsuzluk, Belirsizlik ve Tanımsızlık Kavramlarına İlişkin Anlamaları. Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi.7(1)

Dubinsky, E.(1991).Reflective abstraction in advanced mathematical thinking, in D.Tall (ed.), Advanced Mathematical Thinking, Kluwer, Dordrecht,. 95-123.

Ervynck, G. (1994). Students' Conceptions of Infinity in the Calculus. Problems, Resources, and Issues in Mathematics Undergraduate Studies (PRIMUS), 4 (1), 84-96.

Gray, E. M., & Tall, D. O. (1994). Duality, ambiguity and flexibility: A 'proceptual'view of simple arithmetic. Journal for Research in Mathematics Education,25, 116-140.

Kim, D.-J., Sfard, A., & Ferrini-Mundy, J. (2005). Students' Colloquial and Mathematical Discourses on Infinity and Limit. In H. L. Chick, & J. L. Vincent (Ed.), Proceedings of the 29th Conference of the International Group for the Psycology of Mathematics Education. 3, pp. 201-208. Melbourne: PME.

Fischbein, E. (2001). Tacit Models and Infinity. Educational Studies in Mathematics,48, 309-329.

Mamolo, A. & Zazkis, R. (2008). Paradoxes as a Window to Infinity. Research in Mathematics Education, 10(2), 167-182.

Monaghan, J.D. (1986). Adolescents' Understanding of Limits and Infinity. Yayınlanmış Doktora Tezi, University of Warwick.

Monaghan, J.D. (2001). Young Peoples' Ideas of Infinity. Educational Studies in Mathematics, 48(2-3), 239–257.

Moreno, A.L.E. & Waldegg, G. (1991). The conceptual evolution of actual mathematical infinity. Educational Studies in Mathematics 22 (3), 211-231.

Nesin, A. (2007). Matematik ve Sonsuz. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Singer, M. & Voica, C. (2003). Perception of infinity: Does It Really Help in Problem Solving? Proceedings of the International Conference The Decidable and the Undecidable in Mathematics Education. Brno, Czech Republic.

Singer, M. & Voica, C. (2007). Children's Perceptions on Infinity: Could They Be Structured? http://www.mathematik.uni-dortmund.de/~erme/CERME5b/WG3.pdf adresinden 10 Mayıs 2014 tarihinde indirilmiştir.

Singer, M. & Voica, C. (2008). Between Perception and Intuition: Learning About Infinity. The Journal of Mathematical Behavior, 27, 188-205.

Sfard, A. (1991). On the dual nature of mathematical conceptions: reflections on processes and objects as different sides of the same coin. Educational Studies in Mathematics, 22, 1-36.

Yıldırım, C. (2000). Matematiksel Düşünme, 3. Basım, Remzi Kitapevi, İstanbul.

ANADOLU LİSESİ ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRENME STİLLERİLLERİ İLE MATEMATİK DERS BAŞARISI ARASINDAKİ İLİŞKİLERİNİN İNCELENMESİ

Süha YILMAZ[1] , Hasan ALTUN[2]

[1]Yrd. Doç. Dr. Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi İlköğretim Matematik Öğretmenliği Anabilim Dalı,

suha.yılmaz@deu.edu.tr

[2]Doktara Öğrencisi. Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi İlköğretim Matematik Öğretmenliği Anabilim Dalı,Matematik öğretmeni. Karabağlar Nevvar Salih İşgören Anadolu lisesi

hasan.altun@ogr.deu.edu.tr

ÖZET

Bu çalışma ile Anadolu lisesi 10.sınıf öğrenim gören öğrencilerin öğrenme stilleri ile matematik ders başarısı arasındaki ilişkiyi inceleme amacıyla yapılmıştır. Veri toplama aracı olarak; Kolb (1985) tarafından geliştirilmiş, Petek Aşkar ve Buket Akkoyunlu (1993) tarafından Türkçeye "Kolb öğrenme Stilleri Evanteri" uygulanmıştır. Araştırmanın evrenini İzmir ili Karabağlar ilçesinde bulanan Karabağlar Nevvar Salih İşgören Anadolu lisesi oluştururken; örneklemini ise aynı okulda 2012-2013 eğitim öğretim döneminde 10.sınıfta öğrenim gören 96 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmanın sonucunda araştırmaya katılan öğrencilerin %39,5'i Özümseyen öğrenme stiline ,%32,2'si Ayrıştıran öğrenme stiline,%17,7'sı Değiştiren öğrenme stiline ve %10,6'sı Yerleştiren öğrenme stiline sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar sözcükler: Kolb Öğrenme Stili Envanteri (ÖSE),Matematik Eğitimi.

GİRİŞ

Öğretmenlerin eğitim öğretim ortamında karşılaştıkları en önemli sorunlardan birinin, sınıflarındaki bireysel farklılıklardan kaynaklanan öğrenme eşitsizliğine bir çözüm bulmak olduğu söylenebilir. Bu sorunun çözümü için her öğrencinin kendine özgü bir öğrenme stiline sahip olduğu bilinerek, bu stile uygun öğrenme ortamlarının oluşturulması bir zorunluluk olarak düşünülmektedir (Demir, 2008). Valley öğrenme stilini, Bireyin bir öğrenme aktivitesini gerçekleştirirken bilgiyi belirli bir yolla işleme yönünde sahip olabileceği bir tercih olarak tanımlar. Matthews ise, öğrencilerin öğrenme ortamına algı, etkileşim ve tepki göstermedeki tavırlarının bilişsel, etkin ve psikolojik göstergesi olarak tanımlamıştır (Riding ve Ryner, 2000). Öğrenme Stili, okulda Öğrencileri analiz etmek, motive etmek ve yardım etmek için Öğretmenlere güçlü bir avantaj verir. Öğrenme stili eğitime yönelik modern bir yaklaşımın temelidir (Dunn, 1984: 10) Eğitimde bireysel farklılıklar ve bilgiyi yapılandırma süreci ile ilgili yapılan araştırmalar, öğretmenlerin öğretim stilleri ile öğrencilerin tercih ettikleri öğrenme stilleri arasındaki uyumun gerek ilk ve ortaöğretim düzeyinde gerekse üniversite düzeyinde akademik başarı, tutum ve davranışların geliştirilmesinde önemli etkisi olduğunu ortaya koymuştur. Bu noktadan

hareketle son yıllarda öğrencilerin tercih ettiği öğrenme stillerinin tanımlanması ve belirlenmesine yönelik araştırmalar yoğunluk kazanmıştır (Samancı ve Keskin, 2007).

1960'lı yılların başlarında, genel zekanın bir bölümü olmayan ve belirli bir konuyla ilgisi görünmeyen fakat bireylerin öğrenme ve problem çözme etkinliklerine yaklaşımlarında sistematik farklılıklar gösteren kişisel farklılıklara ilgide bir artış olmuştur ve bu farklılıklar öğrenme stilleri diye adlandırılmıştır (Felder ve Henriques,1995). Öğrenme stili, bireyin fiziksel ve duyuşsal ihtiyaçlarını etkileyen, çevresel ve algısal tercihlerinin oluşturduğu bir bütündür. (Erden ve Altun, 2006). Eğer bireylerin öğrenme sitillerinin ne olduğu belirlenirse, bireylerin nasıl öğrendiği ve nasıl bir öğretim tasarımı uygulanması gerektiği daha kolay bir şekilde anlaşılabilir. Böylece öğretmen öncelikle kendisi için, sonra da öğrenci için buna uygun öğretim ortamları oluşturabilir. (Peker, 2003).

Öğrenme stili araştırmaları 1940'lı yıllarda başlamış ve 1970'lerde yaygın bir şekilde kullanılmaya başlamıştır[2]. Guild'e göre eğitimcilerin yaygın olarak kullandığı üç farklı öğrenme stili yaklaşımı vardır. Bunlardan birincisi; kişisel farkında olma görüşüdür. Bu aslında bütün öğrenme stili kuramlarında dile getirilmektedir. Fakat Gregorc gibi bazı eğitimciler diğerlerinden daha fazla bir şekilde bunu vurgularlar. İkincisi; müfredat tasarımı ve öğretim süreçlerine uygulama görüşüdür. Bireylerin farklı yöntemlerde öğrendikleri bilindiğinde, çok yönlü öğretim modelleri kullanılabilir. Bu yaklaşımı benimseyen araştırmacılar, Kolb, McCarthy, Butler ve diğer bazı araştırmacılardır. Üçüncü yaklaşım; tanısal bakıştır. Bireylerin anahtar denebilecek öğrenme stili ögeleri teşhis edilir ve mümkün olduğu kadar bu ögeler bireysel farklılıklar için hazırlanacak öğretim ve materyallerle eşleştirilir. Bu yaklaşımı benimseyenler arasında Rita Dunn, Kenneth Dunn, Marie Carbo gösterilebilir[3].

Öğrenme stili terimi, son yıllarda özellikle David A. Kolb'un "Yaşantısal öğrenme kuramı" nın bir uzantısı olarak öğrenme terminolojisine girmiştir. Kolb'a göre bireyler kendi yaşantılarından, deneyimlerinden öğrenirler ve bu öğrenmenin sonuçları güvenli bir şekilde değerlendirilebilir[4]. Kolb'a göre yeni bilgi, beceriler veya tutumlar yaşantısal öğrenmenin dört biçimi içinde yer almasıyla gerçekleştirilebilir. Öğrencilerin etkin olabilmeleri için dört farklı yeteneğe ihtiyaçları vardır. Bunlar; somut yaşantı (concrete experience) (S.Y) yetenekleri, yansıtıcı gözlem (reflective observation) (Y.G) yetenekleri, soyut kavramsallaştırma (abstract conceptualization) (S.K) yetenekleri ve aktif yaşantı (active experimentation) (A.Y) yetenekleridir. Yani, öğrenciler önyargı olmaksızın kendilerini yeni yaşantılara açık tutabilmeli(S.Y), pek çok açıdan yaşantılarını gözlemleyebilmeli ve yansıtabilmeli(Y.G), gözlemlerini mantıksal olarak sağlam kuramlar içine oturtabilecekleri kavramlar oluşturabilmeli (S.K), problem çözme ve karar verme aşamalarında bu kuramları kullanabilmelidirler (A.Y).

Eğer bireylerin öğrenme stillerinin ne olduğu belirlenirse, bireylerin nasıl öğrendiği ve nasıl bir öğretim tasarımı uygulanması gerektiği daha kolay bir şekilde anlaşılabilir[1]. Böylece öğretmen

öncelikle kendisi için, sonra da öğrenci için buna uygun öğretim ortamları oluşturabilir. Kolb'e göre öğrenme sürecinin iki temel boyutu vardır. Bunlardan birincisi; soyut kavramsallaştırmadan somut yaşantıya uzanır, ikincisi; aktif yaşantıdan yansıtıcı gözleme uzanır[12]. Kolb öğrenme stili modelinde somut yaşantı ve soyut kavramsallaştırma bireyin bilgiyi nasıl algıladığını, yansıtıcı gözlem ve aktif yaşantı bireyin bilgiyi nasıl işlediğini açıklar. Yani; Kolb öğrenme stili modeline göre bireyler bilgiyi hissederek veya düşünerek algılar, izleyerek veya yaparak işlerler. Kolb, yaşantısal öğrenme kuramını, somut yaşantı, yansıtıcı gözlem, soyut kavramsallaştırma ve aktif yaşantı yeteneklerini içeren dört aşamalı bir döngü olarak tanımlamıştır[13]. Burada bireyin öğrenme stilini tek bir yetenek belirlememektedir. Her bir bireyin öğrenme stili, dört öğrenme yeteneğinin bileşenidir.

1976 yılında Kolb tarafından geliştirilen ve eleştiriler sonucunda yeniden 1985 yılında yine Kolb tarafından düzenlenen öğrenme stili envanteri[14]ndeki puanlar, bireyin soyuttan somuta (SK-SY), aktiften yansıtıcıya (AY-YG) kadar farklı tercihlerini ortaya koymaktadır. Aşkar ve Akkoyunlu tarafından yapılan çalışmada Kolb öğrenme stili envanterinin Türkiye'de uygulanabileceği belirtilmiştir[15]. Bireylerin puanları toplamı ile bireyin hangi öğrenme stiline sahip olduğu belirlenir. Bu öğrenme stilleri; değiştiren, özümseyen, ayrıştıran ve uyumsayan (yerleştiren) öğrenme stilleridir[16, 17, 18].

Bu öğrenme stillerine sahip bireylerin temel özellikleri aşağıda verilmiştir.

Değiştiren (Divergent) Öğrenme Stili

Değiştiren öğrenme stiline sahip bireyler, somut yaşantı ve yansıtıcı gözlem öğrenme yetenekleri baskındır. Bu bireylerin en önemli özellikleri, düşünme yeteneği, anlam ve değerlerin farkında olmalarıdır. Bu bireylerin temel yeteneği, somut durumları pek çok açıdan gözden geçirmek ve ilişkileri anlamlı bir şekilde organize etmektir. Bu sitilde eylemden ziyade gözleyerek uyum sağlama vurgulanır.

Özümseyen (Assimilator) Öğrenme Stili

Özümseyen öğrenme stiline sahip bireylerin baskın olduğu öğrenme yetenekleri, soyut kavramsallaştırma ve yansıtıcı gözlemdir. Bu bireylerin en önemli özellikleri, kavramsal modelleri oluşturma yeteneklerinin olmasıdır. Ayrıştıran öğrenme stiline sahip bireylerdeki gibi, bu bireyler de sosyal konular üzerine daha az odaklanırlar, soyut kavramlar ve fikirlerle daha çok ilgilidirler. Fikirler bu bireylerin pratik değerleriyle daha az yargılanırlar. Burada kuramların mantıksal olarak sağlam ve kesin olması daha önemlidir. İzleyerek ve düşünerek öğrenme söz konusudur.

Ayrıştıran (Converger) Öğrenme Stili

Ayrıştıran öğrenme stiline sahip bireyler, temel olarak soyut kavramsallaştırma ve aktif yaşantı öğrenme yetenekleri baskın olan bireylerdir. Bu bireylerin en önemli özellikleri problem çözme, karar verme, fikirleri pratikte uygulama, fikirlerin mantıksal analizini yapma ve sistematik plânlama yapmadır. Bu öğrenme stiline ayrıştıran denmesinin nedeni, bu stile sahip bireyler bir soru veya bir problem için bir tek doğru cevap veya çözümün olduğu geleneksel (conventional) zekâ testleri gibi durumlarda en iyi olmalarıdır.

Yerleştiren (Accomodator) Öğrenme Stili

Bu bireylerde, somut yaşantı ve aktif yaşantı öğrenme yetenekleri baskındır. En önemli özellikleri, bir şeyler yapma, plânlar yapma ve yeni deneyimler içinde yer almalarıdır. Bu stilde, fırsat arama, risk alma, eylemde bulunma vurgulanır. Bu öğrenme stiline yerleştiren denmesinin nedeni, bu stile sahip bireyler, değişmelere karşı kendi kendilerine uyum sağlamak zorunda olduğu durumlar için en uygun olmalarıdır. Öğrenme durumunda bu bireyler açık fikirlidirler ve değişmelere karşı kolaylıkla uyum sağlarlar. Yaparak ve hissederek öğrenme söz konusudur.

Öğrencilerin öğrenme stilleri bilindiğinde, kullanılabilecek öğretim stratejileri, öğretim yöntem ve teknikleri, gerekli öğretim materyalleri daha rahat bir şekilde seçilebilecektir. Bir sınıfta tek bir öğrenme stiline sahip bireyler olmayıp her bir öğrenme sitiline sahip bireyler olabilir. Bu durumda tek bir öğrenme stiline yönelik öğretim yerine her bir öğrenme stiline hitabeden bir öğretim sunmak gerekir. Öğrenme Stili Envanterini (ÖSE) kullanarak öğretmenler öğrencilerinin öğrenme stilleri hakkında bilgi sahibi olabilirler. Yapacakları eğitimde sadece bir gruba yönelik öğretimi değil sınıf içindeki her bir gruba yönelik öğretimi gerçekleştirebilirler. Bu şekilde sınıftaki başarı düzeyinin ortalama bir puan çevresinde olmasının sağlanabileceği, sınıfta başarılı ve başarısız öğrenciler arasında aşırı uçurumların ortadan kaldırılabileceği düşünülmektedir.

Bu çalışmanın amacı, Anadolu lisesinde öğrenim gören öğrencilerin öğrenme stilleri ile matematik ders başarıları arasında bir ilişkinin olup olmadığını araştırmaktır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli: Bu araştırma, ilişkisel tarama modelinde yapılmış betimsel bir çalışmadır.Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. (Karasar, 2005).

Çalışma Grubu: Araştırmanın çalışma grubunu İzmir ili Karabağlar İlçesinde bulunan Nevvar salih İşgören anadolu Lisesi 10. Sınıfta öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Toplam 124 öğrenci olup 96 öğrenciye ulaşılmıştır.

Veri Toplama Aracı: Araştırmada öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemek üzere Kolb (1985) tarafından geliştirilmiş, Petek Aşkar ve Buket Akkoyunlu (1993) tarafından Türkçeye çevrilmiş olan, geçerlik ve güvenlik çalışmaları yapılmış olan 12 Maddelik "Kolb öğrenme Stilleri Evanterii" kullanılmıştır. Envanter her birinde 4 seçenek olan 12 durumu kapsamaktadır. Envanterde her durum için "En uygun olan 4, ikinci uygun olan 3, üçüncü uygun olan 2 ve en az uygun olan 1" biçiminde seçenekleri olan dörtlü dereceleme ölçeği bulunmaktadır. Bunlardan birincisi Somut yaşantı (SY), ikincisi Yansıtıcı gözlem (YG) , üçüncüsü Soyut kavramsallaştırma (SK) , dördüncüsü Etkin Deneyim (ED) (Aktif yaşantı) yeteneğine ilişkin ifadelerdir.

Verilerin Analizi: Verilerin analizinde frekans (f), yüzde (%), t-testi, kay-kare testi kullanılmıştır.

BULGULAR

Örnekleme giren öğrencilere uygulanan Öğrenme Sitili Envanterine (ÖSE) verilen cevaplar, Kolb (1985) Öğrenme Stili Envanterinin (ÖSE) normaları kullanılarak analiz edilmiş ve öğrencilerin öğrenme stilleri tesbit edilmiştir. Tablo 1'de Öğrencilerinin öğrenme stillerinin yüzde ve frekansları ,Tablo 2'de Öğrencilerinin öğrenme stillerinin ile yıl sonu matematik ders başarılarının frekans ve yüzde tablosu verilmiştir.

Tablo 1. Anadolu Lisesi Öğrencilerinin Öğrenme Stillerinin Yüzde ve Frekansları

Öğrencilerin Öğrenme Stilleri	*f*	%	Kız	Erkek	
Özümseyen Öğrenme Stili	38	39,5	17	21	
Ayrıştıran Öğrenme Stili	31	32,2	15	16	
Değiştiren Öğrenme Stili	17	17,7	10	7	Yerleştiren
Öğrenme Stili	10	10,6	8	2	

Tablo 2. Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ile Yıl sonu Matematik Ders Başarılarının Yüzde ve Frekansları

Öğrencilerin Öğrenme Stilleri	Matematik Ders Başarı Dağılımı			
	Başarılı		Başarısız	
	f	%	*f*	%
Özümseyen Öğrenme Stili	30	79	8	21
Ayrıştıran Öğrenme Stili	27	87,1	4	12,9
Değiştiren Öğrenme Stili	13	76,5	4	23,5
Yerleştiren Öğrenme Stili	7	70	3	30

Tablo 1'den anlaşılacağı gibi çalışmaya katılan öğrencilerin %39,5 unun kavramsal modelleri oluşturma, Ayrıştıran öğrenme sitiline sahip bireylerdeki gibi, bu bireyler de sosyal konular üzerine

daha az odaklanarak, soyut kavramlar ve fikirlerle daha çok ilgilenen, izleyerek ve düşünerek öğrenmenin önemli olduğu Özümseyen öğrenme stiline sahip olduğu görülmüştür. Bu öğrenme stiline sahip öğrencilerin Tablo 2 incelendiğinde %79'unun matematik dersinden başarılı olduğu %21'inin matematik dersinden başarısız olduğu görülmektedir.

Tablo 1'de %32,2'sinin problem çözme, karar verme, fikirleri pratikte uygulama, fikirlerin mantıksal analizini yapma ve sistematik plânlama yapabilme yeteneklerini içinde ihtiva eden Ayrıştıran öğrenme stiline sahip olduğu görülmüştür. Bu öğrenme stiline sahip öğrencilerin Tablo 2 incelendiğinde %87,1'inin matematik dersinden başarılı olduğu %12,9'unun matematik dersinden başarısız olduğu görülmektedir.

Tablo 1'de %17,7'sinin düşünme yeteneği, anlam ve değerlerin farkında olmaları, somut durumları pek çok açıdan gözden geçirmek ve ilişkileri anlamlı bir şekilde organize etme ve eylemden ziyade gözleyerek uyum sağlama özelliklerini içine alan Değiştiren öğrenme stiline sahip olduğu görülmüştür. Bu öğrenme stiline sahip öğrencilerin Tablo 2 incelendiğinde %76,5'inin matematik dersinden başarılı olduğu %23,5'inin matematik dersinden başarısız olduğu görülmektedir.

Tablo 1'de %10,6'sının bir şeyler yapma, plânlar yapma ve yeni deneyimler içinde yer alma, fırsat arama, risk alma, eylemde bulunma, değişmelere karşı kendi kendilerine uyum sağlamak zorunda olduğu durumlar için en uygun olmaları ve yaparak ve hissederek öğrenme söz konusunun ön planda olduğu Yerleştiren öğrenme stiline sahip olduğu görülmüştür. Bu öğrenme stiline sahip öğrencilerin Tablo 2 incelendiğinde %70'inin matematik dersinden başarılı olduğu %30'unun matematik dersinden başarısız olduğu görülmektedir.

Yapılan araştırmada öğrenme stilleri ile matematik ders başarısı karşılaştırıldığında öğrencilerin farklı öğrenme stillerine sahip olmasına rağmen matematik dersinde başarılı olduğu görülmektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

96 lise 10. Sınıf öğrencilerinin katıldığı bu araştırmada, öğrencilerin hangi öğrenme stillerine sahip oldukları tespit edilmiştir. Sınavla öğrenci alan Anadolu Lisesi 10.sınıf öğrencilerinin büyük bir kısmının Özümseyen Öğrenme Stili ve Ayrıştıran Öğrenme Stiline sahip olduğu , geri kalan öğrencilerinde Değiştiren Öğrenme stilin ile Yerleştiren öğrenme stiline sahip oluğu görülmektedir. Sonuçlardan da görüldüğü gibi bir sınıf ortamında tek bir öğrenme stiline sahip bireyler değil, farklı öğrenme stillerine sahip bireyler bulunabilmektedir. Öğrenciler hangi öğrenme stilene sahip olursa olsun matematik dersinde başarılı olduğu görülmektedir.

Bu sonuçların ışığında şu öneriler dikkate alınabilir:

- Öğrenciler hangi öğrenme stilene sahip olursa olsun matematik dersinde başarılı

olabilecekleri fikri öğrencilere anlatılmalıdır.

- Matematik öğretmenleri dersinde sınıf ortamında seçeceği yöntem ve teknikleri sadece bir öğrenme stiline göre değil sınıfın tamamını kapsayacak biçimde seçmeye dikkat etmelidir.
- Öğretmen öğrenme stili envanterini uygulayarak sınıflarındaki öğrencilerinin öğrenme stilleri hakkında bilgi sahibi olabilir ve gerekli öğretim modellerini, gerekli ders içi ve ders dışı eğitim- öğretim materyallerini daha isabetli şekilde seçebilirler.
- Öğretmenler dört öğrenme stilini de dikkate alarak bir öğretim ortamı oluşturabilirler. Bu şekilde öğrenciler sahip oldukları öğrenme stili dışındaki öğrenme stiline sahip bireylerin de ilgilerinden, yeteneklerinden yararlanabilirler.
- Anne ve babaların çocuklarının hangi öğrenme stilline sahip olduğunu bilmesi onları daha iyi anlamalarını sağlayarak uygun bölüm ve meslek seçimine yönlendirmelerine faydası olaçaktır.
- Hizmet öncesi ve hizmet içi öğretmen eğitiminde öğrenme stilleri ve öğrenme stillerine uygun öğretim konusunda öğretmen adaylarına ve mevcut öğretmenlere gerekli eğitim verilebilir.

KAYNAKLAR

Aşkar,P. Akkoyunlu, B.(1993).Kolb Öğrenme Stili Envanteri ,Eğitim ve Bilim.

Demir, T. (2008). Türkçe Eğitimi Bölümü öğrencilerinin öğrenme Stilleri ve Bunların çeşitli Değişkenlerle İlişkisi (Gazi Üniversitesi Örneği), Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 1(4), 129 – 148.

Dunn, R. (1984). Learning Style : State of the Science. Theory into Practice, Vol. 23, No. 1, Matching Teaching & Learning Styles (Winter), 10-19. UK : Taylor & Francis, Ltd.

Samancı, N.K. & Keskin, M... (2007). Felder ve Soloman Öğrenme stili indeksi: Türkçeye uyarlanması ve geçerlik güvenirlik çalışması. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 8, Sayı 2.

Felder, R. M. ve Henriques E. R. (1995), Learning and Teaching Styles in Foreign and Second Language Education, Foreign Language Annals, 28,1, 21-31. 05.04.2010, http://www4.ncsu.edu/unity/lockers/users/f/felder/public/Papers/FLAnnals.pdf

Erden, M. ve Altun, S. (2006), .ğrenme Stilleri. İstanbul : Morpa Yayınevi,

Peker. M, (2003). Kolb .ğrenme Stili Modeli. Milli Eğitim Dergisi Sayı 157

David A. Kolb. Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development. New Jersey: Prentice Hall, Inc., 1984. a.g.e., s.1-5.,a.g.e., s.12-13.,a.g.e., s.15-18.

Karasar, N. (2005). Bilimsel Araştırma Yöntemi – kavramlar-ilkeler-teknikler-. Ankara : Nobel Yayın Dağıtım.

İLKÖĞRETİM MATEMATİK ÖĞRETMENİ ADAYLARININ HACİM KAVRAMI ALGILARI ÜZERİNE BETİMSEL BİR ANALİZ

Gülçin OFLAZa, Handan DEMİRCİOĞLUb, Kübra POLATc

a Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Matematik Eğitimi Bölümü, Sivas

e-mail:erengulcin3@hotmail.com

b Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, OFMAE, Sivas

e-mail: handandemircioglu@gmail.com

c Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, OFMAE, Sivas

e-mail:kubraapolaat@hotmail.com

ÖZET

Bu çalışmanın amacı ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının hacim kavramı hakkındaki algılarını belirlemektir. Bu araştırma bir devlet üniversitesinin ilköğretim matematik öğretmenliği bölümünde öğrenim gören 69 öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Öğretmen adaylarına öncelikle hacim kavramından ne anladıklarını açıklamaları ve verilen bir kaç şeklin hacimleri hakkındaki görüşleri sorulmuştur. Elde edilen veriler içerik analizi tekniği ile çözümlenerek kategoriler oluşturulmuştur. Bulgulara göre öğretmen adayları hacim kavramı hakkında kavramsal bilgiden ziyade işlemsel bilgiye sahiplerdir. Ayrıca öğretmen adaylarının bazı kavramlar hakkında kavram yanılgılarının olduğunu da söylemek mümkündür.

Anahtar Sözcükler: Hacim, İlköğretim Matematik Öğretmeni Adayları, Kapasite.

ABSTRACT

The aim of this study is to determine the perceptions of preservice primary mathematics teachers about volume. So 69 students, who are educated at primary mathematics education department of a state university, are participants of this study. Firstly preservice teachers are asked what they understand about concept of volume and what they think about the volumes of the figures given. The data gathered were analyzed by content analysis and categorized. According to findings preservice teachers have operational knowledge rather than conceptional knowledge. Also it is possible to say that preservice teachers have misconceptions about some concepts.

Keywords: Volume, Preservice Primary Mathematics Teachers, Capacity.

1. GİRİŞ

Ölçme; matematikte birçok alanla ve günlük hayat uygulamalarıyla sıkı ilişkisinden dolayı ilköğretim matematik öğretim programında önemli konulardan biridir (NCTM, 2000; Lehrer, 2003). İlköğretim matematik 1-8 öğretim programında ölçme öğretim alanında en çok uzunluk, alan ve hacim kavramlarının öğretimi üzerinde durulmaktadır (MEB, 2009a, b). Alanyazın incelendiğinde belirtilen kavramların öğretimi ile ilgili öğrencilerin anlayışları, yaşadıkları zorluklar ve çeşitli kavram yanılgıları tespit edilmiştir (Tan Şişman, Aksu, 2012; Battista, 2006; Gough, 2004; Huang, Witz, 2013, Zacharos, 2006, Kamii, Kysh, 2006; Kordaki ve Potari, 1998). Bu çalışmada özel olarak öğretmen adaylarının hacim kavram algıları üzerinde durulacaktır.

Öğrencilerin şekillerde gördükleri katı cisimleri görselleştirerek onlar hakkında düşünmeye zorlandıkları çalışma alanı, ölçme konuları içinde özellikle hacim konusudur (Ben-Chaim, Lappan ve Houang, 1985). Hacim, katı bir cismin üç boyutlu uzayda kapladığı büyüklüktür (French, 2004; Van de Walle, 2004). Bir kabın alabileceği sıvı miktarı için hacim terimi kullanılabildiği gibi kapasite terimi de kullanılabilir (Van De Walle, 2004). Piaget ve arkadaşları (1964) üç hacim türünden bahsetmektedir; iç hacim (bir cismin yüzeyleri arasında kalan madde miktarı), dış hacim (bir cismin tamamının suya batırıldığında taşırdığı su miktarı), kaplanan hacim (bir cismin tamamının çevresindeki diğer nesnelere göre kapladığı madde miktarı). İlköğretimin ilk yıllarında öğrencilere çevrelerindeki objelerle ilgili ölçümler yapabilecekleri eğitim ortamları sunulur. Böylece öğrencilerde ölçme hissi oluşturulur ve dolayısıyla ölçme kavramı geliştirilir. Öğrenciler 6. sınıfa geldiklerinde açıların, uzunlukların, alanların, hacimlerin ve sıvıların ölçümüyle ilgilenmeye başlarlar. İlerleyen yıllarla birlikte öğrenciler geometrik şekillerin alan ve hacimlerini ölçerler (MEB, 2009a, b). Öğrenciler hacim hesaplamalarıyla daha çok 5.-8. sınıflarda ve prizmalar üzerinde çalışırken karşılaşmaktadırlar (Zembat, 2010). Hacim öğretiminde dikdörtgenler prizması, küp ya da kare prizma birim küpler kullanılarak inşa ettirilir yani bu cisimlerin içi birim küplerle doldurulur. Daha sonra cismi dolduran birim küp sayısı ile cismin boyutlarının çarpımı arasındaki ilişki farkettirilir. Hacim ölçümüne bu şekilde bir giriş yapıldıktan sonra hacim formülü "en*x*boy*x*yükseklik" (Cavalier formülü) şeklinde verilir (MEB, 2009b; Zembat, 2010; Altun, 2004; Battista, 2009). Hacmin bu şekilde formülleştirerek verilmesi formülün mantığını tam olarak kavrayamadıklarından öğrencinin bu formülü tüm cisimlerin hacimlerine genellemelerine ve hatalar yapmalarına dolayısıyla hacmi kavramsallaştıramamalarına neden olabilmektedir (Ben-Chaim, Lappan ve Houang, 1985; Battista ve Clements, 1996; Zembat, 2010).

Buradan hareketle bu çalışmanın amacı genelde öğretmen adaylarının hacim kavramı hakkındaki algılarını, özelde ise öğretmen adaylarının hacim kavramı tanımları, hacmi formüllendirmeleri ve verilen bazı cisimlerin hacimlerinden ne anladıklarını ortaya koymaktır.

2. YÖNTEM

Bu çalışmada ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının hacim kavramı ile ilgili algıları belirlenmeye çalışılmıştır. Dolayısıyla nitel araştırma metodolojisinin benimsendiği bu çalışma tarama modelindedir. Tarama modeli var olan bir durumu olduğu şekliyle betimleyip, hakkında derinlemesine bilgi elde edilmesini amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2006).

2.1. Katılımcılar

Bu çalışma 2013-2014 eğitim-öğretim yılında bir devlet üniversitesinin ilköğretim matematik öğretmenliği bölümünün birinci ve ikinci öğretiminde öğrenim gören 69 son sınıf öğrencisi ile yürütülmüştür. Katılımcıların son sınıftan seçilmelerinin sebebi öğretim programındaki bütün

matematik ve matematik eğitimi derslerini almış olmaları sebebiyle soruları cevaplarken bilgi birikimlerini kullanabilmeleridir.

2.2. Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak, araştırmacılar tarafından geliştirilen öğretmen adaylarının hacim kavramına ait tanımlarını ve verilen bazı cisimlerin hacimlerine ilişkin algılarını belirlemeye yönelik açık uçlu sorulardan oluşan görüşme formu kullanılmıştır. İlk soruda öğretmen adaylarından hacim kavramını tanımlamaları istenmiştir. İkinci soruda hacim formülünü yazmaları ve açıklamaları istenmiştir. Üçüncü soruda bazı birim küpler (tahtadan yapılmış içi dolu birim küp, levhadan yapılmış içi boş birim küp, levhadan yapılmış içi su dolu birim küp, levhadan yapılmış içi kum dolu birim küp) verilerek bu birim küplerin hacimlerini nasıl ifade edebilecekleri sorulmuştur. Dördüncü soruda levhadan yapılmış birim küpün kapağının açılmasıyla oluşan cismin hacmi hakkında ne düşündükleri sorulmuştur. Beşinci soruda birim küpün tamamen açılmasıyla oluşan cismin hacmi sorulmuştur. Altıncı soruda ise dördüncü ve beşinci sorulardaki cisimlerin hacimlerinin karşılaştırılması istenmiştir. Açık uçlu soruların bulunduğu görüşme formu basılı halde öğrencilere yaklaşık 50 dakikada uygulanmıştır.

2.3. Verilerin Analizi

Görüşme formlarının çözümlenmesinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Öncelikle katılımcıların verdikleri yazılı dokümanlar incelenmiştir. Bu sayede öğrenci cevaplarına ait kodlar belirlenmiştir. Daha sonra oluşturulan kodlar çerçevesinde kâğıtların tekrar incelenmesiyle bu kodlara ait temalar oluşturulmuştur. Verilerin analizi matematik eğitimi alanında çalışan iki öğretim üyesinin eşzamanlı çalışması ile tamamlanmıştır. Oluşturulan kodlar ve temalar hakkında görüş birliği sağlanmış, üzerinde görüş birliği olmayan temalar hakkında gerekli düzeltmeler yapılarak %80'in üzerinde görüş birliği oluşturulmuştur. Bu oran çalışmanın güvenirliği açısından yeterli görülmektedir (Miles ve Huberman, 1994).

Verilerin çözümlenmesinde NVivo 8 programı kullanılmıştır. Bu programın sağladığı en büyük kolaylıklardan biri olan araştırmacının verilere kolaylıkla müdahale ederek kategorileri sürekli gözden geçirebilme imkânı araştırmanın güvenirliği artıran bir durum olarak değerlendirilebilir (Kuş, 2007). Bu çalışmada dördüncü, beşinci ve altıncı sorulara ait bulgular, oluşturulan kategorilerin niteliğinden dolayı modelleri ile birlikte sunulmuştur. Oluşturulan temalar frekans değerleriyle birlikte sunulmuştur. Ayrıca öğrencilere ait direk alıntıların verilmesiyle de çalışmanın geçerliğinin sağlandığı düşünülmektedir.

3. BULGULAR

Bu bölümde öğretmen adaylarının cevap kâğıtlarının analizi ile elde edilen bulgular sunulacaktır. Bazı bulgular ilgili modelle birlikte verilecektir. Bulgular, öğretmen adaylarının cevaplarından direk alıntılar ile desteklenecektir.

3.1. Hacim Kavramının Tanımına İlişkin Bulgular

Öğrencilerin cevap kâğıtları incelendiğinde hacim tanımını şu şekilde yaptıkları görülmüştür (n=57); "cismin uzayda kapladığı alan/yer/boşluk". Öğrencilerden ikisi hacim kavramı için "tabanı ve kenarları olan cismin içinin belirttiği boşluk" ifadesini kullanırken aslında iç hacim tanımı vermektedirler. Benzer şekilde diğer ikisi "sıvıyla dolu bir kabın hacmi, sıvının hacmine eşittir" ifadesi ile iç hacim tanımı verdikleri görülmektedir. İlgi çeken bir bulgu ise bir kabın alabileceği sıvı miktarını belirten kapasite teriminden bir öğrencinin bahsetmesidir. Bu öğrenci hacim kavramını "kabın alacağı sıvı miktarının, o kabın kapasitesi" olarak, "… *Aslında hacmi, kapasite olarak görebiliriz. İçi su dolu bir kabın hacmi için alabileceği su kapasitesidir diyebilirim"* şeklinde ifade etmiştir. Öğrencilerden hiçbirinin dış hacim, iç hacim ve kaplanan hacimden bahsetmemeleri, bu hacim türlerinden haberdar olmadıkları şeklinde yorumlanabilir.

Öğrencilerden bir kısmı (n=5) hacim kavramının tanımını yaparken düzgün şekilli ve düzgün olmayan şekilli cisimleri göz önünde bulundurmuşlardır. Bu öğrenciler hacmi "en, boy, yükseklik çarpımı" olarak, bir kısmı ise "cismin taşırdığı su miktarı" olarak ifade etmişlerdir.

Bazı öğrenciler hacim kavramının tanımı sorulduğunda hacmin fiziksel boyutunu düşünmüşlerdir. Bu öğrenciler (n=5) hacmin, maddenin kütlesinin özkütlesine oranı olduğunu ifade etmişlerdir. İki öğrenci ise hacmi katı, sıvı ve gazların boşlukta kapladıkları alan olarak ifade etmişlerdir.

Bu tanımlara ek olarak bazı öğrencilerin hacim kavramını içselleştiremediği düşünülmektedir. Zira bir öğrencinin hacim kavramını "*üç boyutlu cisimlerde iç yüzey genişliği, iki boyutlu cisimlerde ise düzlemde kapladığı yer*" olarak ifade etmesi, bir diğer öğrencinin ise "*uzayda yer kaplayan cisimlerin boyutu*" olarak ifade etmeleri bu bulguyu destekler niteliktedir.

3.2. Hacim Kavramının Formülüne İlişkin Bulgular

Öğrencilerin çoğunluğu (n=37) hacim formülünü "taban alanı *x* yükseklik" olarak; bir kısmı (n=12) ise "en *x* boy *x* yükseklik" olarak ifade etmişlerdir. Bu öğrenciler hacim dendiğinde küp, silindir, piramit gibi geometrik cisimleri düşünürken örneğin kürenin hacminin bu formüllerle verilemeyeceğini göz ardı etmişlerdir. Bir küpün hacmi "en *x* boy *x* yükseklik" formülü ile bulunabilir. Ancak aynı formül kürenin hacmi için kullanılamaz. Bazı öğrenciler (n=10) belli bir hacim formülünün verilemeyeceğini, her cismin kendine özgü formülü olduğunu ifade etmişlerdir. Bu öğrencilerden ikisi ise hacim formülünü, integral yardımıyla bulunabileceği şeklinde daha genel olarak belirtmişlerdir.

Öğrencilerden bazıları (n=12) hacmin fiziksel anlamına yoğunlaşıp, hacim formülünü "kütlenin özkütleye oranı" şeklinde ifade etmişlerdir. Bir öğrencinin "*düzgün prizmalar için 'taban alanı x yükseklik'; düzgün piramitler için 'taban alanı x yükseklik/3'; düzgün olmayan cisimler için ise 'kütle/özkütle'*" şeklindeki ifadesi ilgi çekicidir.

3.3. Verilen Birim Küplerin Hacimlerine İlişkin Bulgular

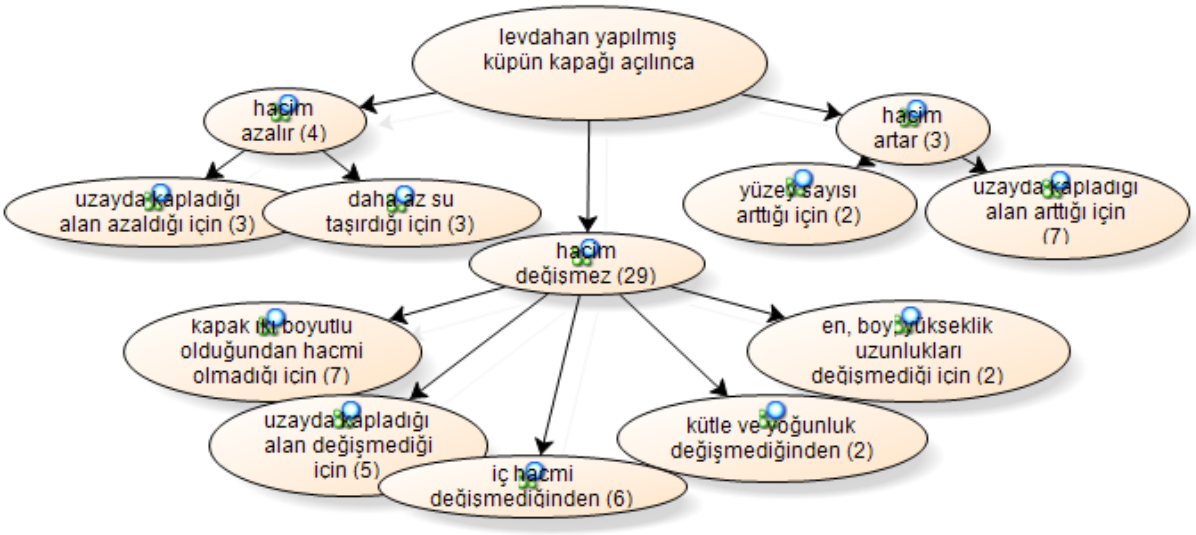
Öğrencilere ait cevap kâğıtları incelendiğinde öğrencilerin çoğunluğunun verilen cisimlerin hacimlerinin aynı olduğunu ifade ettikleri görülür. Bu öğrencilerden bazıları (n=9) verilen küplerin en, boy, yükseklik uzunlukları aynı olduğu için hacimlerinin aynı olduğunu belirtmişlerdir. Yine aynı mantıkla altı öğrenci cisimlerin *taban alanı x yükseklik* değerleri aynı olduğu için, bir öğrenci ise cisimlerin *en x boy x yükseklik* değerleri aynı olduğundan hacimlerinin aynı olduğunu belirtmişlerdir. Bazı öğrenciler (n=11) cisimlerin uzayda aynı miktarda yer kapladığını dolayısıyla hacimlerinin aynı olduğunu ifade ederken, iki öğrenci ise cisimlerin aynı miktarda su taşıracaklarını ifade etmiştir. Burada bir öğrencinin ifadelerine yer verecek olursak; "*burada kapalı bir alandan bahsediyoruz, yani içinde su veya kum olması hacmi etkilemez. Önemli olan uzayda kapladığı alandır…* ". Bir öğrenci hacmin maddenin cinsine bağlı olmadığını belirtmiştir. Diğer öğrenciler (n=26) ise herhangi bir sebep belirtmeden verilen cisimlerin hacimlerinin aynı olduğunu ifade etmişlerdir.

Bir öğrenci verilen cisimlerin hacimlerinin kıyaslamasını $V_a>V_b=V_c=V_d$ (V_a tahtadan yapılmış içi dolu birim küp, V_b levhadan yapılmış içi boş birim küp, V_c levhadan yapılmış içi su dolu birim küp, V_d levhadan yapılmış içi kum dolu birim küp) şeklinde yapmıştır. Çünkü tahtadan yapılmış içi dolu birim küpün kütlesinin daha çok olduğunu düşünmektedir. Öğrencilerden birkaçı cisimlerin yoğunluklarının aynı olduğunu düşünmüşlerdir. Bu öğrencilerden ikisi istenen kıyası $V_b>V_c>V_d>V_a$ şeklinde yaparken, diğer ikisi ise $Vb=V_c=V_d$ şeklinde yapmış, V_a hakkında bir yorum yapmamıştır. Bir öğrenci cisimlerin taşıracakları su miktarlarına göre hacimlerini $V_d>V_c>V_a>V_b$ şeklinde kıyaslamıştır. Diğer öğrenciler (n=8) herhangi bir sebep belirtmeden çeşitli kıyaslamalar yapmışlardır. İlgi çeken bir bulgu ise bir öğrencinin levhadan yapılmış içi boş birim küpün, levhanın kalınlığı olmadığından dolayı, hacminin olmadığını ifade etmesidir. Bu öğrenci şu ifadeleri kullanmıştır; "*bu cismin hacmi levhanın kalınlığına göre değişir. Eğer levhanın kalınlığı yok gibi düşünürsek bu cismin hacmi yoktur. Alan ile ifade ederiz.*" Diğer bir öğrenci ise aynı küpün hacmi hakkında şu ifadeleri kullanmıştır; "*yoğunluğu olmadığı için hacmi sıfırdır*". Öğrencilerden biri cisimlerin hacimlerini kıyaslamalarını yapmamış ve şu ifadeleri kullanmıştır; "*levhadan yapılmış içi boş birim küpün hacmi içindeki boşluk kadar, levhadan yapılmış içi su dolu birim küpün hacmi suyun yoğunluğu kadar, levhadan yapılmış içi kum dolu birim küpün hacmi kumun yoğunluğu kadardır*". Bir diğer öğrenci ise şu ifadeleri kullanmıştır; "… (levhadan yapılmış içi boş birim küp) *içi boş kısmı boşlukta alan kaplamadığı için sadece etrafındaki kadar alan kapsar.* (levhadan yapılmış içi su dolu birim küp) *içi dolu olduğu için yandan, sağdan, soldan, üstten, alttan tamamen alan kaplar.* (levhadan yapılmış içi kum dolu birim küp) *içi*

dolu anacak kum tanecikleri arasında boşluk vardır… Dolayısıyla içi dolu olan cisimlerin hacimleri eşit ancak içi boş cismin hacmi daha küçüktür". Bu bulgulara göre öğrencilerin hacim, yoğunluk, ağırlık, kütle ve bunların birbirleriyle ilişkileri hakkında bazı problemler yaşadıkları düşünülmektedir.

3.4. Levhadan Yapılmış Birim Küpün Kapağı Açıldığında Oluşan Cismin Hacmine İlişkin Bulgular

"Levhadan yapılmış birim küpün kapağını açtığımızı düşünün. Bu yeni cismin hacmi hakkında ne söylersiniz?" sorusuna ilişkin bulguları bir model eşliğinde vermenin daha anlaşılır olacağı düşünülmektedir.



Model 1: Levhadan yapılmış birim küpün kapağı açıldığında oluşan cismin hacmi

Levhadan yapılmış birim küpün kapağı açılınca hacminin değişimine ilişkin öğrenci görüşleri modelden de görülebilir. Buna göre öğrencilerden bazıları oluşan yeni cismin uzayda daha az yer kapladığı (n=3) için ve daha az su taşıracağı (n=3) için hacminin azalacağını ifade ederken, dört öğrenci herhangi bir sebep belirtmemiştir. Öğrencilerden bazıları oluşan yeni cismin uzayda daha kapladığı alan arttığı (n=7) için ve yüzey sayısı arttığı (n=2) için hacminin artacağını ifade ederken, üç öğrenci herhangi bir sebep belirtmemiştir. Bunula birlikte bazı öğrenciler oluşan yeni cismin hacminin değişmeyeceğini ifade etmişlerdir. Bu öğrencilerden bazıları açılan kapağın iki boyutlu olduğunu dolayısıyla hacminin olmadığını (n=7), yeni cismin uzayda kapladığı alan değişmediğini (n=5), iç hacmi değişmediğini (n=6), kütle ve yoğunluğunun değişmediğini (n=2), en-boy-yükseklik uzunlukları değişmediğini (n=2) dolayısıyla hacimlerinin değişmeyeceğini ifade ederken 29 öğrenci herhangi bir sebep belirtmemiştir.

Bazı öğrencilerin ifadelerine yer verecek olursak;

ÖA 1: Buradaki küp 6 tane levhadan oluşmaktadır. Hacmi ise levhaların her birinin hacmine V dersem bu şeklin hacmi 6V kadardır. Dolayısıyla kapalı olan küpten hacmi küçüktür. Çünkü bu şeklin uzayda kapladığı yer daha küçüktür.

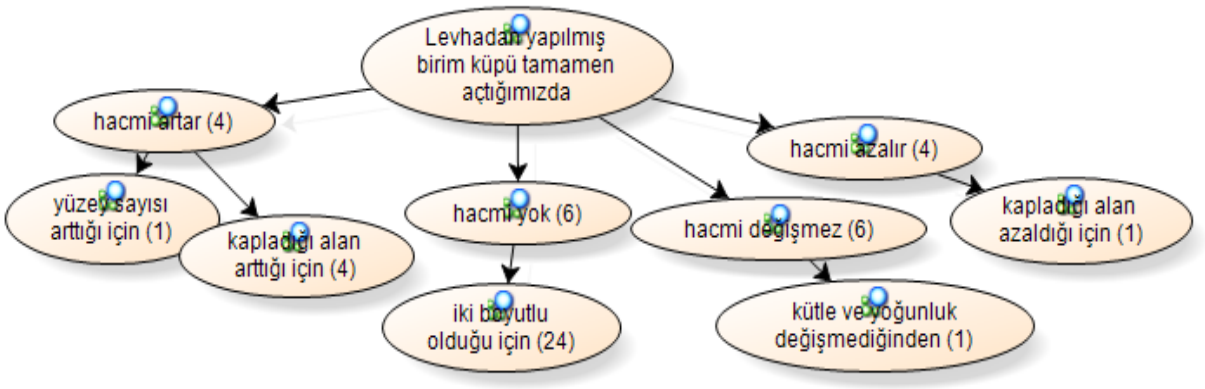
ÖA 48: Hacmi değişmez. Küpün tamamı dolacak şekilde kum doldurduğumuzu düşünelim. Kapağını kaldırdığımızda küpün taşıma kapasitesi değişmeyecek. Yani içindeki kum miktarında artma ya da azalma olmayacağından demek ki hacminde de bir değişiklik olmayacak.

ÖA 52: İçi boş cisimde (küpte) hacim iç yüzey genişliği demiştim. Levhadan yapılmış ağzı kapalı dolu cismin hacmi kapladığı yerdir. Kapağın açılması ile içi boş cisim haline geldiğinden hacim 1x1x1 olur.

ÖA 62: Açılmadan önce 6 tane yüzeye sahipti. Ancak açıldığında 12 tane yüzeye sahip olduğundan hacim 2 kat arttı.

3.5. Levhadan Yapılmış Birim Küpün Tamamen Açılmasıyla Oluşan Cismin Hacmine İlişkin Bulgular

"Levhadan yapılmış birim küpü tamamen açığımızı düşünün. Oluşan bu yeni cismin hacmi hakkında ne söylersiniz?" Sorusuna ilişkin model aşağıda verilmiştir.



Model 2: Levhadan yapılmış birim küpün tamamen açılmasıyla oluşan cismin hacmi

Levhadan yapılmış birim küpün tamamen açınca hacminin değişimine ilişkin öğrenci görüşleri modelden de görülebilir. Buna göre öğrencilerden biri yeni cismin uzayda kapladığı alan azalacağı için hacminin azalacağını ifade ederken, dört öğrenci herhangi bir sebep belirtmemiştir. Öğrencilerden bazıları oluşan yeni cismin uzayda daha kapladığı alan arttığı (n=4) için ve yüzey sayısı arttığı (n=1) için hacminin artacağını ifade ederken, dört öğrenci herhangi bir sebep belirtmemiştir. Bunula birlikte bazı öğrenciler (n=7) oluşan yeni cismin hacminin değişmeyeceğini ifade etmişlerdir. Bu öğrencilerden biri yeni gerekçe olarak oluşan yeni cismin kütlesi ve yoğunluğu değişmeyeceğini

göstermiştir. İlgi çekici bir bulgu ise öğrencilerin çoğunluğunun (n=30) oluşan yeni cismin hacminin olmadığını çünkü yeni cismin iki boyutlu olduğunu (n=24) ifade etmişlerdir.

Bazı öğrencilerin ifadelerine yer verecek olursak;

ÖA 2*: Birim küpün yapıldığı maddenin kalınlığına göre çok azdır. Matematiksel olarak ise kalınlığı olmadığından (hacmi) sıfırdır diyebilirim.*

ÖA 9*: Yeni oluşan cismin hacmi yoktur. Çünkü artık taban ve kenarları yoktur.*

ÖA 13*: Yeni oluşan cismin hacmi, enxboyxyükseklik=1x1x1=3 br^3'dür.*

ÖA 14**:** *Kapladığı alana göre düşünürsek hacmi artar ama d=m/v formülüne göre değişmez.*

ÖA 15*: Alanı kadar yer kaplar.*

ÖA 18*: Yeni cismin hacmi sadece kenarlıkların oluşturduğu kadardır. Oldukça küçülür.*

ÖA 22*: Bunu kâğıt üstünde yaptığımız için iki boyutlu oldu. Bu nedenle hacmi yoktur, alanı hesaplanır.*

ÖA 24*: Bir küpü açtığımız zaman alanını bulabiliriz. Ancak hacmini bulabilmek için küpü oluşturan birim karelerin kalınlığını bilmez lazım. Bence kapalı olduğu durumdan daha az hacme sahip.*

ÖA 46**:** *Küpü tamamen açtığımız zaman kapladığı alan daha fazla oldu.*

ÖA 52*: Açıldığında şekil 3 boyuttan 2 boyuta indirgeniyor. Hacmi düzlemde kapladığı yer diye tanımlayabiliriz.*

ÖA 67*: Yeni şeklin yüzey hacmi vardır.*

3.6. Levhadan Yapılmış Birim Küpün Kapağının Açılmasıyla Oluşan Cismin Ve Birim Küpün Tamamen Açılmasıyla Oluşan Cismin Hacimlerinin Karşılaştırılması

Öğrencilerin cevap kâğıtları incelendiğinde levhadan yapılmış birim küpün kapağının açılmasıyla oluşan cismin ve birim küpün tamamen açılmasıyla oluşan cismin hacimlerinin karşılaştırılmasına ilişkin frekans tablosu aşağıda verilmiştir.

	f
$V_e=V_f$	12
$V_e> V_f$	6
$V_e< V_f$	10

Tablo 1: Levhadan yapılmış birim küpün kapağının açılmasıyla oluşan cismin ve birim küpün tamamen açılmasıyla oluşan cismin hacimlerinin karşılaştırılmasına ilişkin frekans tablosu

Tablo 1'de de görüldüğü gibi öğrencilerden 12'si oluşan yeni cisimlerin hacimlerinin aynı olduğunu, 6'sı kapağı açık birim küpün hacminin tamamen açılmış birim küpün hacminden daha fazla olduğunu, 10'u ise kapağı açık birim küpün hacminin tamamen açılmış birim küpün hacminden daha az olduğunu ifade etmiştir.

Bazı öğrencilerin ifadelerine yer verecek olursak;

ÖA 1: her iki cismin hacmi aynıdır. Çünkü 6 tane levhanın(yüzeyin) *hacminin toplamına eşittir.*
ÖA 18: kapağı açık birim küpün hacmi daha büyüktür. Çünkü tamamen açılmış birim küpün hacmi sadece kenarlıklarından oluşan hacimdir.
ÖA 22: kapağı açık birim küpün hacmi farklıdır çünkü cismin şekli değişmiştir. tamamen açılmış birim küpün ise iki boyuta indirgendiği için hacmi yoktur.
ÖA 26: verilen iki şeklin de hacimleri aynıdır. Çünkü bu levhaların (hacimleri) *hepsi tek tek uzayda kapladığı alan kadardır.*
ÖA 39: tamamen açılmış birim küpün hacmi yoktur çünkü yüzey alanını görüyoruz.
ÖA 62: iki cismin de hacimleri aynı çünkü ikisinin de 12 tane yüzeyi var.

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Öğretmen adaylarının açık uçlu sorulara verdiği cevaplardan anlaşıldığı gibi öğretmen adayları genel itibariyle hacim kavramının tanımıyla ilgili görünürde sorun yaşamamaktadırlar. Hacim tanımını ilkokuldan beri öğrendiğimiz şekliyle ifade etmişler ve bununla sınırlı kalmışlardır. Hiçbir öğretmen adayı hacim türlerinden (iç hacim, dış hacim, kaplanan hacim) bahsetmemiştir. İlkokuldan üniversite düzeyine kadar öğrencilerin hacim konusunda yaptıkları hataların bir sebebi de bu olabilir. Matematik derslerinde kitapların ve öğretmenlerin bahsettiği hacim türü kaplanan hacim olmasına rağmen öğrencilerin karşılaştıkları problemler iç hacimle ilgilidir. Dolayısıyla öğrenciye tek hacim tanımı yerine bu üç hacim türünü vermek ve aralarındaki ilişkiyi fark etmelerini sağlamak, öğrencilerin bu konuda yaşayabilecekleri sorunların önüne geçebilir (Zembat, 2010). Öğretmen adaylarına hacim tanımı sorulduğunda tanım vermek yerine boyutların çarpımı olarak ifade etmeleri hacimi kavramsallaştıramadıkları, hacim algılarının formülle sınırlı kaldığı şeklinde yorumlanabilir. Alan yazın incelendiğinde bu sonucu destekleyecek çalışmalara rastlanabilir (Battista ve Clements, 1996; Olkun, 2001; Olkun, 2003).

Öğretmen adaylarının verdikleri cevaplardan yola çıkarak bazı kavramları tam olarak içselleştiremedikleri, kullandıkları terminolojide hatalar yaptıkları söylenebilir. Bu durum öğrenim hayatları boyunca kullanılan terminolojinin eksik ve yanlış kullanımından kaynaklı olabilir. Jones ve arkadaşları (2002) öğretmen adaylarının geometri anlatırken düşük bir performans sergiledikleri, öz-güvenlerinin düşük olduğu, kullandıkları terminolojinin zayıf olduğu ve alan, yüzey alanı ve hacimle ilgili hesaplamalar gerektiren soruları yanıtlamada zorluklar çektikleri sonucuna ulaşmışlardır. Bu çalışmada da öğretmen adaylarının boyut, düzlem, uzay kavramlarını tam olarak içselleştiremedikleri söylenebilir. Bu sonucu destekleyen çalışmalar alan yazında mevcuttur (Ural, 2011; Duatepe Paksu, 2012; Tuluk, 2014). Bir sene sonra öğretmen olacağı düşünülen bu öğrencilerin belirtilen geometrik

kavramlarla ilgili zorluklar yaşamaları, bu kavramların öğretiminde de zorluklar yaşayabilecekleri şeklinde yorumlanabilir.

İlköğretim matematik programı incelendiğinde hacim kavramı öğretilirken bir kabın alabileceği sıvı miktarı olan kapasite teriminden bahsedilmediği görülür (MEB, 2009a, b). 6. sınıf ölçme konularında ”hacmi ölçme” ve “sıvıları ölçme” şeklinde iki farklı alt öğrenme alanı vardır. Ancak sıvıların hacimlerini ölçerken hacim terimiyle birlikte kapasite teriminin kullanılabileceğinden bahsedilmemektedir. “sıvıları ölçme” alt öğrenme alanına ait olan “hacim ölçme birimleri ile sıvı ölçme birimleri arasında ilişkiyi açıklar” kazanımın “sıvıları ölçmenin, aynı zamanda içinde bulunduğu kabın hacmini ölçme olduğu da fark ettirilir” açıklaması ise ilgi çekicidir. Burada kabın içini dolduran sıvının hacmi aslında kabın iç hacmidir. Ancak kabın iç hacminin, kabın kapladığı hacim olarak öğretilmesi, yukarıda da bahsedildiği gibi öğrencinin bu konuda zorluklar yaşamalarına ve kavram yanılgılarının oluşmasına neden olabilmektedir.

Öğretmen adaylarına içi farklı maddelerle dolu olan birim küplerin hacimlerinin kıyaslamaları istendiğinde asıl amaç bu farklı cisimlerin hacimlerinin, cisimlerin neresi olduğuyla ilgili düşüncelerini belirlemekti. Hacim tanımından ve formülünden yola çıkan öğretmen adayları bu cisimlerin hacimlerinin aynı olduğunu ifade etmişlerdir. Burada da öğretmen adaylarının boyut kavramı hakkında kavramsal bilgiye sahip olmadıkları görülmektedir. Zira öğrencinin levhanın çok az da olsa bir kalınlığı olduğunu görmezden gelerek levhanın boşlukta kaplayacağı alanı düşünememesi bu sonucu desteklemektedir. Bu çalışmanın sonuçlarıyla benzer sonuçlar elde ettiği çalışmasında Saiz (2003) öğretmenlerin eni, boyu, yüksekliği yani üç uzunluğu ya da üç boyutu olan şeylerin hacminden bahsettikleri; kapasite, iç hacim, dış hacim gibi hacim çeşitlerinden bahsettikleri sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca öğretmenlere göre kağıt, mendil gibi bazı ince nesnelerin de hacmi yoktur çünkü bu nesneler düzlemseldir. Örneğin sandalyenin de düzgün olmayan şekli yüzünden hacminden bahsedilemez.

Öğretmen adaylarına hacim formülü sorulduğunda genellikle prizmalar üzerinde çalışmış olmalarının verdiği alışkanlıkla, formülü “en *x* boy *x* yükseklik” ya da “taban alanı *x* yükseklik” olarak ifade etmişlerdir. Bu iki formül de aslında aynı şeyi ifade ediyor gibi görülmektedirler. Yukarıda bahsedildiği gibi, hacim kavramı verilirken bir prizmanın kaç birim küple inşa edildiği şeklinde bir girişle bu kavram öğrenciye verilmektedir. Burada öncelikle prizmanın tabanı birim küplerle doldurulur ve bu “en*x*boy” olarak formülize edilir. Aslında burada “en*x*boy*x*1” formülünü kullanılarak ilk tabakaya sığan birim küp sayısı bulunmaktadır. Bu tabakayı yükseklik kadar üst üste koyduğumuzda prizmanın alabileceği birim küp sayısı bulunur. Hacimle tanıştığı ilk andan itibaren “taban alanı*x*yükseklik” formülüyle karşılaşan öğrenci, taban alanının yükseklik kadar tekrarlandığını düşünmektedir (Zembat, 2010). Bu konuyla ilgili kavram yanılgılarının bir kısmının hacim kavramının bu şekilde formülize edilerek hacim kavramının işlemsel bilgi seviyesinde kalmasından kaynaklı olduğu düşünülmektedir. Yaşanan zorlukların sebeplerinden biri yüzey alanı ve hacim kavramlarının

karıştırılmasıdır. Bir diğer sebep ise katı cisimlerin iki boyutlu gösterimlerinin zihinde canlandırılamamasıdır (French, 2003). Öğretmen adaylarının bir kısmının hacmin fiziksel anlamını düşünüp sorulara ona göre yanıtlar vermesi ise hacim konularının fen/fizik dersleri içinde sıklıkla geçmesinden dolayı olduğu düşünülmektedir.

5. ÖNERİLER

Bu çalışmanın sonuçlarına göre şu öneriler verilebilir;

- ✓ Öğrencilere ilköğretimde hacim kavramı öğretilirken prizmanın birim küplerle inşasının mantığı, öğrencilerde oluşabilecek kavram yanılgılarını önleyecek şekilde verilebilir.
- ✓ Hacim formülü olarak verilen "*enxboyxyükseklik*" ve "*taban alanıxyükseklik*" formülleri öğrencide işlemsel bilgi seviyesinde kalmayıp kavramsal bilgi oluşturacak şekilde verilebilir.
- ✓ Öğrencilere hacim türlerinden ve birbirleriyle ilişkilerinden bahsedilerek öğretilmesi oluşacak hataların giderilmesinde faydalı olabilir.
- ✓ Öğrencilerin hacim problemlerinde genelde prizmalarla karşılaştıkları düşünüldüğünde hacim problemlerinde diğer geometrik cisimlere de yer verilebilir.
- ✓ Öğretmen adaylarının hacmin fiziksel boyutuna yoğunlaşmalarını göz önüne alarak hacim konuları öğretilirken disiplinler arası ilişkiden faydalanılabilir.
- ✓ Öğretmen adaylarına lisans öğrenimlerinde sadece matematiksel kavramlar üzerinde düşünebilecekleri şekilde 'kavram' dersleri verilebilir. Bu derslerde tanımlardan yola çıkarak kavrama ilişkin örnek ve zıt örneklerin verilmesiyle öğrencilerin kavram hakkında derinlemesine düşünmeleri sağlanabilir.
- ✓ Öğretmen ve öğretmen adaylarının matematiksel terminolojiyi doğru ve yerinde kullanmaları sağlanabilir.
- ✓ Araştırmacılara öğretmen adaylarının basit gibi görünen matematiksel kavramlar hakkındaki algılarını inceleyen ve öğretmenlerin bu kavramlar hakkındaki pedagojik alan bilgilerini inceleyen çalışmalar yapmaları önerilebilir.

KAYNAKÇA

Altun, M. (2004). İlköğretim İkinci Kademede (6, 7 ve 8. Sınıflarda) Matematik Öğretimi. Bursa: Erkam Matbaası.

Battista, M. T. (2006). Undertanding The Development Of Studensts' Thinking About Lenght. Teaching Children Mathematics, October, pp. 140-146.

Battista, M. T. (2009). Applying Cognition-Based Assessment to Elementary School Students' Development of Understanding of Area and Volume Measurement, Mathematical Thinking and Learning, 6:2, 185-204.

Battista, M. T., Clements, D. H. (1996). Students' Understanding of Three-Dimensional Rectangular Arrays of Cubes. Journal for Research in Mathematics Education, Vol. 27, No. 3, pp. 258-292.

Ben–Chaim, D., Lappan, G. ve Houang, R. T. (1985) "Visualizing Rectangular Solids Made of Small Cubes: Analyzing and Affecting Students' Performance". Educational Studies in Mathematics, 16 (4): 389–409.

Duatepe Paksu, A., Musan, M., İymen, E., Pakmak, G. S. (2012). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Boyut Konusundaki Kavram Görüntüleri. Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 34, ss. 53-68.

French, D. (2004).Teaching And Learning Geometry, Issues And Methods In Mathematical Education. London: Continuum International Publishing Group.

Gough, J. (2004). Fixing Misconceptions: Length, Area And Volume. Prime Number, Vol. 19, No. 3, Pp. 8–14.

Huang, H. E., Witz, K.G. (2013). Children's Conceptions of Area Measurement and Their Strategies for Solving Area Measurement Problems. Journal of Curriculum and Teaching, Vol. 2, No. 1, 10-26.

Jones, K., Mooney, C. and Harries, T. (2002), Trainee Primary Teachers' Knowledge of Geometry for Teaching, Proceedings of the British Society for Research into Learning Mathematics, 22(2), 95-100.

Kamii, C., Kysh, J. (2006). The Difficulty Of "Length×Width": Is A Square The Unit Of Measurement?. Journal of Mathematical Behavior , 25, 105–115.

Karasar, N. (2006). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kordaki. M., Potari, D. (1998). Children's Approaches to Area Measurement Through Different Contexts. Journal Of Mathematical Behavior, 17 (3), 303-316.

Kuş, E. (2007). Nicel-Nitel Araştırma Teknikleri. Ankara: Anı Yayıncılık.

Lehrer, R. (2003). Developing Understanding Of Measurement. In Kilpatrick, W. G. Martin & D. Schifter (2003). A Research Companion To Principles And Standarts For School Mathematics (ss. 179-192). Reston, VA: NCTM.

MEB (2009a). İlköğretim Matematik Dersi 1-5. Sınıflar Öğretim Programı. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. Ankara.

MEB (2009b). İlköğretim Matematik Dersi 6-8. Sınıflar Öğretim Programı. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. Ankara.

Miles, M.B., Huberman, A.M. (1994). Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook. USA: SAGE Publications.

National Council of Teachers of Mathematics. (2000). Principles And Standards For School Mathematics. Reston, Virginia.

Olkun, S. (2001). Öğrencilerin Hacim Formülünü Anlamalarina Yardim Edelim. Kuram Ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi, 1/1, 181–190.

Olkun, S. (2003). When Does The Volume Formula Make Sense To Students? Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25, 160-165.

Piaget, J., Inhelder, B., Szeminska, A. (1964). The Child's Conception Of Geometry. New York: Basic Books Inc.

Saiz, M.(2003). Primary Teachers' Conceptions About The Concept Of Volume: The Case Of Volume–Measurable Objects. In Pateman, N. A., Dougherty, B. J., Zilliox, J.T. (Eds.). Proceedings Of The 2003 Joint Meeting Of PME And PMENA: University Of Hawai'I. USA, Honolulu (vol. 4, pp.95-102).

Tan İşman, G., Aksu, M. (2012). Sixth Grade Students' Performance on Length, Area, and Volume Measurement. Education and Science, Vol. 37, No 166.

Tuluk, G. (2014). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Nokta, Çizgi, Yüzey Ve Uzay Bilgileri Ve Çoklu Temsilleri. Kastamonu Eğitim Dergisi, Cilt:22 No:1 ss: 361-384.

Ural, A. (2011). Matematik Öğretmen Adaylarının Boyut Ölçütleri. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı 30/2, ss. 13-25.

Van De Walle, J. A. (2004). Elementary And Middle School Mathematics (5th ed.). Boston: Pearson Education Inc.

Zacharos, K. (2006). Prevailing Educational Practices For Area Measurement And Students' Failure In Measuring Areas. Journal Of Mathematical Behavior, 25, 224–239.

Zembat, İ. Ö. (2010). Ölçme, Temel Bileşenleri Ve Sık Karşılaşılan Kavram Yanılgıları. (Edt. E. Bingölbali ve M. F. Özmantar). Ilköğretimde Karşılaşılan Matematiksel Zorluklar Ve Çözüm Önerileri.(ss. 127-154). Ankara: Pegem Akademi.

İLKOKUL VE ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNE YÖNELİK MATEMATİK TUTUM ÖLÇEĞİ GELİŞTİRİLMESİ VE UYGULANMASI

DEVELOPMENT AND IMPLEMENTATION OF MATHEMATICS ATTITUDES SCALE TOWARDS THE PRIMARY AND SECONDARY STUDENT

Mehmet GÜLBURNU, Kenan YILDIRIM

Adıyaman Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Matematik Eğitimi, Adıyaman, Türkiye

ÖZET

Bu çalışmada ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin matematik tutumlarını belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç için öğrencilerin matematiğe yönelik tutumlarını ölçecek 27 maddeden oluşan beş dereceli likert tipi bir ölçek hazırlanmış ve uygulanmıştır. Ölçeğin geçerlik ve güvenirliği ilkokul ve ortaokul öğrencileri arasından tesadüfî örnekleme yöntemiyle seçilen 328 kişiden elde edilen veriler üzerinde yapılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek amacıyla yapılan faktör analizi sonucunda ölçek maddeleri faktör yüklerinin 0.44-0.75 arasında değiştiği, Kaiser-Meyer Olkin (KMO) değerinin .89, güvenirlik çalışması için hesaplanan, iç tutarlık katsayı (Cronbach alpha) değerinin α=.88 olduğu görülmüştür. Geçerlik ve güvenirlik çalışmalarına ilişkin bulgular, ölçeğin geçerli ve güvenilir bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir. Ayrıca ölçeğin uygulanması sonucunda öğrencilerin matematik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesine ait bulgulara göre matematik tutumunun cinsiyete göre farklılaşamadığı, sınıf düzeyi bakımından ise anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: Matematik, tutum, tutum ölçeği

ABSTARACT

In this study, i is aimd to develop a scale to measure of primary and secondary school students' attitudes towards mathematics. For this purpose, a Likert-type scale consisting of 27 items which students will measure their attitudes towards mathematics was prepared and implemented. The validity and reliability was performed on the data obtained from primary and secondary school students from 328 people selected by random sampling method. Validity of the scale in order to determine the factor analysis in the items of the scale factor loadings 0.44-0.75 changed between the Kaiser-Meyer Olkin (KMO) value was .89, for reliability, calculated internal consistency coefficient (Cronbach's alpha) of the value of α = .88 was found. Findings related to reliability and validity of the scale is a valid and reliable structure shows. In addition, students' mathematics attitude scale as a result of the implementation of the various variables to be examined in terms of mathematics attitude based on the findings can not be differentiated by gender, grade level showed a significant difference in terms of results has been reached.

Key words: Mathematics, attitude, attitude scale

1. GİRİŞ

Matematiksel bilgi, günlük yaşam içinde karşılaşılan problemleri çözmede kullanılan sayma, hesaplama, ölçme-çizme işlemlerini yapmayı ve mantıklı düşünce ile dünyaya açılıp yaşam ufkunu genişletebilme becerilerini kapsamaktadır. Dolayısıyla okulöncesi dönemden yüksek öğrenime kadar geniş bir uygulama alanına sahip olan matematik, eğitimde büyük önem taşımaktadır. Ancak, öğrencilerin ilkokuldan başlayarak üniversiteye kadar olan eğitim-öğretim yaşantılarında en çok çekindikleri veya sorun yaşadıkları alanların başında matematik gelmektedir (Tıraş, 1999; Taşdemir, 2009). Öğrencilerde bu algının oluşmasında özellikle ilkokul ve ortaokul yıllarında oluşmaya başlayan matematik tutumunun etkisinin büyük rol oynadığı düşünülmektedir. Her insanın matematik ile ilgili düşünceleri ve tutumları vardır. Tutum belli bir objeye karşı bireylerin olumlu veya olumsuz tepki gösterme eğilimi olarak tanımlanabilir. (Saracoğlu ve ark., 2004)' e göre tutum; bireyin kendisine veya çevresindeki herhangi bir toplumsal konu, obje ya da olaya yönelik deneyim, motivasyon ve bilgilerine dayanarak örgütlediği bilişsel, duyuşsal ve davranışsal bir tepki, ön eğilimidir. Matematiğe yönelik tutum ise bireyin matematiğe karşı olumlu ya da olumsuz tepkisi şeklinde açıklanmaktadır (Papanastasiou, 2000).

Tutumlar, duyuşsal nitelikteki davranışlar içinde yer alan ve doğrudan gözlenemeyen psikolojik yapılardır (Aşkar, 1986). Bu yüzden öğrencilerinin matematiğe karşı olan tutumları ve ilgileri öğrencilerin matematik yaşantıları, akademik başarıları ve günlük yaşantıları açısından önemlidir (Başer ve Yavuz, 2003). (Çoban, 1989)' a göre öğrencilerin matematik dersinde başarılı ya da başarısız olmalarında veya matematiği sevmelerinde tutumlarının rolü büyüktür. Yapılan araştırmalar tutumların tek başına matematikteki başarının belirtisi olmamasına rağmen, matematikteki başarı ile tutumlar arasında pozitif bir ilişkinin olduğunu ortaya çıkarmış ve öğrencilerin kişilik özelliklerinin, cinsiyetlerinin ve sınıf düzeylerinin matematiğe yönelik tutumlarına etki eden değişkenler arasında yer aldığını göstermiştir (Dikici ve İşleyen, 2003). Bu nedenle öğrencilerin matematiğe yönelik tutumların ölçülmesinde ve matematik tutumlarına etki eden değişkenlerin ilişkisinin incelenmesinde yapılacak olan araştırmalara ihtiyaç vardır.

Bu araştırmada, ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin matematik tutumlarını belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirilmesi amaçlanmış ve ölçeğin uygulanması sonucunda öğrencilerin matematiğe yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından ilişkisine bakılmıştır. Belirtilen amaçlar doğrultusunda araştırmanın alt problemleri şunlardır;

- Geliştirilen Matematik Tutum Ölçeği (MTÖ) geçerli ve güvenilir bir yapıya sahip midir?
- İlkokul ve ortaokul öğrencilerin matematiğe yönelik tutumları; cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenleri bakımından farklılaşmakta mıdır?

Nitekim yapılan çalışma, ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin matematiğe yönelik tutumlarına ve öğrencilerin matematiğe olan algılarına ışık tutması açısından önemlidir.

2. YÖNTEM

İlkokul ve ortaokul öğrencilerinin matematiğe yönelik tutumlarını ölçmede kullanılabilecek bir ölçek geliştirmeyi amaçlayan bu araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Bu bölümde araştırmanın çalışma grubuna, ölçme aracının geliştirilmesine ve verilerin analizinde kullanılan tekniklere değinilmiştir.

2.1. Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2013–2014 öğretim yılı Güneydoğu Anadolu Bölgesinde bulunan iki ilkokul ve ortaokulun 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflarında öğrenim görmekte olan 170 (%52) kız, 158 (%48) erkek olmak üzere toplam 328 öğrenciden oluşmaktadır. Öğrencilerin sınıf düzeylerine göre dağılımı Tablo 1' de gösterilmektedir.

Tablo 1. Öğrencilerin sınıf düzeylerine göre dağılımı

Sınıf Düzeyleri	f	%
4.sınıf	70	21
5. sınıf	61	19
6. sınıf	56	17
7. sınıf	88	27
8. sınıf	53	16
Toplam	**328**	

.

Matematiğe yönelik tutumların oluşmaya ve olgunlaşmaya başladığı öğretim kademesi olması düşüncesiyle örneklem olarak ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin araştırma kapsamına alınması uygun görülmüştür.

2.2. Ölçme aracının geliştirilmesi

Ölçeğin geliştirilmesindeki ilk aşamada konuyla ilgili literatür taraması yapılmış ve matematik tutumunu ifade edebilecek cümleler oluşturulmuştur. Bu cümlelerin dil bilgisi bakımından herhangi bir anlatım bozukluğu içermemesi için uzman görüşlerine başvurulmuştur. Böylece araştırmacı tarafından ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin matematik tutumunu ifade edebilecek 27 maddelik 5 dereceli likert tipi bir ölçek hazırlanmıştır. Bu maddelerden 3 tanesi tutum için olumsuz madde niteliğindedir. Her bir öğrenci ölçekteki her bir maddeye beş alt ölçek boyutunda tepkide bulunmaktadır. Bunlar; "Kesinlikle katılıyorum, Katılıyorum, Kararsızım, Katılmıyorum, Kesinlikle katılmıyorum" şeklindedir. Tutum için olumlu maddeler 5-4-3-2-1 şeklinde, olumsuz maddeler ise 1-2-3-4-5 şeklinde puanlanarak ölçeğe son şekli verilmiştir.

2.3. Veri analizi

Geliştirilen ölçeğin geçerlik çalışmaları kapsamında Kaiser–Meyer–Olkin (KMO) değeri hesaplanmış ve Bartlett Küresellik testi uygulanmıştır. Ölçeğin faktör yapısını belirleme işlemi bir faktör analizi tekniği olan Temel Bileşenler Analizi kullanılarak yapılmıştır. Ölçeğin güvenirlik çalışmalarında ise madde toplam korelasyonlarına bakılmış ve Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Ayrıca ölçeğin uygulanması sonucunda öğrencilerin matematik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi ait bulgular bağımsız grup t-testi ve tek yönlü varyans analizi kullanılarak analiz edilmiştir.

3. BULGULAR

Bu kısımda ölçeğin geçerlik ve güvenirliğine ait bulgular ile öğrencilerin matematik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesine ait bulgulara yer verilmiştir.

3.1. Ölçeğin geçerlik ve güvenirliğine ait bulgular

Ölçekte yer alacak maddeler belirlenirken her maddeye verilen cevaplar ile maddelerin tümüne verilen cevaplardan elde edilen toplam puan arasındaki korelasyon hesaplanmıştır. Buradan elde edilen madde-toplam test korelasyonlarına ait bulgular Tablo 2' de gösterilmiştir.

Tablo 2. Madde-toplam test korelasyonlarına ait bulgular

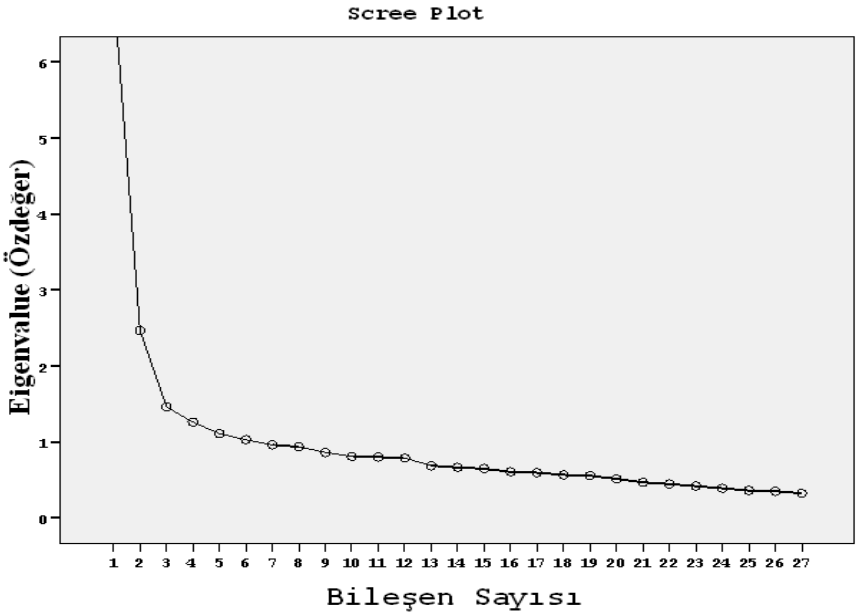
Madde	Madde Toplam Korelasyonu	Madde	Madde Toplam Korelasyonu	Madde	Madde Toplam Korelasyonu
S1	,272	S11	,569	S21	,458
S2	,281	S12	,526	S22*	,066
S3	,531	S13	,591	S23	,394
S4*	-,081	S14	,303	S24	,426
S5	,453	S15	,265	S25	,413
S6	,445	S16	,496	S26	,511
S7	,459	S17	,567	S27	,527
S8	,506	S18	,429	S28	,500
S9	,545	S19	,322	S29	,387
S10	,440	S20	,306		

* Çıkarılan maddeler

Tablo 2' ye göre korelasyon değeri düşük olan ve taslak ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısını düşüren 4 ve 22. maddeler taslak ölçekten çıkarılmıştır. 2 madde çıkarıldıktan sonra kalan verilere, geçerlik çalışmaları kapsamında Kaiser–Meyer–Olkin (KMO) değeri ve Bartlett Küresellik Testi uygulanmıştır. KMO değeri 1.00-0.90 arası mükemmel, 0.89-0.80 arası çok iyi,0.79-0.70 arası iyi, 0.69-0.60 arası orta, 0.59-0.50 arası zayıf ve 0.49'dan küçük değerler için kabul edilemez olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2005; Tavşancıl, 2005). Kalan 27 maddelik ölçeğin KMO

değeri (.888) olarak bulunmuş ve bu örneklemin çok iyi olduğunu göstermektedir. Ayrıca, Bartlett küresellik testi anlamlılık değeri (.000) bulunmuştur [X^2 =2550,101, p<.001]. Bu durum verilerin çok değişkenli normal dağılımdan geldiğini göstermektedir. Bu sonuçlar ölçeğin maddeleri arasında yeterli düzeyde ilişkinin olduğunu ve faktör analizinin gerçekleştirilebileceğini göstermektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010).

Faktör analizi aynı yapıyı ya da niteliği ölçen değişkenleri bir araya toplayarak ölçmeyi, az sayıda faktör ile açıklamayı amaçlayan bir istatistiksel tekniktir (Büyüköztürk, 2005). Ölçekteki faktör sayısına karar verilirken öz değerlerin 1' den büyük olması ve Scree-Plot grafiği dikkate alınmıştır. Scree-Plot grafiği Şekil 1' de gösterilmiştir.



Şekil 1. Scree-Plot grafiği

Şekil 1, uzman görüşlerinden de faydalanarak incelenmiş ve ölçeğin 5 faktörden oluşmasına karar verilmiştir. Ölçekteki 27 maddenin 5 faktöre göre nasıl gruplandırılacağını tespit etmek için döndürülmüş temel bileşenler (Rotated Component Matrix) analizi yapılmıştır. Faktör analizi sonucunda bulunan faktörlerin doğası hakkında çok daha açık bilgiye ulaşmak amacıyla Maksimum Değişkenlik (Varimax) dik döndürme tekniği kullanılmıştır. Faktörler değerlendirilirken faktör yük değerleri .40 ve üzerinde olan maddeler dikkate alınmış (Stevens, 2002), ancak faktör yük değeri faktör 3 ve faktör 5' te .40' ın üzerinde olan 14. madde, uzman görüşü alınarak yük değerinin daha yüksek olduğu faktör 5' e dahil edilmiştir. Bulgular Tablo 3' te gösterilmiştir.

Tablo 3. MTÖ' nün maddelerine ait faktör yük değerleri

Madde	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4	Faktör 5
S10	,717				
S11	,699				
S16	,656				

S17	,654				
S27	,549				
S6	,541				
S8	,532				
S26	,505				
S13	,447				
S19		,661			
S28		,572			
S9		,557			
S3		,530			
S23		,525			
S21		,463			
S5			,691		
S1			,628		
S7			,624		
S12			,585		
S18			,549		
S15				,716	
S29				,694	
S24				,553	
S20					,598
S14					,549
S25					,500
S2					-,425

Verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgulara göre faktör 1 altında 6, 8, 10, 11, 13, 16, 17, 26, 27, faktör 2 altında 3, 9, 19, 21, 23, 28, faktör 3 altında 1, 5, 7, 12, 18, faktör 4 altında ise 15, 24, 29 ve faktör 5 altında ise 2, 14, 20, 25 olarak saptanmıştır.

Tablo 4. Döndürülmüş temel bileşenler analizi sonucundaki faktörler ve yük değerleri

Faktör	Özdeğer	Varyans Yüzdesi	Toplam Varyans Yüzdesi
1	6,963	25,790	25,790
2	2,465	9,129	34,918
3	1,460	5,408	40,327
4	1,259	4,663	44,990
5	1,108	4,103	49,093

Tablo 4' e göre, 1. faktör toplam varyansın %25,790' ını, 2. faktör %9,129' ını, 3. faktör %5,408' ini, 4. faktör %4,663' ünü ve 5. faktör ise %4,103' ünü açıklamıştır. Bu beş faktör toplam varyansın %49,093' ünü açıklamıştır. Açıklanan varyans yüzdesi 30' un üzerinde olduğundan ölçek için yeterlidir (Büyüköztürk, 2005). Faktörler sırasıyla "Ders İçi", "Matematiğin Doğası", "Problem Çözme", "Anlama", "Öz yeterlilik" olarak adlandırılmıştır.

Ölçeğin güvenirliğini ortaya çıkarmak amacıyla Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Cronbach Alpha katsayısı tüm maddeler için .880, olarak bulunmuştur. Alt faktörlerinde Cronbach Alpha değerleri hesaplanmış ve Tablo 5' te gösterilmiştir. Bu değerler önerilen .7 değerinden büyük olduğu için ölçeğin güvenilir olduğu görülmüştür (Nullany, 1978).

Tablo 5. Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısına ait bulgular

Alt Faktörler	Madde Sayıları	Cronbach Alpha Katsayısı
Ders İçi	9	,837
Matematiğin Doğası	6	,735
Problem Çözme	5	,742
Anlama	3	,712
Öz Yeterlilik	4	,787
Toplam	27	,880

3.2. Öğrencilerin matematik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesine ait bulgular

Bu kısımda öğrencilerin matematik tutumlarının ne olduğu, cinsiyet ve sınıf değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini sınamaya yönelik bulgular yer almaktadır.

Beş dereceli likert tipinde ölçeklendirilen ankette öğrencilerden maddeleri 1 ile 5 arasında puan vererek belirtmeleri istenmiştir. Ölçeğin aralık genişliği (dizi genişliği / yapılacak grup sayısı) formülü ile hesaplanmış, ölçeğin seçenekleri ve sınırları Tablo 6' da gösterilmiştir.

Tablo 6. Anket seçenekleri ağırlıkları ve sınırları

Ağırlık	Seçenek	Sınırlar
1	Kesinlikle katılıyorum	1,00-1,79
2	Katılıyorum	1,80-2,59
3	Kararsızım	2,60-3,39
4	Katılmıyorum	3,40-4,19
5	Kesinlikle katılmıyorum	4,20-5,00

Öğrencilerin MTÖ' ye verdikleri cevaplara dayanarak, ölçeğin tamamında ve alt ölçeklerde aldıkları matematik tutum puanları Tablo 7' de gösterilmektedir.

Tablo 7. Öğrencilerin matematik tutum puanları (n=328)

	Ders içi	Matematiğin doğası	Problem çözme	Anlama	Öz yeterlik	Toplam
Hata! Yer işareti tanımlanmamış. $\overline{X}$	2,2937	2,3252	2,1902	2,2957	2,2188	2,2707
ss	,87154	,86613	,90051	,97937	,76425	,65058

Tablo 7' de öğrencilerin MTÖ' ye verdikleri cevaplara dayanarak, ölçeğin tamamında ve alt ölçeklerde tutumlarının olumlu oldukları ve ifadelere katıldıkları görülmüştür.

Tablo 8' de öğrencilerin cinsiyetlerine göre ölçeğin genelinden ve alt ölçeklerden aldıkları puan ortalamalarına uygulanan bağımsız grup t-testine ilişkin veriler gösterilmektedir.

Tablo 8. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre ölçeğin bütününden ve alt ölçeklerden aldıkları puanlara uygulanan bağımsız grup t-testi bulguları (kız=170, erkek=158)

Alt Faktörler	Cinsiyet	$\overline{X}$	ss	p
Ders İçi	Kız	2,26	,88	,580
	Erkek	2,32	,85	
Matematiğin Doğası	Kız	2,31	,86	,804
	Erkek	2,33	,86	
Problem Çözme	Kız	2,15	,92	,452
	Erkek	2,22	,87	
Anlama	Kız	2,25	,94	,391
	Erkek	2,34	1,01	
Öz Yeterlilik	Kız	2,18	,70	,433
	Erkek	2,25	,82	
Toplam	Kız	2,24	,64	,428
	Erkek	2,30	,65	

Tablo 8 incelendiğinde, cinsiyet değişkenine göre tutum ortalamaları için yapılan bağımsız grup t-testinde ölçeğin tamamında ve alt ölçeklerinde istatistiksel açıdan $p<0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Ayrıca ölçeğin tümünde ve alt ölçeklerde kızların tutum ortalamaları, erkeklere göre daha olumludur.

Tablo 9' da öğrencilerin sınıflarına göre ölçeğin genelinden ve alt ölçeklerden aldıkları puan ortalamalarına uygulanan tek yönlü varyans analizi ve bu analiz sonucunda ortaya çıkan farkın hangi gruplardan kaynaklandığını saptamak amacıyla Duncan testin ait bulgular gösterilmiştir.

Tablo 9. Öğrencilerin sınıflarına göre tutum ölçeğinin bütününden ve alt ölçeklerinden aldıkları puanlara ait tek yönlü varyans analizi ve Duncan testine ait bulgular

	4. Sınıf	5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf	8. Sınıf	P value
Ders İçi	2.21	2.14	2.24	2.45	2.37	0.188
Matematiğin Doğası	2.52 [c]	2.00 [a]	2.17 [a,b]	2.43 [b,c]	2.41 [b,c]	0.003

Problem Çözme	1.77 [a]	1.95 [a]	1.90 [a]	2.61 [b]	2.63 [b]	0.000
Anlama	2.05 [a]	1.89 [a]	2.18 [a]	2.69 [b]	2.54 [b]	0.000
Öz Yeterlilik	2.15	2.23	2.03	2.28	2.39	0.119
Toplam	2.17 [a]	2.06 [a]	2.13 [a]	2.48 [b]	2.45 [b]	0.000

abc: Aynı satırdaki harfler grup farklılıklarını göstermektedir ($P<0.05$).

Tablo 9 ‘ da görüldüğü gibi ders içi ve öz yeterlilik alt ölçeklerinde anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Ancak ölçeğin bütününde ve diğer alt ölçeklerde sınıflar arasında anlamlı bir fark saptanmıştır. Matematiğin doğası alt ölçeğinde öğrencilerin verdikleri cevaplara göre sınıflar 3 gruba ayrılmıştır. Birinci grupta 5 ve 6.sınıf, ikinci grupta 6, 7 ve 8.sınıf, son olarak üçüncü grupta ise 4, 7 ve 8.sınıf bulunmaktadır. Görüldüğü üzere 6.sınıfın hem birinci hem ikinci grupla ilişkili olduğu, 7 ve 8.sınıfların ise ikinci ve üçüncü grupla ilişkili olduğu görülmüştür. Ayrıca bu 3 grup arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Problem çözme alt ölçeğinde ise öğrencilerin verdikleri cevaplar, sınıflar bazında daha anlamlı gruplar oluşturmuştur. 4, 5 ve 6.sınıflar birinci grubu, 7 ve 8.sınıflar ise ikinci grubu oluşturmuştur. Ayrıca gruplar arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. 4, 5 ve 6.sınıfların tutum puanları, 7 ve 8.sınıflara göre daha olumludur. Anlama alt ölçeğinde ise öğrencilerin verdikleri cevaplar, sınıfları 2 alt gruba ayırmış ve bu gruplar arasında farklılık saptanmıştır. Problem çözme alt ölçeğine paralel olarak, 4, 5 ve 6.sınıflar birinci grubu, 7 ve 8.sınıflar ise ikinci grubu oluşturmuştur. 4, 5 ve 6.sınıfların matematiği anlama yönünden daha olumlu tutuma sahip oldukları görülmüştür. Ölçeğin bütününde yine sınıflar 2 alt gruba ayrılmış ve bu gruplar arasında farklılık saptanmıştır. 4, 5 ve 6.sınıflar birinci grubu, 7 ve 8.sınıflar ise ikinci grubu oluşturmuştur. 4, 5 ve 6.sınıfların, 7 ve 8.sınıflara göre daha olumlu tutuma sahip oldukları görülmüştür.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu araştırmada ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin matematiğe yönelik tutumlarını belirlemede kullanılmak üzere 5 dereceli likert tipi MTÖ geliştirilmiştir. Başlangıçta 29 maddeden meydana gelen MTÖ, yapılan analizlerden sonra iki maddesi çıkarılarak toplam 27 maddeden oluşmuştur. Ölçeğin KMO değeri (.888) olarak hesaplanmış, Cronbach Alpha katsayısı tüm maddeler için .880, alt ölçeklerde ise 0,7’ nin üzerinde bulunmuştur. Yapılan faktör analizi sonucunda ölçek maddelerinin matematiğe yönelik “Ders İçi, Matematiğin Doğası, Problem Çözme, Anlama ve Öz Yeterlilik” boyutlarını yansıttığı görülmüştür. Elde edilen bulgulara göre MTÖ’ nün ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin matematiğe yönelik tutumlarını ölçen ve beş alt boyuttan oluşan ölçüm geçerliliğine sahip güvenilir bir yapıya sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin matematiğe yönelik tutumlarının belirlenmesinde ve buna bağlı olarak öğrencilerin matematiğe olan algılarına ışık tutması açısından geliştirilen ölçme aracı kullanılabilir bir duruma gelmiştir.

Ölçeğin uygulanması sonucunda elde edilen bulgulara göre öğrencilerin genel anlamda matematik tutumlarının ölçeğin tamamında ve alt ölçeklerde olumlu bir eğilim gösterdiği söylenebilir. Ancak öğrencilerin matematik tutumların cinsiyet değişkeni bakımından anlamlı bir farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır. Bunun yanı sıra ölçeğin tümünde ve alt ölçeklerde kızların tutum ortalamalarının erkeklere göre daha olumlu olduğu görülmüştür. Benzer şekilde yapılan araştırmalarda kız öğrenciler matematiğe karşı erkek öğrencilere oranla daha olumlu tutumlara sahip olduğu görülmektedir (Yenilmez, 2007; Ganley & Vasilyeva, 2011). (Tocci & Engelhard, 1991) matematik tutumlarının matematik başarısı, ebeveyn desteği ve cinsiyetle olan ilişkisini araştırdıkları çalışmada matematik tutumu ile cinsiyet değişkeni arasında ilişki olduğunu öne sürmüşlerdir.

Ölçeğin uygulanması sonucunda elde dilen bir diğer bulguya göre ise öğrencilerin matematik tutumlarının sınıf düzeyi bakımından ders içi ve özyeterlilik alt ölçeklerinde farklılık göstermediği, diğer alt ölçeklerde ve ölçeğin tamamında anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Ders içi tutum ve öz yeterlilik bakımından sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmaması ilkokul ve ortaokul öğrencilerin matematiğe olan algılarının benzer olmasından kaynaklandığını gösterebilir. Matematiğin doğası boyutunda açığa çıkan farklılık, matematiğin doğası gereği insan zihninin bir ürünü olup, keşfe dayalı bir bilim olması dolayısıyla alt sınıflardaki öğrencilerin merak duygularının ağır basması ve keşfe daha açık olmalarından kaynaklanmış olabilir. Problem çözme ve anlama alt boyutlarında sınıf düzeyi bakımından sınıflar arası anlamlı bir fark olmasının en önemli nedeninin matematik müfredatı olduğu söylenebilir. 7 ve 8.sınıf matematik müfredatı denklem çözme ve cebirsel ifadeler konularına daha ayrıntılı değinmektedir. Bundan dolayı üst sınıflardaki öğrencilerin matematik tutumları alt sınıflardaki öğrencilerden daha olumsuz olmaktadır. Benzer olarak 6.sınıftan sonra, 7 ve 8.sınıf matematik müfredatındaki konuların anlaşılması zor ve daha soyut konulardan oluşması, 7 ve 8.sınıf öğrencilerinin tutumlarını olumsuz etkilediği yorumu yapılabilir. Ölçeğin bütününde ortaya çıkan anlamlı farklılığın nedeni diğer alt ölçeklerde de belirtildiği gibi matematik müfredatının 6. sınıftan sonra daha ağır ve daha soyut olmasıdır. Ayrıca, 7 ve 8.sınıf matematik müfredatının, öğrencilerin zihinsel gelişimleriyle uyumlu olmadığı yorumu da yapılabilir. Yapılan benzer araştırmalarda sınıf seviyesinin artmasıyla, ilköğretim ikinci kademe de okuyan öğrencilerin matematik dersine yönelik tutum puanlarında bir azalma görülmüştür (Taşdemir, 2009). (Baykul, 1990) yaptığı bir araştırmasında; öğrencilerin matematik ve fen derslerine karşı tutumlarının ilkokul beşinci sınıfta lise ve dengi okulların son sınıflarına doğru sürekli olarak olumsuz yönde değiştiğini ortaya koymaktadır. (Altun, 1995), ilköğretim 3, 4 ve 5. sınıf öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmada matematiğe yönelik tutumlarda sınıf düzeyinin artmasıyla tutumlarda düşme olduğunu söylemektedir. Sınıf düzeyleri arasında yapılan karşılaştırma sonucunda, 5. sınıf öğrencilerinin 8. sınıf öğrencilerine oranla matematiğe karşı daha olumlu tutuma sahip oldukları sonucu elde edilmiştir. Bu sonuç, ilköğretim ikinci kademede matematik dersi müfredatının birinci kademeye oranla daha karmaşık ve zorlanılabilecek düzeyde olmasına dayandırılabilir (Yenilmez, 2007).

5. ÖNERİ

Geliştirilen MTÖ' nün farklı zamanlardaki kullanımlarında geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının yapılması ölçme aracının daha geçerli ve güvenilir bir yapıya kavuşmasına yardımcı olacaktır. Öğrencilerin matematik tutumlarında sınıf düzeyi bakımından anlamlı bir farklılık oluşmasından hareketle ortaokul matematik müfredatı sadeleştirilebilir.

KAYNAKLAR

Altun, M. (1995). ''İlkokul 3, 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin Problem Çözme Davranışları Üzerine bir çalışma ''.Yayınlanmış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara

Aşkar, P. (1986). Matematik Dersine Yönelik Tutum Ölçen Likert Tipi Ölçeğin Geliştirilmesi. Eğitim ve Bilim dergisi, (11), 31-34

Başer, N. ve Yavuz, G. (2003). Öğretmen Adaylarının Matematik Dersine Yönelik Tutumları, http://www.matder.org.tr/bilim/oamdyt.asp?ID=11 (Ocak-2013' te ziyaret edilmiştir)

Baykul, Y. (1990).İlkokul Beşinci Sınıftan Lise ve Dengi Okulların son Sınıflarına kadar Matematik ve Fen Derslerine karşı Tutumda Görülen Değişmeler ve Öğrenci Seçme Sınavındaki Başarı ile İlişkili olduğu Düşünülen Bazı Faktörler. Ankara, ÖSYM Yayınları.

Buyukozturk, Ş. (2005). Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı. Ankara: Pegema Yayıncılık.

C.M. Ganley & M. Vasilyeva (2011). Sex differences in the relation between math performance, spatial skills, and attitudes Colleen. Journal of Applied Developmental Psychology 32 (2011) 235–242

Çoban, A. (1989). ''Ankara, Merkez Ortaokullarındaki Son Sınıf Öğrencilerinin Matematik Dersine İlişkin tutumları''Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.Akt. Dikici ve İşleyen, 2003:106

Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik. Ankara: Pegem.

Nunnally, J. O. (1978). Pyschometric Theory. New York: McGraw-Hill.

Saracoğlu, A. S., Başer, N., Yavuz, G. ve Narlı, S. (2004). Öğretmen Adaylarının Matematiğe Yönelik Tutumları, Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri İle Başarıları Arasındaki İlişki. Ege Eğitim Dergisi, 5(2), 53-64.

Stevens, J. (2002). Applied Multivariate Statistics for the Social Sciences (4th Edition). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Papanastasiou, C. (2000). Effects of attitudes and beliefs on mathematics achievement. Studies in Educational Evaluation, 26, 27-42.

Taşdemir, (2009). ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin matematik dersine karşı tutumları: Bitlis ili örneği. Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 12 (2009), 89-96

Tavşancıl, E. (2005). Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Tıraş, Ş. (1999). Öğrenme-Öğretme Açısından Matematik Öğretmenlerinin Yeterliliği ve Etkili Olma Düzeyleri. D.E.Ü. Buca eğitim Fakültesi Dergisi, Özel Sayı 11, İzmir.

Tocci, C.M. ve Engelhard, G. (1991). Achievement , Parental Support and Gender Differences in attitudes Toward Mathematics. Journal of Educational Research. 84(5),280-287.

Yenilmez, K. (2007). İlköğretim öğrencilerinin matematik dersine yönelik tutumları. On dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23, (2007) 51-59

Extended Abstract

Mathematical knowledge to solve problems encountered in daily life are used in counting, calculation, measurement, and logical thinking-making process with the boot opening to the world include the ability to expand the horizon of life. Thus, from preschool to higher education, which has a wide range of applications of mathematics in education is of great importance. However, starting from primary school to university students with educational experiences that pull in most of the areas in which they live or the problem comes from mathematics (Tıraş, 1999; Taşdemir, 2009). Students in elementary and middle school years, especially in the formation of these perceptions are beginning to form in the attitude of the impact of mathematics is thought to play a major role. Each person's thoughts and attitudes are related to mathematics. Attitude of individuals towards a particular object can be defined as the tendency to react positively or negatively. Against the individual's attitude towards mathematics mathematics can be described as positive or negative response (Papanastasiou, 2000). Attitudes, affective behaviors in nature and in the psychological structures that can not be observed directly (Aşkar, 1986). So the attitude of students towards mathematics and interest in students' math experiences, academic achievements and daily life is important (Başer ve Yavuz, 2003). Therefore, for the measurement of attitudes towards mathematics and attitudes to be done to examine the relationship between variables affecting research is needed to. In this study, primary and secondary school students' attitudes towards mathematics intended to develop a scale to measure and applying the scale of the students attitudes towards mathematics in terms of the relationship of various variables were analyzed.

Primary and secondary school students' attitudes towards mathematics can be used to measure aimed at developing a scale model is used in this research scan. The study group, located in the Southeastern Anatolia Region 2013-2014 academic year studying in both primary and secondary school consists of 328 students in total. By researchers in mathematics attitudes of primary and secondary students will be able to express 27-point Likert-type scale was prepared grade 5. 5-4-3-2-1 for the attitude of agents in the form of positive and negative items are scored its final form is given in the form of 1-2-3-4-5. Validity of the scale was developed as part of the Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) value was calculated and Bartlett sphericity test was applied. The process of determining the factor structure of the scale, a factor analysis technique, which is made by using Principal Component Analysis. In reliability analysis, the item-total correlations and Cronbach's alpha internal consistency coefficient was analyzed is calculated. In addition, students' mathematics attitude scale as a result of the implementation of the various variables examined in terms of the findings of the independent samples t-test and were analyzed using one-way analysis of variance.

As a result of the analysis, the correlation value is low, and the draft reduces the Cronbach alpha reliability coefficient 4 and 22 substances are removed from the draft scale. 2 items remaining after the

removal of the 27-item scale KMO (.888), respectively. In addition, the Bartlett sphericity test significance value (.000) was found [X2 = 2550.101, p <.001]. According to the factor analysis 1 25.790% of total variance factor 's, the 2 factor 9.129% 's, the 3 factor 5.408% 's, 4 factor 4.663% percent and 5 factor is 4.103% 'reputation has been announced. These five factors are 49.093% of total variance 'explained reputation. Factors, respectively, "In-Class", "The Nature of Mathematics", "Problem Solving", "lesson", "self-sufficiency" has been called. Cronbach's alpha coefficient of reliability of the scale reveal all the ingredients for the .880, respectively. MBI students' Based on their answers to the scale and sub-scales in all they have a positive attitude and expression has been observed that attend. According to gender attitudes mean t-test for independent groups and in all subscales of the scale in terms of statistics p <0.05 significant difference was found. In addition, all scale and subscale mean the attitude of the girls, are more positive than men. According to grade level, such as changes in the classrooms and there was no significant difference in self-efficacy subscale. However, the whole scale and subscales in a significant difference between the classes is determined.

According to the findings of MBI 'are primary and secondary school students' attitudes towards mathematics consisting of five subscales that measure and validity of measurement is a reliable structure has been concluded. Classroom in terms of attitudes and self-efficacy to be a significant difference between grade levels of elementary and middle school students in math can show that due to the fact that similar perceptions. The nature of mathematics on the size of the exposed differences of mathematics to the nature of the human mind is a product and, discovery-based science to be, hence the lower class of students in the sense of wonder of the heavy flooding and explore the lighter from the fact that may be due. Problem solving and comprehension sub-dimensions in terms of grade level is a significant difference between the classes of the mathematics curriculum can be said that the most important cause. 7th and 8th grade mathematics curriculum because solving equations and algebraic expressions refers to issues in more detail. Therefore, the upper-grade students' math attitudes are more negative than students in the lower classes. In a similar study conducted with increasing grade level, the second level of the students' attitudes towards mathematics scores showed a reduction (Taşdemir, 2009; Baykul, 1990; Altun, 1995; Yenilmez, 2007).

Ek-1. Matematik Tutum Ölçeği (MTÖ)

Sınıfınız: **Cinsiyetiniz**: Kız ( ) Erkek ( ) Aşağıdaki ankette matematik dersi ile ilgili kaygılarınızı anlatan cümleler verilmiştir. Cümleleri dikkatlice okuyarak yanındaki kutucuklara 'X' işareti koyunuz.	Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Fikrim yok	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
1. Matematik kendimi rahat hissetmemi sağlar.					
2. Matematik benim için en korkunç derstir.					
3. Matematik dersine girmeden önce üzgün oluyorum.					
4. Matematik en sevdiğim derstir.					
5. Matematik sınavlarından her zaman korkarım.					
6. Matematik problemi çözmek beni her zaman memnun eder.					
7. Evde matematik ödevimi yaparken sıkılıyorum.					
8. Matematik benim için baş ağrısıdır.					
9. Matematik dersinde soru sormaktan korkarım.					
10. Öğretmen matematik sorusu sorduğunda aklım duruyor.					
11. Matematik öğrenmekten zevk alıyorum.					
12. Matematik bana sıkıcı geliyor.					
13. Matematiği ileriki yaşantımda kullanacağımı düşünüyorum.					
14. Matematik kafamı karıştırıyor.					
15. Matematik konularını anlamada sıkıntı yaşarım.					
16. Bir arkadaşımın bana matematik ile ilgili bir soru sorması beni korkutur.					
17. Matematik ile ilgili bir oyuna katılmaya isteklyim.					
18. Matematik ile ilgili sohbetin yapıldığı ortamlara girmek istemem.					
19. Başkalarının yanında zihinden işlem yapmaktan korkmam.					
20. Arkadaşıma matematikle ilgili bir şeyler anlatmaktan çekinirim.					
21. Bir matematik problemini denklem kurarak çözmekten nefret ederim.					
22. Dört işlem gerektiren matematik sorularını severim.					
23. Bir matematik problemi çözdükten sonra kendimi rahatlamış hissederim.					
24. Matematik kelimesini duymak bile beni korkutur.					
25. Matematik derslerinde tahtaya kalkmaktan nefret ederim.					
26. Matematik derslerinde sınıf dışında olmak isterim.					
27. Matematik derslerinin bitmesini istemem.					

BÖLÜM 7

İLKÖĞRETİM

ELEMENTARY EDUCATION

TÜRKİYE'DE VE TÜRK DEVLETLERİNDE ZORUNLU EĞİTİM VE İLKOKUL EĞİTİM SİSTEMLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI

Senem Seda ŞAHENK ERKAN

ÖZET

25 Aralık 1991 tarihinde SSCB'nin dağılmasının ardından Türk devletleri tek tek bağımsızlıklarını kazanıp kendi eğitim anayasalarını oluşturmuşlardır. Bu çalışmanın problem cümlesi şu şekilde ifade edilebilir: "Türkiye'de ve Türk devletlerinde (Azebaycan, Kazakistan, Kırgızistan, Özbekistan) zorunlu eğitim ve ilkokul eğitim sistemleri karşılaştırıldığında ne gibi benzerlik ve farklılıklar göze çarpmaktadır?". 12 yıllık zorunlu eğitim anlayışı çerçevesinde, Türkiye'de ilkokul 4 yıl, ortaokul 4 yıl ve lise 4 yıl olarak belirlenmiştir. Bu 4 Türk devletinde ise zorunlu eğitim ilkokul ve ortaokul yıllarını kapsamaktadır. 11 yıl sürelidir. Kırgızistan'da ilkokul eğitimi 3-4 yıl arasında değişirken Azerbaycan, Kazakistan ve Özbekistan'da ise 4 yıl sürmektedir. Ayrıca bu çalışma dahilinde Türkiye ve yukarıda sıralanan 4 Türk devletinin ilkokul eğitim sistemi yapıları karşılaştırmalı olarak incelenecektir.

Anahtar Kelimeler: Türkiye, Kazakistan, Özbekistan, Azerbaycan, Kırgızistan, zorunlu eğitim, ilkokul.

GİRİŞ

25 Aralık 1991 tarihinde SSCB'nin dağılmasının ardından Türk devletleri tek tek bağımsızlıklarını kazanıp kendi eğitim anayasalarını oluşturmuşlardır. Türkiye cumhuriyetlerinin bağımsızlıklarını kazanma tarihleri aşağıdaki tabloda sıralanmaktadır:

Tablo 1: Türk Devletlerinin Bağımsızlıklarını Kazanma Tarihleri

Türk Devletlerinin Bağımsızlıklarını Kazanma Tarihleri	
Türk Devletleri	Bağımsızlıklarını Kazanma Tarihleri
Azerbaycan	30/08/1991
Kırgızistan	31/08/1991
Özbekistan	01/09/1991
Kazakistan	16/12/1991

4 Türk Cumhuriyeti'nin anayasalarında eğitim hakkı ile ilişkili maddeler aşağıdaki tabloda gösterilmektedir:

Tablo 2: 4 Türk Cumhuriyeti'nin Anayasalarında Eğitim Hakkı İle İlişkili Maddeler

4 Türk Cumhuriyeti'nin Anayasalarında Eğitim Hakkı İle İlişkili Maddeler			
Azerbaycan (42. madde)	Kırgızistan (45. madde)	Özbekistan (41. madde)	Kazakistan (30. madde)
1.Her bir vatandaşın eğitim hakkı vardır.	1. Herkes eğitim hakkına sahiptir.	"1.Herkes eğitim hakkına sahiptir.	1. Vatandaşların, devlet eğitim kurumlarında ücretsiz orta eğitim alma hakkı

			güvence altına alınır. Orta eğitim zorunludur.
2.Zorunlu, genel orta öğrenim hakkını temin eder.	2. Genel temel eğitim zorunludur. Herkes, devlet eğitim kurumlarında, ücretsiz genel temel ve orta temel eğitim alma hakkına sahiptir.	2.Devlet, ücretsiz genel eğitimi güvence altına alır.	2. Vatandaşlar, devletin yüksek eğitim kurumlarında rekabetçi bir temelde, yüksek eğitim alma hakkına sahiptirler.
3. Eğitim sistemi devlet tarafından kontrol edilir;	3. Devlet, okul öncesi eğitim kurumlarında başlayıp genel temel eğitime karar süren, resmi dil ve bir uluslararası yabancı dil eğitimini devlet okullarında öğretilmesi için gerekli koşulları sağlar.	3.Eğitim, devletin denetimi altındadır[2].	3. Vatandaşlar kanunda belirtilen esas ve koşullarda, özel eğitim kurumlarında eğitim alma ve ödeme yapma hakkına sahiptir.
4. Maddi durumuna bakmaksızın özel yetenekli kişilerin eğitimini devam ettirmesi, devlet tarafından temin edilir.	4. Devlet, kamu, belediye ve özel eğitim kurumlarının geliştirilmesi için gerekli koşulları sağlar.		4. Devlet ülke genelinde zorunlu genel eğitim standartlarını belirler. Her türlü eğitim kurumunun faaliyeti bu standartlara uygun olmalıdır[2].
5. Devlet, asgari eğitim standartlarını belirler[1].	5. Devlet, fiziksel kültür ve sporun geliştirilmesinin koşullarını sağlar[2].		

Problem

Bu çalışmanın problem cümlesi şu şekilde ifade edilebilir: "Türkiye'de ve Türk devletlerinde (Kırgızistan, Kazakistan, Özbekistan, Azerbaycan) zorunlu eğitim ve ilkokul eğitim sistemleri karşılaştırıldığında ne gibi benzerlik ve farklılıklar göze çarpmaktadır?".

Amaç

Bu çalışmanın amacı Türkiye'de ve Türk devletlerinde (Kırgızistan, Kazakistan, Özbekistan, Azerbaycan) zorunlu eğitim ve ilkokul eğitim sistemleri karşılaştırıldığında benzerlik ve farklılıkları neler olduğunu göstermektir.

Yöntem

Bu çalışmada litteratür tarama yöntemi kullanılmıştır.

Türkiye'de ve Türk Devletlerinde Zorunlu Eğitim

Türkiye'de ve Türk devletlerinde (Kırgızistan, Kazakistan, Özbekistan, Azerbaycan) zorunlu eğitim ile ilgili anayasa maddeleri aşağıda tabloda bahsedilmektedir:

Tablo 3: Türkiye'de ve Türk Devletlerinde Zorunlu Eğitim Süreleri

Türkiye'de ve Türk Devletlerinde Zorunlu Eğitim Süreleri				
Türkiye	Azerbaycan	Kırgızistan	Özbekistan	Kazakistan
12 yıl: 4+4+4[3]	11 yıl: 4+4+3[4]	9: 3-4+5+2-3[5]	11: 4+4+3[6]	11: 4+4+3[7]

Türkiye'de ve Türk Devletlerinde İlkokul Eğitimi

Aşağıdaki tablo'da Türkiye'de ve Türk devletlerinde ilkokul eğitiminin süresi karşılaştırılmaktadır:

Tablo 4: Türkiye'de ve Türk Devletlerinde İlkokul Eğitimi Süreleri

Türkiye'de ve Türk Devletlerinde İlkokul Eğitimi Süreleri				
Türkiye	Azerbaycan	Kırgızistan	Özbekistan	Kazakistan
4 yıl	4 yıl	3-4 yıl	4 yıl	4 yıl

Tablo 4'te gösterildiği gibi, Türkiye ve Türk devletleri arasında yer alan Azerbaycan, Özbekistan ve Kazakistan'da ilkokul eğitimi 4 yıl süreli iken sadece Kırgızistan'da ilkokul eğitimi 3-4 yıl arasında değişmektedir.

Türkiye'de ve Türk Devletlerinde Toplam Nüfus, İlkokulda Öğretmen ve Öğrenci Nüfusu, İilkokulda Okullaşma Yüzdesi, İlkokulda Haftalık Ders Programı

Tablo 5: Türkiye'de ve Türk Devletlerinde Toplam Nüfus, İlkokulda Öğretmen ve Öğrenci Nüfusu, İilkokulda Okullaşma Yüzdesi, İlkokulda Haftalık Ders Programı

	Türkiye	Azerbaycan	Kırgızistan	Özbekistan	Kazakistan
Toplam nüfus	75.622.384	9.300.000	5.213.898	29.559.100	16.091.000
İlkokulda öğretmen nüfusu	282.043	44.232	16.524	117.652	57.473
İlkokulda öğrenci nüfusu	5.593.910	490.242	399.833	2.071.317	956.019
İlkokulda okullaşma yüzdesi	% 99	% 87	% 85,9	% 96	% 91[9]
İlkokulda haftalık ders programı	26-28-30	20-22	22-29	22-26	22-27[9]

(http://www.tuik.gov.tr/UstMenu.do?metod=temelist, http://www.okulog.com/turkiyedeki-okul-ogretmen-ogrenci-sayisi.html, http://ikgm.meb.gov.tr/upload/TTK%C3%A7izelge.pdf, Study on Teacher Education for primary and secondary education in six eastern partnership countries: Azerbaijan, World data on education 2010/2011: Azerbaijan, UIS Statistics in Brief Education all levels profile-Azerbaijan, Country Profile: Kyrgyzstan, January 2007, World data on education 2010/2011: Kyrgyz Republic, World data on education 2010/2011: Uzbekistan, Country Profile: Kazakhstan 2006, World development indicators 2012)

Tablo 5'e göre, Türkiye'de toplam nüfus 75.622.384'dir. İlkokulda öğretmen nüfusu 282.043, öğrenci nüfusu 5.593.910, okullaşma oranı % 99'dur. İlkokul kademesinde haftalık ders saati ise 26-28-30

arasında değişmektedir. Azerbaycan'da toplam nüfus 9.300.000'dür. İlkokulda öğretmen nüfusu 44.232, öğrenci nüfusu 490.242, okullaşma oranı % 87'dir. İlkokul kademesinde haftalık ders saati ise 20-22 arasında değişmektedir. Kırgızistan'da toplam nüfus 5.213.898'dir. İlkokulda öğretmen nüfusu 16.524, öğrenci nüfusu 399.833, okullaşma oranı % 85,9'dur. İlkokul kademesinde haftalık ders saati ise 22-29 arasında değişmektedir. Özbekistan'da toplam nüfus 29.559.100'dür. İlkokulda öğretmen nüfusu 117.652, öğrenci nüfusu 2.071.317, okullaşma oranı % 96'dır. İlkokul kademesinde haftalık ders saati ise 22-26 arasında değişmektedir. Kazakistan'da toplam nüfus 16.091.000'dır. İlkokulda öğretmen nüfusu 57.473, öğrenci nüfusu 956.019, okullaşma oranı % 91'dir. İlkokul kademesinde haftalık ders saati ise 22-27 arasında değişmektedir.

Azerbaycan'da, ilkokulda okullaşma net yüzdesi % 87 iken ilkokulda okullaşma brüt yüzdesi ise % 96,2'dir.

Kırgızistan'da, 2006 yılında, 1.106.000 öğrenci genel eğitim kurumlarında öğretim görmüştür (genç kız nüfusun % 89,3'ü ve genç erkek nüfusun % 90,5'u). Milli eğitim resmi istatistiklerinin verilerine göre 2001 yılında 2512 çocuk ilkokul çağında olmasına rağmen okula gitmemiştir bu çocuk nüfusu 2003 1344'e gerilemiş fakat 2005 yılında ise 1619'a yükselmiştir. Kırgızistan'da, ilkokulda okullaşma net yüzdesi % 84 iken ilkokulda okullaşma brüt yüzdesi ise % 95'dir.

Özbekistan'da, 1991 yılında, ilkokulda okullaşma net yüzdesi % 78,2'dir. 1999 yılında, ilkokulda eğitim görmüş öğrenci oranı % 99,5'tur (ADB, 2010). 2001 yılında, ilkokulda okullaşma net yüzdesi % 91 iken ilkokulda okullaşma brüt yüzdesi ise % 95.5'tir (USAID, 2006).

Tartışmalar

Savaş (2010) yılında "Developments and Innovations in Education in the Turkic World (Türk Dünyasında Eğitim Yaşanan Gelişmeler ve Eğitim Yatırımları)" başlıklı makaleyi yazmıştır. Bu çalışmasında, Türkiye ve SSCB'nin yıkılmasından sonra Azerbaycan, Kırgızistan, Özbekistan, Kazakistan, Türkmenistan devletlerindeki ilkokul, ortaokul ve yükseköğretim kademeleri dahil olmak üzere eğitim sisteminin temel özelliklerinden bahsetmiştir. Fakat benim çalışmamda ise, Türkiye'de ve Azerbaycan, Kırgızistan, Özbekistan, Kazakistan ülkelerinde zorunlu eğitim süresi ve ilkokul eğitim kademesi karşılaştırılmıştır.

Ergün (1997) yılında "Azerbaycan Eğitim Sistemi" başlıklı makaleyi yazmıştır. Bu çalışmasında, SSCB'nin yıkılmasından sonra Azerbaycan'daki ilkokul, ortaokul ve yükseköğretim kademeleri dahil olmak üzere eğitim sisteminin temel özelliklerinden analiz etmiştir. Fakat benim çalışmamda ise, Türkiye'de ve Azerbaycan, Kırgızistan, Özbekistan, Kazakistan ülkelerinde zorunlu eğitim süresi ve ilkokul eğitim kademesi karşılaştırılmıştır.

Polat (2011) yılında "Bağımsızlık Sonrası Kırgızistan Eğitim Politikaları ve Uygulamaları Üzerine Bir İnceleme" başlıklı bir makale hazırlamıştır. Bu araştırmasında SSCB'nin yıkılmasından sonra Kırgızistan'daki ilkokul, ortaokul ve yükseköğretim kademeleri dahil olmak üzere eğitim sisteminin temel özelliklerinden analiz etmiştir. Fakat benim çalışmamda ise, Türkiye'de ve Azerbaycan, Kırgızistan, Özbekistan, Kazakistan ülkelerinde zorunlu eğitim süresi ve ilkokul eğitim kademesi karşılaştırılmıştır.

Şiman ve Arı (2009) yılında "Kırgızistan'da Eğitimin Temel Problemleri ve Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim İhtiyacı" bir makale yazmıştır. Bu çalışmasında SSCB'nin yıkılmasından sonra Kırgızistan'daki eğitimin temel problemleri ve öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyacını ortaya koymuştur. Fakat benim çalışmamda ise, Türkiye'de ve Azerbaycan, Kırgızistan, Özbekistan, Kazakistan ülkelerinde zorunlu eğitim süresi ve ilkokul eğitim kademesi karşılaştırılmıştır.

Sonuçlar

Bu çalışmanın sonuçları aşağıda gösterilmektedir:

1) Türkiye'de, zorunlu eğitim süresi 12 yıl ve ilkokul kademesi ise 4 yıl sürmektedir.

2) Azerbaycan, Özbekistan ve Kazakistan gibi Türk devletlerinde zorunlu eğitim süresi 11 yıl ve ilkokul kademesi ise 4 yıl sürmektedir.

3) Kırgistan'da zorunlu eğitim süresi 9 yıl ve ilkokul kademesi ise 3-4 yıl sürmektedir.

4) Türkiye'de toplam nüfus 75.622.384'dir. İlkokulda öğretmen nüfusu 282.043, öğrenci nüfusu 5.593.910, okullaşma oranı % 99'dur. İlkokul kademesinde haftalık ders saati ise 26-28-30 arasında değişmektedir.

5) Azerbaycan'da toplam nüfus 9.300.000'dür. İlkokulda öğretmen nüfusu 44.232, öğrenci nüfusu 490.242, okullaşma oranı % 87'dir. İlkokul kademesinde haftalık ders saati ise 20-22 arasında değişmektedir.

6) Kırgızistan'da toplam nüfus 5.213.898'dir. İlkokulda öğretmen nüfusu 16.524, öğrenci nüfusu 399.833, okullaşma oranı % 85,9'dur. İlkokul kademesinde haftalık ders saati ise 22-29 arasında değişmektedir.

7) Özbekistan'da toplam nüfus 29.559.100'dür. İlkokulda öğretmen nüfusu 117.652, öğrenci nüfusu 2.071.317, okullaşma oranı % 96'dır. İlkokul kademesinde haftalık ders saati ise 22-26 arasında değişmektedir.

8) Kazakistan'da toplam nüfus 16.091.000'dır. İlkokulda öğretmen nüfusu 57.473, öğrenci nüfusu 956.019, okullaşma oranı % 91'dir. İlkokul kademesinde haftalık ders saati ise 22-27 arasında değişmektedir.

Öneriler

Bu çalışmanın diğer araştırmacılara yönelik önerileri aşağıda sıralanmaktadır:

1) Araştırmacılar Türkiye ve Türk devletlerinin ortaöğretim kademesinin genel özelliklerini karşılaştırabilir.

2) Araştırmacılar Türkiye ve Türk devletlerinin yükseköğretim kademesinin temel özelliklerini karşılaştırabilir.

3) Araştırmacılar Türkiye ve Türk devletlerinin lisansüstü kademesinin genel özelliklerini karşılaştırabilir.

KAYNAKÇA

Azerbaycan Cumhuriyeti Anayasası. http://www.anayasa.gen.tr/azerbaycaneleskerli.doc. (Erişim: 05.08.2013)

Türk Cumhuriyetleri Anayasaları (2012). Ankara: TÜRKPA Yayınları http://www.turk-pa.org/documents/turk-t.pdf (Erişim: 05.08.2013)

MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI ÖZEL KALEM MÜDÜRLÜĞÜ (2012). 12 Yıllık Zorunlu Eğitime Yönelik Uygulamalar Genelge, 09.05.2012.

KASİAD (2012). Azerbaycan Ülke Raporu. Kocaeli. http://www.kocaelikasiad.org.tr/Dosyalar/

Dokumanlar/KAS%C4%B0AD%20%C3%9CLKE%20RAPORLARI/AZERBAYCAN_ULKE_RAPORU.pdf internet sitesinden indirilmiştir. (Erişim Tarihi: 05.08.2013).

Boobokeva, Kadian (2001). Türkiye ve Kırgızistan İlköğretim Sistemlerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı.

Education System in Uzbekistan. http://www.classbase.com/countries/Uzbekistan/ Education-

System internet sitesinden indirilmiştir (Erişim Tarihi: 05.08.2013).

World Data on Education Données Mondiales de l'Education Datos Mundiales de Educaciòn. http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Kazakhstan. pdf internet sitesinden indirilmiştir (Erişim Tarihi: 05.08.2013).

İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN ÖZ-DÜZENLEMELİ ÖĞRENME BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİ: SINIF ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİ

DEVELOPING PRIMARY STUDENTS' SELF-REGULATED LEARNING SKILLS: PRIMARY SCHOOL TEACHERS' VIEWS

Muhammet Fatih DOĞAN[a]

Doç. Dr. Çiğdem ŞAHİN−TAŞKIN[b]

a Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi

iletisim@fatihdogan.com.tr

b Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı

csahintaskin@gmail.com

ÖZET

Araştırmalar öz-düzenlemenin öğrencilerin etkili bir biçimde öğrenmesinde önemli bir yere sahip olduğunu ifade etmektedir. Bu doğrultuda, sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin öz-düzenlemeli öğrenme becerilerini geliştirmeleri ve eğitim ortamlarını buna göre düzenlemeleri nitelikli öğrenmenin gerçekleşmesi için bir gereklilik haline gelmiştir. Bu sebeple, bu araştırmanın amacı sınıf öğretmenlerinin öz-düzenlemeli öğrenme hakkındaki düşüncelerinin belirlenmesi ve öğrencilerin öz-düzenlemeli öğrenmeye ilişkin becerilerinin geliştirilmesi üzerine bakış açılarını öğrenmek olarak belirlenmiştir. Araştırmada, veriler yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak toplanmıştır. Araştırmaya İstanbul ilinde görev yapan 15 ilkokul öğretmeni katılmıştır. Toplanan veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Bulgular doğrultusunda, görüşmelere katılan sınıf öğretmenleri her ne kadar öz-düzenlemeli öğrenme becerilerini geliştiren etkinliklere öğrenme-öğretme sürecinde yer verdiklerini ifade etseler de, öğretmenlerin tamamı öz-düzenlemeli öğrenme kavramını daha önce hiç duymadıklarını vurgulamışlardır. Bu doğrultuda, sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin öz-düzenlemeli öğrenme becerilerini etkili bir biçimde geliştirmek amacıyla bu konuda bilgilendirilmeleri büyük önem taşımaktadır.

Anahtar Kelimeler: Öz-düzenlemeli öğrenme, öğrenme-öğretme süreci, sınıf öğretmeni

ABSTRACT

Literature reveals that self-regulation has an important issue in students' learning. Accordingly, developing students' self-regulated learning skills and organising the classroom environment is become necessary to provide effective learning. Therefore, this research aims to understand primary school teachers' views of self-regulated learning and developing students' self-regulated learning skills. Data are gathered through semi-structured interviews. Participants involve 15 primary school teachers from Istanbul. Content analysis is used to analyse the data. Findings reveal that although none of the teachers participated in this research haven't heard the term 'self-regulated learning', they claimed that they use activities develop students' self-regulated learning skills. Regarding this, informing primary school teachers about self-regulated learning is of great importance in developing students' skills in this issue.

Key words: Self-regulated learning, learning-teaching process, primary school teachers

1. GİRİŞ

Birçok araştırmacı öz-düzenlemenin öğrencilerin etkili bir biçimde öğrenmesinde önemli bir yere sahip olduğunu ifade etmektedir (Ponitz ve ark., 2009). Pintrich (2000) öz-düzenlemeli öğrenmeyi öğrencilerin kendi öğrenme hedeflerini belirlemelerinin ardından bu hedefler ve diğer çevresel koşullar çerçevesinde bilişlerini, motivasyonlarını ve davranışlarını izleme, düzenleme ve kontrol etme girişiminde bulundukları aktif ve yapılandırmacı bir süreç olarak tanımlamaktadır. Buna ek olarak, Zimmerman (2000) ise öz-düzenlemenin zekâ gibi bir zihinsel beceri ya da okuma becerisi gibi akademik bir beceri olmadığını belirterek; kişinin kendi kendini idare edebilme süreci olarak düşünülebileceğini ve bu süreç sayesinde öğrencilerin zihinsel becerilerini akademik becerilerini geliştirme amacıyla kullanabileceklerini ifade etmektedir. Bu doğrultuda, öğrencilerin öz-düzenleme becerilerinin geliştirilmesinin nitelikli öğrenmeyi olumlu yönde etkileyeceği ifade edilebilir. Bununla beraber; Boekaerts (1999) öğretmenlerin öğrenme ortamlarını öğrenciyi dikkate alarak düzenlemelerinde öğrencinin hangi öz-düzenleme becerilerine sahip olduğunun önceden bilinmesinin önemli olduğunu vurgulamaktadır. Boekaerts'e (1999) göre öğrencilerin öz-düzenleme becerilerinin gelişmemiş olması öğretmenin öğrenme-öğretme sürecine etkili bir biçimde rehberlik etmesini de olumsuz olarak etkilemektedir. Bu doğrultuda, öğretmenlerin öğrencilerin öz-düzenlemeli öğrenme becerilerinin geliştirilmesi amacıyla çalışmalar yapmalarının ve eğitim ortamlarını düzenlemelerinin nitelikli öğrenme-öğretme süreci oluşturulmasına katkıda bulunacağı düşünülebilir.

Milli Eğitim Bakanlığı 2005–2006 eğitim-öğretim yılından itibaren yapılandırmacı yaklaşımı ülke genelindeki tüm ilköğretim okullarında uygulama kararı almıştır (Çınar ve ark., 2006). Bireyin bilgiyi bireysel olarak oluşturduğunu, yorumladığını ve yeniden organize ettiğini belirten yapılandırmacı yaklaşım bireyin öğrenme sürecinde aktif hale gelmesinin ve kendi öğrenmesinden sorumlu olmasının gerekliliğini vurgulamaktadır (Lebow, 1993). Yaşar (2000) ise öğrenmenin bireysel bir etkinlik olduğunu ifade ederek; yapılandırmacı öğrenme kuramına göre öğrenmenin gerçekleşmesi için bireyin öğrenme sürecinde daha fazla sorumluluk üstlenmesinin ve sürece etkin olarak katılımının şart olduğunu belirtmektedir. Bu doğrultuda, öğrencilerin öz-düzenlemeli öğrenme becerilerinin dikkate alınması yapılandırmacı yaklaşımın etkili bir biçimde uygulanmasında ve dolayısıyla ilkokul programının amaçlarına ulaşılmasında önemli bir yere sahip olduğu düşünülebilir. Bu sebeple, sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin öz-düzenlemeli öğrenme becerilerini geliştirmeleri ve eğitim ortamlarını buna göre düzenlemeleri nitelikli öğrenmenin gerçekleşmesi için bir gereklilik haline gelmiştir.

2. AMAÇ

Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin öz-düzenlemeli öğrenme hakkındaki düşüncelerini belirlemek ve öğrencilerin öz-düzenlemeli öğrenmeye ilişkin becerilerinin geliştirilmesi üzerine bakış açılarını öğrenmek amaçlanmaktadır.

3. YÖNTEM

3.1 Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinin kullanılmasının uygun olduğu düşünülmüştür. Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda, gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik, nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu araştırmanın amacı dikkate alındığında; sınıf öğretmenlerinin öz-düzenlemeli öğrenme ve öz-düzenlemeli öğrenmenin geliştirilmesi hakkındaki görüşlerinin öğrenilmesine odaklandığı anlaşılmaktadır. Görüşlerin, bakış açılarının, duygu ve düşüncelerin öğrenilmesinde ise nitel araştırma yöntemlerinin etkili olduğu bilinmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu sebeple, bu araştırmada veriler nitel araştırma yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmıştır.

3.2 Örneklem

Bu araştırmanın örneklemini İstanbul ili, Bağcılar ilçesinde görev yapmakta olan 15 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Örneklem seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme, zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak vermektedir (Patton, 1997). Buna göre, ölçüt örnekleme önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasını gerektirir. Sözü edilen ölçüt ya da ölçütler araştırmacı tarafından oluşturulabilir ya da daha önceden hazırlanmış bir ölçüt listesi kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu araştırmada örneklem grubu belirlenirken, görüşmelere katılacak öğretmenlerin en az 5 yıl öğretmenlik deneyimine sahip olmaları ölçüt olarak alınmıştır. 5 yılın üzerinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin öz-düzenlemeli öğrenmeye ilişkin deneyimledikleri durumların görev süresi daha az olan öğretmenlerle karşılaştırıldığında daha fazla olacağı düşünüldüğünden; çalışılan konuya ilişkin ayrıntılı ve daha nitelikli bilgiler edinmek amacıyla deneyim süresi ölçüt olarak alınmıştır. .

3.3 Verilerin Toplanması ve Analiz

Bu araştırmada araştırmacılar tarafından sınıf öğretmenlerinin öz-düzenlemeli öğrenme ve öz-düzenlemeli öğrenmeye ilişkin becerilerin geliştirilmesi üzerine düşüncelerinin öğrenilmesi amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde araştırmacı önceden sormayı planladığı soruları içeren görüşme sorularını hazırlar. Bununla beraber, görüşmenin akışına bağlı olarak değişik yan ya da alt sorularla görüşmenin akışını etkileyebilir ve kişinin yanıtlarını ayrıntılı olarak ifade etmesini sağlayabilir (Türnüklü, 2000). Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinin araştırmacıya sunduğu en önemli kolaylık görüşmenin önceden hazırlanmış görüşme protokolüne bağlı olarak sürdürülmesi nedeniyle daha sistematik ve karşılaştırılabilir bilgi sunmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Görüşmeler sırasında ses kayıt cihazı kullanılmış ve katılımda gönüllülük esas alınmıştır. Görüşmelerden elde edilen veriler deşifre edilerek bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Daha sonra, içerik analizi ile çözümlenmiştir. İçerik analizi sözel, yazılı ve diğer materyallerin nesnel ve sistematik bir şekilde incelenmesine olanak tanıyan bilimsel bir yaklaşımdır (Tavşancıl ve Aslan, 2001). İçerik analizinin temel amacı toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu doğrultuda, bu araştırmada toplanan veriler ortaya çıkan kavramlar doğrultusunda düzenlenmiş ve temalar oluşturulmuştur.

4. BULGULAR

Araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamı öz-düzenleme kavramını daha önce hiç duymadıklarını belirtmişlerdir:

"Bu kavramı daha önce duymamıştım, kavramdan anladığım ise öğrencilerin derse aktif katılımı, eğitim – öğretim sürecinde aktif rol oynamasıdır" (Ö1)

"Hayır, duymamıştım, kişinin kendisini tanıması ve kendine özgü tekniklerle öğrenmesi olabilir" (Ö3)

Yukarıdaki öğretmenler öz-düzenleme kavramını daha önce hiç duymadıklarını belirtmekle birlikte, kavramın ne ifade ettiğine ilişkin fikirlerini ileri sürmüşlerdir. Örneğin, Ö1 öz-düzenlemenin öğrenci merkezli eğitim anlayışını ve aktif öğrenmeyi vurguladığını ifade etmiştir. Bununla birlikte, Ö3 ise bu kavramın öğrencinin kendini tanıması ve bu doğrultuda öğrenme sürecinde kendine özgü teknikleri kullanması olarak açıklamaktadır. Bu açıklamalara ek olarak, Ö8 ve Ö13 öz-düzenleme kavramının ne olabileceğine ilişkin düşüncelerini aşağdaki gibi aktarmışlardır:

"Hayır, daha önce duymadım, ama öğrencilerin kendi çalışmalarındaki öğrenme düzeylerini belirleme ve geliştirme konusu ile ilgili olduğu düşüncesindeyim." (Ö8)

"Bugüne kadar duymamıştım, her öğrencinin kendine özgü bir öğrenme şekli vardır, bunun geliştirilmesi diye düşünüyorum." (Ö13)

Öz-düzenleme ile ilgili fikirlerini belirten Ö8 ve Ö13 görüşmeye katılan diğer öğretmenler gibi bu kavramı daha önce duymadıklarını belirtmekle birlikte öğrencilerin öğrenme şekli ile ilişkilendirmişlerdir. Yukarıda da ifade edildiği gibi, öz-düzenlemeli öğrenmede öğrencinin öğrenme hedeflerine ulaşmak amacıyla davranışlarını düzenleyerek öğrenme sürecinin farkında olmasının gerekliliği vurgulanmaktadır. Öğretmenlerin öz-düzenleme kavramına ilişkin yapığı açıklamalar incelendiğinde, çoğunun bu kavrama ilişkin genel olarak doğru tahminlerde bulunmakla beraber; öz-düzenlemeyi etraflıca açıklayamadıkları görülmektedir. Bununla beraber, sınıf öğretmenlerinin çoğu öğrencilerin yapılacak etkinliği nasıl, ne zaman ve niye yapacaklarına ilişkin düşünmeleri gibi öz-

düzenleme becerilerini geliştirmede kullanılan becerilere öğrenme-öğretme sürecinde fırsat verdiklerini belirtmişlerdir.

"Onlara farklı stratejilere ulaşmaları için gerekli ipuçları vermeye de çalışıyorum, örneğin bir matematik probleminin birden fazla çözüm yolu olabiliyor ya da okuma yazma öğretiminde çocukların farklı şekilde okumayı kavradıklarını da gözlemledim, bu yüzden onlara kendi stratejilerini belirleme ve kullanma fırsatı tanıyorum" (Ö1)

"Öğrenme hedeflerine ulaşmak için sınıfımda tek bir strateji kullanmıyorum, her öğrenci istediği strateji, yöntemle kendini ifade ediyor, bu fırsatı öğrencilerime tanıyorum." (Ö3)

"Eğitim-öğretim ortamının izin verdiği ölçüde fırsat veriyorum" (Ö7)

Yukarıdaki öğretmenler, öğrencilerin belirlenen amaçlara ulaşmada kullanılan stratejilerin belirlenmesinde seçimi öğrenciye bıraktıklarını belirtmişlerdir. Örneğin, Ö1 öğrencilerin farklı şekillerde öğrendiğini gözlemlediğini ve bu sebeple, öğrenciler ipuçları vererek kendileri için uygun stratejileri seçmeleri konusunda yönlendirdiğini ifade etmiştir. Ö3 ise sınıfında öğrencilerin öğrenme hedeflerine ulaşmaları için bir tek strateji kullanmadığını belirterek; Ö1'in açıklamasına benzer şekilde, öğrencilerinin istedikleri stratejileri seçmelerine olanak sağladığını söylemiştir. Bu açıklamalara ek olarak; Ö7 öğrencilerin öğrenme hedeflerine ulaşmalarında onlara eğitim-öğretim ortamının izin verdiği ölçüde fırsat verdiğini açıklamıştır. Bu açıklamalara paralel olarak, Ö4 bu gibi faaliyetlere olanak tanıdığını ifade etmekle birlikte; bu etkinliklerin çok zaman almasından dolayı her zaman uygulayamadığını vurgulamıştır:

"Evet, fırsat veriyorum, önce etkinliğin içeriğini kendilerinin incelemesi için zaman tanıyorum, daha sonra ne anladıklarını öğrenmek için etkinlikle ilgili sorular yöneltiyorum, etkinliği nasıl ve niye yapacaklarını anladıklarından emin olduğumda etkinliğe başlamalarını istiyorum, hazır bilgi sunmaktansa etkinlik üzerine biraz düşünmelerini sağlamaya çalışıyorum, ama tabii bu da bayağı bir vakit istiyor, her etkinlikte uygulamak için zaman yetersiz kalabiliyor" (Ö4)

Ö4 öğrencilere yapacakları etkinlikleri öncelikle anlamaları, daha sonra ise bu etkinlikleri nasıl ve niye yapacaklarına ilişkin fikir sahibi olmaları hakkında düşünmeleri için fırsat tanıdığını belirtmiştir. Ö4 bu gibi etkinliklerin fazla zaman almasından dolayı öğrencilere bu fırsatı her zaman sunamadığına dikkati çekmiştir. Bu açıklamaya ek olarak, aşağıdaki öğretmenler ise bu gibi etkinliklerin uygulanmasında zaman, mekân, işlenecek konuların yoğunluğu gibi hususların önemini vurgulamışlardır:

"Zaman ve mekân uygun olursa veriyorum. Fakat fazla uygun olmuyor." (Ö12)

“Genellikle çocuklara bir şablon ya da sıralama sunuyor ve adım adım sadece bunu takip etmelerini istiyorum, çünkü işlenecek çok konu var ve müfredatı yetiştirememekten çekiniyorum” (Ö2)

Ö12 öğrencilere öğrenmelerine ilişkin stratejilerin seçiminde zaman ve mekân uygun olduğu takdirde fırsat verdiğini ifade etmekle beraber; genellikle yeterli zamanın olmadığını belirtmiştir. Buna karşılık; Ö2 ise programın yoğunluğunu vurgulayarak öğrencilere bu olanağı tanımadığını açıklamıştır. Bu doğrultuda, bulgular öğretmenlerin çoğunun öğrencilere gerçekleştirecekleri etkinlikleri nasıl, ne zaman ve niye yapacakları konusunda düşünmeleri için olanak tanıdığını ifade ettiğini göstermekle birlikte, bazı öğretmenlerin zaman, mekân gibi faktörlerin bu gibi etkinliklerin gerçekleştirilmesini etkilediğini vurguladığına dikkati çekmektedir. Bunlara ek olarak; Ö9 ve Ö1 uygun strateji seçiminde seçilen stratejinin dersin hedeflerine uygunluğun önemli bir yer tuttuğunu vurgulamıştır.

“Genellikle buna izin veriyorum, ama doğru yola ulaştırmayan yanlış stratejiler seçildiğinde müdahale ediyorum, daha doğrusu ediyordum, şimdi etmemem gerektiğini düşünüyorum, seçtikleri stratejilerin yanlış olduğunun da farkına kendilerinin varmalarının daha doğru olacağını düşünüyorum” (Ö1)

“Konuya göre değişiyor, dersin hedeflerine en uygun stratejiyi seçiyoruz, buluş ve araştırma stratejisinde sınıfın kalabalık olması nedeniyle fırsat bakımından zorluklarla karşılaşabiliyoruz” (Ö9)

Ö1 öğrencilerin istedikleri stratejileri kullanmalarına izin verdiğini belirtmekle birlikte öğrenciyi amaca ulaştırmayacağını düşündüğü stratejiyi seçtiğinde müdahale ettiğini ifade etmiştir Ö9 ise öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecinde gerçekleştirdikleri etkinlikler kapsamında strateji seçiminde dersin hedeflerini dikkate aldığını belirtmiştir. Bununla beraber, sınıfların kalabalık olmasının uygun stratejinin seçiminde sıkıntı yarattığını belirtmiştir. Ö9’un açıklaması yakından incelendiğinde, strateji seçimini öğrencilerle birlikte yaptığını ifade ettiği anlaşılmaktadır. Öğretmen ile yapılan informal görüşmeler, öğretmenin öğrencileri amaca ulaştırmayacak stratejilerle vakit kaybetmemek amacıyla her bir etkinlik için kullanılabilecek stratejinin öğrencilerle birlikte değerlendirilmesi gerektiğini ifade ettiğini göstermektedir.

Öğretmenlerin bazıları ise öz-düzenlemeli öğrenmeyi geliştirmede kullanılan uygun stratejinin belirlenerek planlanmasına ilişkin görüşlerini aşağıdaki gibi belirtmişlerdir.

“Genelde yapacağımız etkinlikler kitaplarda yer alıyor, orada hangi sıra ile yapılacağı da belirtiliyor” (Ö2)

“Bu aslında olması gereken ama sınıflardaki zaman yetersizliğinden dolayı uygulanamayan bir etken, bunu daha çok sınıf dışında yapılmasını istediğimiz ödevler için uygulamalarını söylüyorum” (Ö10)

Yukarıdaki açıklamalar incelendiğinde, Ö2 öğrenme süreci içerisinde kullanılan ders ve öğretmen kılavuz kitaplarının yapılacak etkinliklerle ilgili stratejileri ve dolayısıyla işlem basamaklarını öğrencilerin yerine önceden belirlediğini ifade etmekle beraber; Ö10 yukarıdaki öğretmenler tarafından da ifade edildiği gibi, zaman yetersizliğinden dolayı bu konuda uygulama yapamadığını belirtmiştir. Bu doğrultuda, öğrenciden bu uygulamaları okul dışında yapması amacıyla verdiği ödevleri yaparken gerçekleştirmesini istediğini belirtmiştir. Bu durum, Ö10'un öz-düzenlemeli öğrenmenin geliştirilmesinde önemli bir yer tutan uygun stratejinin belirlenerek planlanmasına sınıf içerisinde gerçekleşen öğrenme-öğretme sürecinde yer vermediğini göstermektedir.

Ö4 ise aşağıda öğrencilerin planlama ile ilgili öz-düzenleme becerilerinin hâlihazırda gelişmemiş olması nedeniyle bu yönde yaptığı teşviklerin başarısızlıkla sonuçlandığını belirtmiştir:

"Bu konuda teşvik ediyorum, fakat gerçekten çok zorlanıyorlar, çünkü birçoğu etkinliği okumaya bile üşeniyor ne istediğini anlamadan etkinliği yapmaya başlıyor, bu konuda dikkat etmeleri için bazı etkinlikleri adım adım sınıfça yapıyoruz, sonraki etkinlikleri aynı şekilde kendilerinin yapmasını istiyorum" (Ö4)

Ö4 öğrencilerini dersin hedeflerine uygun stratejinin belirlenmesi ve kullanmaları amacıyla teşvik ettiğini; ancak öğrencilerin etkinliğin ne olduğunu anlamadan yapmaya başladığını ve bu yüzden zorlandığını ifade etmiştir. Bu sebeple, etkinlikleri adım adım bütün sınıf ile birlikte yaptıklarını söylemiştir. Bu durum, bütün öğrencilerin verilen etkinliği aynı şekilde yaptığını ve dolayısıyla kullandıkları stratejilerin de aynı olduğuna işaret etmektedir. Ayrıca, Ö4'ün bu açıklaması öğrencilere kendi öğrenme sürecini düzenlemeleri bakımından fırsat tanımadığına dikkati çekmektedir.

Görüşmelere katılan öğretmenlerin çoğu Pintrich'in (2000) öz-düzenleme modelinde yer alan düzenleme aşamasında davranışı planlamaya ilişkin etkinlikleri etkili bir biçimde gerçekleştirmek amacıyla öğrencileri zaman yönetimi konusunda desteklediklerini ifade etmişlerdir:

"Evet, özellikle ağır çalışmayı seven öğrencilerim için zamanın önemini belirtiyorum, verilen süreyi belirterek neye ne kadar zaman ayıracaklarını düşünmelerini istiyorum." (Ö10)

"Mesela Türkçe dersinde okuma parçası etkinliğinde 3 dakika resmi inceleyin, 5 dakikada parçayı okuyun ve 2 dakikada özetini anlatın gibi zamanla ilgili yönlendirmeler yapıyorum" (Ö6)

"Eğer yapılacak etkinliğin sınırlı bir sürede yapılması gerekiyorsa, zamanı iyi kullanamayan öğrencilerime yardımcı oluyorum." (Ö3)

Ö10 yavaş çalışan öğrencilere zamanı dikkatli kullanmaları amacıyla açıklamalar yaptığını belirtirken; Ö6 etkinlik kapsamında öğrencilere 3 dakika resmi inceleyin, 5 dakika parçayı okuyun şeklinde zamanı nasıl kullanacaklarına ilişkin daha ayrıntılı bir yönlendirme yaptığını belirtmiştir. Buna ek

olarak, hem Ö3 hem de Ö6 zamanı etkili kullanamayan yani planlama becerisi gelişmemiş öğrencilere ilişkin yönlendirme yaptıklarını ifade etmişlerdir.

Bununla beraber, Ö1 ise ders kitaplarında yer alan etkinlikler kapsamında zaman yönetimi bakımından öğrenciyi desteklemeye gerek duymadığını ifade etmiştir:

"Bu konuda yardımcı olduğumu çok söyleyemem. Bunun nedeni belki etkinliklerin pek buna uygun olmaması olabilir. Yani okulda yaptırdığımız ders kitaplarındaki etkinliklerin çok çeşitli olmayışından belli bir sıraya konulup herhangi birisine diğerine göre çok zaman ayırmaya gerek olmadığından olabilir." (Ö1)

Ö1 ders kitaplarında yer alan etkinliklerin çok çeşitli olmamasından dolayı zaman yönetimi konusunda öğrenciyi yönlendirmeye gerek duymadığını belirtmiştir. Bu durum, Ö1'in ders kitabında yer alan etkinlikleri birebir uyguladığına ve bu doğrultuda öğrencilerin kendilerine uygun farklı stratejileri seçmelerine olanak tanımadığına işaret etmektedir. Ancak, Ö1'in görüşme sorularına verdiği yanıtlar incelendiğinde, bu açıklamanın yukarıda da belirtilen öğrencilere öz-düzenlemeli öğrenmeyi geliştiren uygun stratejileri seçmelerine olanak tanıdığını vurgulayan ifadesi ile çeliştiği anlaşılmaktadır. Bu durum, Ö1'in öğrenme-öğretme sürecinde gerçekleştirdiği etkinlikleri etraflıca açıklama konusunda sıkıntı yaşadığını göstermektedir.

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Öğrencilerin öz-düzenleme becerilerinin geliştirilmesinde öğretmenlere büyük görevler düşmektedir (Kılıç ve Tanrıseven, 2007). Bu doğrultuda, bu araştırma kapsamında sınıf öğretmenlerinin ilkokul öğrencilerinin öz-düzenleme becerilerinin geliştirilmesi ile ilgili görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin öz-düzenlemeli öğrenme kavramını daha önce hiç duymadıkları anlaşılmaktadır. Bununla beraber, görüşmelerden elde edilen bulgular, öğretmenlerin bu kavramı daha önce duymamasına rağmen öz-düzenlemeli öğrenmeyi geliştiren bazı etkinlikleri farkında olmadan gerçekleştirdiklerini işaret etmektedir. Bulgular, sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin öz-düzenleme becerilerini geliştiren, öğrenme-öğretme sürecinde yer alan etkinliklerin nasıl, ne zaman yapılacağına ve etkinlik kapsamında kullanılacak stratejilerin seçimine ilişkin düşünmelerine olanak sağladığını bildirdiklerini göstermektedir. Risemberg ve Zimmerman'ın (1992) açıklamaları incelendiğinde, amaçlar belirleme, bu amaçları gerçekleştirmek için stratejiler geliştirme ve bu stratejilerin kazandırdıklarını denetlemenin öz-düzenlemeli öğrenmeyi geliştirdiği anlaşılmaktadır. Bu doğrultuda, Çiltaş (2011) öğrencinin öğrenmeyi kendi belirlediği stratejiye göre uygulamasının, yani kendi kendine öğrenme yolunu belirlemesinin karşılaştığı problemlerin üstesinden gelmeye yardımcı olacağını ifade etmiştir. Bu açıklamalar ışığında, elde edilen bulgular sınıf öğretmenlerinin çoğunun öğrencileri kendi öğrenme stillerine uygun stratejileri seçme ve kullanma konusunda desteklediğini düşündüklerini vurgulamaktadır. Bununla beraber, bulgular, öğretmenlerin sınıf mevcudu, zaman,

işlenen konuların yoğunluğu gibi faktörlerin öz-düzenlemeli öğrenmeyi geliştiren çalışmaları etkilediğini ifade ettiklerini göstermektedir. Benzer şekilde, Öğülmüş ve Özdemir (1995) öğrenci mevcudunun kalabalık olduğu sınıfların öğrenciler için olumsuz bir öğrenme ortamı oluşmasına yol açtığını ve bu sebeple öğrenme-öğretme sürecinin olumsuz etkilendiğini vurgulamaktadır. Kırmızı ve Akkaya (2009) ise sınıf öğretmenleriyle yaptığı araştırmasında sınıf mevcutlarının kalabalık olmasının öğrenme-öğretme sürecinde kullanılan etkinlikleri zaman yönetimi bakımından olumsuz etkilediğini belirtmektedir. Bu açıklamalara paralel olarak, görüşmelere katılan sınıf öğretmenleri de kalabalık sınıf mevcudunun yanında işlenecek konuların yoğun olması konusunda sıkıntılar yaşadıklarını ve bu sebeple, öğrencilerin kendilerine özgü stratejiler kullanabilmelerini sağlayacak ortamların sağlamada sorun yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bu açıklamalar bazı öğretmenlerin öğrencilerin öğrenme hedeflerine ulaşmada uygun stratejileri belirleyerek kullanmalarından çok işlenecek konuların yetiştirilmesine önem verdiklerine işaret etmektedir. Bu durum, öğretmenlerin açıklamalarının öz-düzenlemeli öğrenmenin bir işlevi olan öğrencilerin zihinsel becerilerinin akademik becerilerini geliştirme amacıyla kullanmalarını olumsuz etkilediğine dikkati çektiğini göstermektedir.

Verilerden elde edilen bulgular yakından incelendiğinde, her ne kadar öğretmenler öz-düzenlemeli öğrenmeyi geliştiren etkinlikleri sınıflarında uyguladıklarını ifade etseler de zaman zaman birbiri ile çelişen açıklamalarda bulundukları görülmektedir. Örneğin, Ö1 görüşme sırasında önce öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin istedikleri stratejileri kullanmalarına izin verdiğini belirtse de daha sonra yapmış olduğu açıklamalar ders kitaplarında bulunan etkinlikleri uyguladığını ve bu doğrultuda bu etkinliklerin farklı stratejilerin kullanımına olanak tanımadığını vurgulamıştır.

Bunlara ek olarak, görüşmelere katılan öğretmenlerden bazıları öz-düzenlemeli öğrenmeyi geliştiren bir takım etkinlikleri uygularken zaman yönetimi konusunda sıkıntılar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Zimmerman (2002) öğrenimin ilk yıllarında öğretmenin ulaşılması gereken hedefleri belirlemesinin ve bu hedeflere ulaşmada zaman yönetimine ilişkin planlama yapmasının öğrencilerin öz-düzenleme becerilerinin geliştirilmesinde önemli bir katkısının olduğunu vurgulamaktadır. Bu doğrultuda, ilerleyen sınıflarda öğretmenin bu desteği azaltması ve öğrencinin öz-düzenleme becerilerini kullanması için gerekli koşulları sağlaması gerektiğini belirtmektedir. Buna göre, bazı öğretmenlerin zamanı etkili kullanabilmek amacıyla ders kitaplarında yer alan etkinlikler sırasında öğrencileri sınırlamaları öğrencilerde öz-düzenlemeli öğrenme becerilerinin gelişmesini olumsuz yönde etkileyeceği düşünülmektedir. Bu sebeple, öğretmenlerin ders ve kılavuz kitaplardaki etkinlikleri uygularken, program kapsamında öğrencilerin kendi öğrenmeleri için uygun stratejileri seçmelerine olanak sağlayacak biçimde planlama yapmalarının öz-düzenlemeli öğrenme becerilerinin gelişmesine katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda, sınıf öğretmenlerin öz-düzenlemeli öğrenmeye ilişkin bazı etkinlikleri uyguladıklarını ifade etseler de bu konuya ilişkin bilgilerinin olmadığı

anlaşılmaktadır. Bu sebeple, sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin öz-düzenlemeli öğrenme becerilerini etkili bir biçimde geliştirmeleri amacıyla bu konuda bilgilendirilmeleri büyük önem taşımaktadır.

KAYNAKLAR

Boekaerts, M. (1999). Self-regulated learning: Where we are today. *International Journal of Educational Research*, *31*,pp.445–457.

Çınar, O., Teyfur, E. & Teyfur, M. (2006). İlköğretim Okulu Öğretmen ve Yöneticilerinin Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı ve Programı Hakkındaki Görüşleri, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *7*(11), pp.47–64.

Çiltaş, A. (2011). Eğitimde Öz-Düzenleme Öğretiminin Önemi Üzerine Bir Çalışma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *3*(5), pp.1–11.

Kılıç, Ç. & Tanrıseven, I. (20012). Öz-Düzenleme Stratejileri ve Motivasyonel İnançlar İle Standart Olmayan Sözel Problem Çözme Arasındaki İlişkiler. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *12*(1), pp.167–180.

Kırmızı, F.S. & Akkaya, N. (2009). Türkçe Öğretimi Programında Yaşanan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *25*(1), pp.42–54.

Lebow, D. (1993). Constructivist values for instructional systems design: Five principles toward a new mindset. *Educational Technology Research and Development*, *41*(3), 4–16.

Öğülmüş, S. & Özdemir, S. (1995). Sınıf ve Okul Büyüklüğünün Öğrenciler Üzerindeki Etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, *1*(2), 261–273.

Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-regulation* (pp. 451–502). San Diego, CA: Academic Press.

Patton, M.Q. (1997). How to Use Qualitative Methods in Evaluation. Newbury park, CA: SAGE Publications.

Ponitz, C. C., McClelland, M. M., Matthews, J. S., & Morrison, F. J. (2009). A structured observation of behavioral self-regulation and its contribution to kindergarten outcomes. *Developmental Psychology*, *45*(3), 605–619.

Risemberg, R. & Zimmerman, B. J. (1992). Self-regulated learning in gifted students. *Roeper Review*, *15*(1), 98–101.

Tavşancıl, E. & Aslan, E. (2001). *İçerik Analizi ve Uygulama Örnekleri*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.

Türnüklü, A. (2000). eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilecek nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*. *24*, 543–559.

Yaşar, Ş. (2000). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme*. Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık, Ankara.

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13–39). San Diego, CA: Academic Press.

Zimmerman, B. J. (2002). Achieving self-regulation: The trial and triumph of adolescence. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Academic Motivation of Adolescents* (Vol. 2, pp. 1–27). Greenwich, CT: Information Age.

BİRLEŞTİRİLMİŞ SINIFLI OKULLARDA GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN 4+4+4 EĞİTİM UYGULAMASI VE OKULLARININ İŞLEYİŞİ İLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİ ÜZERİNE NİTEL BİR DEĞERLENDİRME

Levent YAZICI[1], Nail YILDIRIM[2], Sabahat ÖCAL[3], Engin ZABUN[4]

[1]İl Milli Eğitim Müdürü, Tokat İl Milli Eğitim Müdürlüğü,

[2]Doç. Dr., Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,

[3]Eğitim Uzmanı, Tokat İl Milli Eğitim Müdürlüğü,

[4]Eğitim Uzmanı, Tokat İl Milli Eğitim Müdürlüğü

ÖZET

Birleştirilmiş sınıf uygulaması eğitim sistemimizde zorunlu bir uygulama gibi görünse de beraberinde birçok sorunu da gündeme getirmektedir. Sistemdeki değişiklikler de farklı problemleri beraberinde getirmektedir. 2012-2013 öğretim yılından itibaren eğitim siteminde gerçekleştirilen 4+4+4 yapısal değişikliğin birçok sorunu uygulamaya taşıdığı düşünülmektedir. Yapılan bu çalışmanın amacı birleştirilmiş sınıflı okullarda görev yapan öğretmenlerin 4+4+4 eğitim uygulamasının birleştirilmiş sınıflara yansıması ve okullarının işleyişi ile ilgili görüşlerini almaktır. Aynı zamanda birleştirilmiş sınıf okutan öğretmenlerin yaşamış oldukları sorunlar, Milli Eğitim Müdürlükleri ve Bakanlıktan beklentileri de ortaya konmak istenmiştir. Çalışma, nitel araştırma yaklaşımı doğrultusunda tasarlanmış olup; içerik analizi" yapılmış ve olgubilim (fenemenoloji) deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu birleştirilmiş sınıflı okullarda görev yapan 152 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma bulgularına göre 4+4+4 yapısal değişikliği birleştirilmiş sınıflı okullardaki öğretmenleri olumlu ve olumsuz etkilediği görülmektedir. Öğretmenlerin en çok yaşadığı sorunlar, aynı sınıfta öğretmenli öğretmensiz çalışma, ödenek olmaması, öğretmen hem idareci hem öğretmen olarak iş yükünün olması, ısınma problemi ve veli ilgisizliği, fiziki yetersizlikler olduğu görülmektedir.

Anahtar Sözcükler: Birleştirilmiş Sınıf, 4+4+4 Eğitim Sistemi, Sınıf Öğretmeni

ABSTRACT

Although multi-age classrooms seem to be compulsory in our education system,it has also brought forward several problems. Changes in the system also risen up different problems. It is considered that the structural change of 4+4+4 in education system has brought many problems practically since 2012-2013 school year. The purpose of this study is to get views from the teachers who are serving at schools with multi-age classrooms about the reflection of the application of 4+4+4 education to multi-age classrooms and about the function of schools. Moreover,it is wanted to put forward that the problems of teachers who are teaching at multi-age classrooms and the expectations from Directorates of National Education and Ministiry. The study is designed in the direction of qualitative research approach;furthermore,content analysis is implemented and the pattern of phonemonology is employed. The research group consists of 152 teachers who are working at multi-age classrooms. According to the findings, it is observed that structural change of 4+4+4 affected the teachers who are serving at these schools in a positive and negative way. It is understood that probably the most encountered problems are: working at the same class with&without teachers;lack of funds;overwork for teachers about being a teacher and administrator simultenously;heating problem and indifference of parents to students; physical incapability.

KeyWords: Multi-age classrooms,4+4+4 education system, primary school teacher

GİRİŞ

Birleştirilmiş sınıflar, birden çok sınıfın birleştirilmesiyle oluşturulmuş bir öğrenci grubuyla tek bir öğretmen tarafından öğretimin yapıldığı sınıflardır (Berry, 2000). Birleştirilmiş sınıf kavramını Çınar (2002), ülkemizde uygulanmasını zorunlu kılan nedenlere atıf yaparak; "Öğretmen ve derslik sayısının yetersizliği, öğrenci azlığı gibi nedenlerden ötürü özellikle köy ve kasaba ilköğretim okullarında farklı seviyedeki öğrencilerin bir sınıfta toplanarak eğitim öğretim çalışmalarının sürdürüldüğü sınıftır" şeklinde tanımlamıştır. Birleştirilmiş sınıf kavramı, Eğitim literatüründe ve çeşitli ülkelerde farklı adlar almaktadır. Bunlar; composite (karma), combined (birleşik), doubleclasses (çift sınıf), mixed (karma), multilevel (çok düzeyli), multipleclass (çok sınıflı), familyclass (aile sınıfı) vb.'dir (Khan, 2007; Little, 1995; Akt. Kazu ve Arslan, 2011). Bu sınıflara ayrıştırılmış sınıflar (splitgrades), farklı yaş düzeylerinden oluşan sınıflar (multi-ageclassrooms), küme gruplaması (familygroupings), döngüleşen sınıflar (loopingclassrooms) gibi isimler de verilebilmektedir (OECTA, 1999).

Geçmişten günümüze Türkiye'de birleştirilmiş sınıfların ortaya çıkışına yol açan pek çok pek çok sosyal ve ekonomik neden olduğu görülmektedir. Başlangıçta temel neden öğretmen sayısının yetersizliği olarak görülmekteyken, son zamanlarda gündeme gelen ''taşımalı eğitim'' yerine öğrenci azlığı sebebiyle kapanan köy okullarının açılması 'birleştirilmiş sınıflar' kavramını ortaya çıkarmaktadır (Erdem, 2008). Türkiye'nin sahip olduğu doğal arazi yapısı, iklim şartları, yerleşim birimlerinin uzaklığı ve ulaşım güçlüğü, kırsal alanlardan şehirlere ve yurtdışına olan göçlerin varlığı gibi nedenler de birleştirilmiş sınıfların ortaya çıkmasında önemli rol oynamaktadır (Doğan, 2000). Birleştirilmiş sınıf uygulamasının Türkiye'de geçmişi her ne kadar Cumhuriyetin kuruluş yıllarına dayanmakta ve o günün şartlarında zorunlu olarak görünse de, MEB'in 2013–2014 eğitim öğretim yılı verilerine göre; 150.309 öğrenci birleştirilmiş sınıf uygulamasına göre eğitim görmeye devam etmektedir.

Sosyo-ekonomik gerçekler neticesinde karşımıza mecburi bir uygulama olarak çıkan birleştirilmiş sınıfların birtakım avantajları bulunmaktadır (Akbaşlı ve Pilten: 1999). Küçük yaştaki çocukların ailelerinden ayrılmadan yaşadıkları yerlerde eğitim hakkını kullanma imkân ve fırsatı da birleştirilmiş sınıflı okullar sayesinde mümkün olmaktadır (Bilir, 2008). Bu sınıflarda öğrenciler, öğretmenlerin rehberliğinde bireysel ve gruplar halinde çalışırlar. Bu nedenle birleştirilmiş sınıflı okullar, öğrenci merkezli okullardır ve en aktif öğretim ortamlarıdır (Tekışık, 2000). Arkadaştan öğrenme, grup çalışması, bağımsız çalışma, çevre ile bütünleşme eğitimin temele aldığı uygulamalardır. Birleştirilmiş sınıflarda ise bu uygulamalar bir zorunluluk olarak karşımıza çıkmaktadır. Çünkü birleştirilmiş sınıflarda grup çalışması kaçınılmazdır. Yarış ve bireysel yükselme yerine, yardımseverlik ve birlikte, is yapma alışkanlığı; sürekli bireysel kazanç yerine, paylaşım; hoşgörüsüzlük yerine, farklılıklara karşı saygılı olma gibi değerlerin kazanımı da birleştirilmiş sınıfların avantajını ortaya koymaktadır (Vural, 2005).

Birleştirilmiş sınıf ygulamasının faydalarının yanı sıra, birtakım sınırlılıkları da vardır. Her ne kadar uygulamanın öğrencilerin sosyal becerileri üzerinde olumlu katkısı olduğu görülse de akademik üstünlüğünden söz etmek pek mümkün değildir. Alan yazında yapılan bağımsız sınıflarla birleştirilmiş sınıf karşılaştırmaları da bu durumu desteklemektedir (Kaya ve Taşdemirci, 2005; Karaman, 2006; Palavan, 2012; Saraçoğlu, Böyük ve Tanık, 2012).

"Öğretmen" boyutu ile ilgili yaşanan sorunlar ise söz konusu sınırlılıkların en başında gelmektedir. Çünkü bu sınıflarda öğretmenin görev, yetki ve sorumluluklarının boyutu artmaktadır. Dört sınıfı bir arada okutan öğretmen aynı zamanda da müdür yetkilidir (Erdem, 2004). Öğretmenin derse hazırlık için harcadığı zaman ve enerji artmaktadır. Öğrencileri kendi kendilerine çalışmaya yönlendirmek ve bunu etkili biçimde gerçekleştirmek için yapılacak hazırlık çok zaman almaktadır (Köksal, 2005). Bu okullardaki bir başka önemli sorun da köyde çalışmaya hazır ve istekli öğretmen yetiştirme güçlüğünden kaynaklanmaktadır. Bu sorunu Doğan (1995), "genç öğretmenlere hizmet öncesi eğitimlerinde köye ait bilgi ve tecrübelerin kazandırılması, onların uyum sorunu ile karşılaşmalarına içe dönük daima geriye adım atmaya hazır bir konuma getirmekte etkili bir eğitim-öğretim şartlarını hazırlama cüretinden yoksundurlar" şeklinde belirtmektedir. Bir an önce köyden kurtulma yollarının aranması da eğitimi olumsuz yönde etkilemektedir. Birleştirilmiş sınıf öğretmeni, birlikte çalıştığı fazla sayıda meslektaşı ve deneyimli yöneticisi olmadığı için yeterli rehberlik hizmeti alamaması da sorun oluşturmaktadır (Saban, 2003). Bu durum ise çoğu zaman öğretmenlerin köyde yalnızlık duygusu yaşamalarına ve mesleki gerilemeye neden olabilmektedir.

Materyal eksiklikleri, öğrencileri ölçme ve değerlendirmede yaşanılan sıkıntılar, ilköğretim programında belirtilen öğretim-yöntem ve tekniklerinin birleştirilmiş sınıflarda uygulanabilirliğinin düşük olması, sınıf yönetimiyle ilgili yaşanan zorluklar, velilerin eğitime beklenen katkı ve desteğin olmayışı birleştirilmiş sınıflı okulların sorunlarından bazılarıdır (Şahin, 2003; Çınar, 2004; Altun, 2007)."Okulla" ilgili sorunlar ise; birtakım sosyo-ekonomik nedenlerden dolayı okulun bulunduğu köyde öğrenci mevcudunun düşmesi sonucu okulun kapanma sorunu, okulun öğretim şekli, giriş çıkışta yaşanan problemler, okulun ısıtma ve aydınlatma sorunu, okul çevresini tanıma, okulla ilgili yazıların gönderilmesi ve getirilmesi, okula yardım toplama, okul demirbaşı, okulun şehir merkezlerine uzak olması, su sorunu, okul bahçesinin tanzimi, okul temizliği ve okul bütçesi olarak karşımıza çıkmaktadır (Doğan, 2000).

Yukarıda sayılan sorunlara ek olarak sistemdeki değişiklikler de farklı problemleri beraberinde getirmektedir. 2012-2013 öğretim yılından itibaren eğitim siteminde gerçekleştirilen 4+4+4 yapısal değişikliğin birçok sorunu uygulamaya taşıdığı düşünülmektedir. Yapılan bu çalışmanın amacı birleştirilmiş sınıflı okullarda görev yapan öğretmenlerin 4+4+4 eğitim uygulamasının birleştirilmiş sınıflara yansıması ve okullarının işleyişi ile ilgili görüşlerini belirlemektir. Aynı zamanda birleştirilmiş sınıf okutan öğretmenlerin yaşamış oldukları sorunlar, Milli Eğitim Müdürlükleri ve

Bakanlıktan beklentileri de ortaya konmak istenmiştir. Bu amaç doğrultusunda aşağıda yer alan sorulara cevap aranmıştır:

- 4+4+4 eğitim sisteminin birleştirilmiş sınıflara öğretmen açısından olumlu/olumsuz yansımaları nelerdir?
- 4+4+4 eğitim sisteminin birleştirilmiş sınıflara öğrenci açısından olumlu/olumsuz yansımaları nelerdir?
- 4+4+4 eğitim sisteminin birleştirilmiş sınıflara diğer durumlar açısından olumlu /olumsuz yansımaları nelerdir?
- Okulunuzda, sınıfınızda yaşadığınız öncelikli sorunlar nelerdir?
- Birleştirilmiş sınıf okutan öğretmenlerin Milli Eğitim Müdürlüklerinden beklentileri nelerdir?
- Birleştirilmiş sınıf okutan öğretmenlerin Milli Eğitim Bakanlığından beklentileri nelerdir?

YÖNTEM

Mevcut araştırmada birleştirilmiş sınıflı okullarda çalışan öğretmenlerin yapısal değişiklik 4+4+4 eğitim sistemi, yaşadıkları sorunlar, beklentiler araştırılmıştır. Nitel araştırma yaklaşımı doğrultusunda tasarlanan bu araştırmada "içerik analizi" yapılmış ve olgubilim (fenemenoloji) deseni kullanılmıştır. Olgubilim deseninde, farkında olunan ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olunmayan olgulara odaklanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Ayrıca fenemolojislere göre olgubilim, öznel bilincin önemine inanır ve temel olduğunu kabul eder (Balcı, 2005: 38). Araştırmada birleştirilmiş sınıflı okullarda çalışan öğretmenlere 4+4+4 yapısal değişikliğe ilişkin ve yaşadıkları sorunlar, beklentiler açık uçlu soru olarak yöneltilmiş verdikleri cevaplar ele alınarak incelenmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Tokat ilinde birleştirilmiş sınıflı okullarda görev yapan 152 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Öğretmenleri belirlemek için nitel araştırma geleneğine uygun amaçlı örneklem yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örneklem (Patton, 1990) yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem çok tercih edilmemekle birlikte, konunun hassasiyeti nedeniyle tercih edilmiştir. Bunun için öğretmenler içerisinden ulaşılabilen ve araştırmaya gönüllü olarak destek veren 152 öğretmene ulaşılmaya çalışılmıştır. Çalışma grubunda bulunan sınıf öğretmenlerine ait bilgiler Tablo 1'de verilmektedir:

Tablo1: Çalışma Grubuna Alınan Sınıf Öğretmenlerine İlişkin Bilgiler

Değişkenler n=44		f	%
Cinsiyet	Kadın	11	25
	Erkek	33	75
Mesleki Kıdem	1 yıl ve daha az	2	5
	1-5 yıl	7	16
	6-10 yıl	22	50
	10 yıl ve üzeri	13	30
Öğrenim Durumu	Ön Lisans	1	2
	Lisans	41	93
	Yüksek Lisans	2	5
Öğretmenlerin Okuttukları Sınıfların Dağılımı	1,2	9	20
	3,4	9	20
	1,2,3	1	3
	2,3,4	3	7
	1,2,3,4	22	50

Araştırmaya dâhil olan 44 sınıf öğretmeninin %25'i (11) kadın, %75'i (33) erkek, % 93'ü (41) lisans mezunu, %50'si (22) 6-10 yıllıktır. Aynı zamanda öğretmenlerin % 50'si dört sınıfı bir arada okutmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Birleştirilmiş sınıflı okullarda çalışan öğretmenlerin yapısal değişiklik 4+4+4 eğitim sistemi, yaşadıkları sorunlar ve beklentileri betimlemek için araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme soruları hazırlanmadan önce, araştırma konusu ile ilgili ulusal ve uluslararası alan yazın taraması yapılmış, konuyla ilgili nitel ve nicel desenli çalışmalardan yararlanılmıştır. Görüşme sorularının ön uygulaması altı öğretmen ile yapılmıştır. Bu aşamalardan sonra elde edilen bilgilerden yararlanılarak forma son hali verilmiş, oluşturulan görüşme soruları araştırma kapsamındaki katılımcılara yöneltilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırma, nitel araştırma desenindedir. Veriler kendi içinde betimlenmiştir. Analiz sürecinde öncelikle, görüşme kayıtları deşifre edilip çözümlemeler yapılmıştır. Öğretmenlerin görüşleri içerik analizi yoluyla incelenmiştir. Görüşlerin analizinde, ifadeler benzerliğine göre gruplanarak tasnif edilmiştir. Çözümlemelerde görüşüne başvurulan öğretmenler ve ifadeleri kodlanarak (*Ö; Öğretmen) belirli temalar oluşturulmuştur. Görüşme tekniği ile elde edilen veriler sayısallaştırılarak frekans değerleri belirtilmiştir.

Araştırmanın iç geçerliği verileri toplama aracının hazırlanmasından, uygulama ve analiz aşamasına kadar araştırma sürecinin detaylarıyla açıklanması ile arttırılmaya çalışılmıştır. Ayrıca alanda uzman başka bir araştırmacıya ham veriler verilerek temalar oluşturulması istenmiştir. Bu çalışmada görülmüştür ki, araştırmacı ile uzmanın oluşturduğu içerik birbirine oldukça yakındır.

Araştırmada geçerlik ve güvenirliği artırmak amacıyla ilk olarak veri kaynağı olan bireyler açıkça tanımlanmıştır (bknz, çalışma grubu). İkinci olarak araştırma sürecinde oluşan sosyal ortamlar ve süreçler tanımlanmıştır. Üçüncü olarak tüm süreçler ayrıntılı bir şekilde verilmiştir. Son olarak araştırma sonuçları birleştirilmiş sınıflı okulda görev yapan 4 farklı öğretmenle görüşülerek teyit edilmiştir.

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmanın temel amacı doğrultusunda oluşturulan sorularla ilgili verilerin çözümlenmesiyle elde edilen bulgulara ve bu bulguların yorumlarına yer verilmiştir.

Tablo 2: 4+4+4 eğitim sisteminin birleştirilmiş sınıflara öğretmen açısından olumlu yansımaları

S.N	Kodlanmış İfadeler	f
1.	5 sınıf yerine dört sınıfla çalışma (Ö11, Ö12,Ö14, Ö16,Ö17,Ö19,Ö22,Ö24,Ö25,Ö29,Ö30,Ö31,Ö32,Ö34,Ö36,Ö37,Ö39,Ö40)	19
2.	5. Sınıfların Ortaokula geçerek branşlaşmanın sağlanması (Ö15,Ö19,Ö21)	3

(*Ö; Kodlanmış Sınıf Öğretmeni)

Tablo 1'e göre, araştırmaya katılan birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin "4+4+4 eğitim sisteminin birleştirilmiş sınıflara öğretmen açısından olumlu yansımaları' sorusuna verdikleri cevaplarda 19 öğretmen5 sınıf yerine 4 sınıfla çalışmayı, 3 öğretmen ise 5. sınıfların ortaokullarda branş öğretmenleri ile ders yapmasını olumlu bulduğunu ifade etmişlerdir. Sınıf öğretmelerinin soruya ilişkin kendi ifadelerinden bir kaçı aşağıdaki gibidir;

"5.sınıfların olmaması sebebiyle öğretmen üzerinden artı bir sınıf yükünün kalkması açısından olumludur. Beş parçaya bölünen öğretmenin artık bu da zor olsa da 4 parçaya bölünmesi iş yükünü biraz olsun hafifletmiştir(Ö17)." "5.sınıfların bizden gitmesi bizim işimizi hafifletti.2 öğretmenin 5 sınıfı okutması ile 4 sınıfı okutması tabi ki aynı değil (Ö34)." "5.sınıfın branşlaşması bizim için bence iyi olmuştur. Yıllar öncesinde özellikle bu sınıfın branşlaşmasını hep istemiş ve hayal etmişimdir(Ö21)."

Tablo 3: 4+4+4 eğitim sisteminin birleştirilmiş sınıflara öğretmen açısından olumsuz yansımaları

S.N	Kodlanmış İfadeler	f
1.	Norm sorunun oluşması (Ö6,Ö9,Ö15,Ö17,Ö18,Ö19, Ö20,Ö23,Ö29,Ö32,Ö34,Ö35,Ö38,Ö40	14
2.	Okula erken yaşta başlama dolayısıyla hazır bulunuşluğu olmayan öğrenci grubuyla karşılaşma (Ö4,Ö6,Ö8,Ö9,Ö10,Ö11,Ö17,Ö18,Ö23,Ö25,Ö28,Ö31)	12
3.	Yer değiştirme probleminin ortaya çıkması (Ö3,Ö4,Ö5,Ö8,Ö9)	5
4.	4.sınıf müfredatının ağırlaştırılması (Ö2,Ö11,Ö12,Ö17)	4
5.	Öğretmenlerin tek başına çalışması (Ö5,Ö7)	2

Tablo 2'ye göre, araştırmaya katılan birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin "4+4+4 eğitim sisteminin birleştirilmiş sınıflara öğretmen açısından olumsuz yansımaları" sorusuna 14 öğretmen norm sorunun oluşmasını, 12 öğretmen okula erken yaşta başlama dolayısıyla hazır bulunuşluğu olmayan öğrenci grubuyla karşılaşmayı sorun olarak değerlendirmiştir. Diğer öğretmenler ise yer değiştirme

probleminin ortaya çıkmasını (f=5), 4.sınıf müfredatının ağırlaştırılmasını (f=4),, öğretmenlerin tek başına çalışmak zorunda kalmasını (f=2) yeni sistemin olumsuz yanları olarak belirtmişlerdir. Sınıf öğretmelerinin soruya ilişkin kendi ifadelerinden bir kaçı aşağıdaki gibidir;

"Olumlu bir yanı yoktur. 5. sınıflar ilçeye gittiği için normlar düşmüştür. Sınıf öğretmeni normlarının düşmesi ise birleştirilmiş sınıfta çalışanlardaki "Bir gün ben de müstakil sınıf okuturum. Bir gün ben de tayinle istediğim yere giderim" umudunu bitirmiştir (Ö6)." "5.sınıfların ayrılmasından kaynaklanan sınıf ve okul kapanma durumu, norm fazlası olma ihtimali, küçük yaşta gelen çocukların hazır bulunuşluluk düzeyinin eksik olması (Ö17)". "Öğrenciler daha küçük yaşta okula başladıkları için özellikler kırsal kesimde ailede kazanılması gereken bazı nitelikleri kazınmadan okula gelmektedirler. Öğretim süresinin bir kısmı buna ayrıldığı için bu durum eğitim öğretimde aksamaya neden olmaktadır. Ayrıca 1. sınıfa başlayan öğrenciler öğretmenden ailedeki gibi ilgi alaka beklemektedirler. Sınıf sayısından ve iş yoğunluğundan dolayı bu pek mümkün olmamaktadır (Ö23)."" 4 sınıf bir arada okutulması eğitim-öğretim, öğrenci, öğretmen ve veli açısından çok büyük sıkıntı yaratmıştır. Önceden en fazla 3 sınıf bir arada okutulurken bu eğitim sisteminin getirdiği 4 sınıf bir arada oluşumu çok büyük zorluklar yaratmıştır. Ayrıca 4. sınıf konularının çok ağır oluşu ve çocukların çok fazla zaman ayrılmak durumunda kalınması diğer öğrenciler açısından büyük olumsuzluklar yaratmıştır (Ö29)."

Tablo 4: 4+4+4 eğitim sisteminin birleştirilmiş sınıflara öğrenci açısından olumlu yansımaları

S.N	Kodlanmış İfadeler	f
1.	Öğrencilerle daha çok ilgilenme (Ö3,Ö8,Ö9,Ö15,Ö17,Ö20,Ö25,Ö27,Ö32,Ö34)	10
2.	Öğrenci sayısının azalması (Ö23,Ö25,Ö36)	3
3.	5. sınıfların ortaokula alınması (branşlaşma) (Ö15,Ö28,Ö29,Ö35)	4
4.	Daha fazla eğitim alma imkânı (Ö3)	1
5.	Erken yaşta okula başlama, hayata erken atılma (Ö21)	1

Tablo 4'e göre, araştırmaya katılan birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin "4+4+4 eğitim sisteminin birleştirilmiş sınıflara öğrenci açısından olumlu katkıları " sorusuna verdikleri cevaplarda;10 öğretmen azalan mevcutlar sebebiyle öğrencilerle daha çok ilgilenme fırsatı bulduklarını, 3 öğretmen öğrenci sayısının azalmasının diğer öğrenciler için avantaj olduğunu, 4 öğretmen 5. sınıfların ortaokula başlayarak (branş öğretmenleri ile ders yapmayı olumlu bulmuştur. Ortaokulda öğrencilerin branş öğretmenleri ile çalışması hem öğretmenler hem de öğrenciler açısından olumlu bulunmuştur. Bu soruya birer öğretmen ise yeni eğitim sisteminin daha fazla eğitim alma imkânı ve erken yaşta okula başlama, hayata erken atılma yönünden olumlu bulmuşlardır. Sınıf öğretmelerinin soruya ilişkin kendi ifadelerinden bir kaçı aşağıdaki gibidir;

"5. sınıfların gitmesi ile sınıf sayılarının düşmesi ve öğrencilerin az sayıda eğitim materyalleri ile daha fazla zaman geçirmeleri olumludur(Ö17)."" Erken yaşta okula alışma, sosyalleşme, hayata erken atılma açısından öğrenci açısından olumlu yanları da görülmektedir (Ö21)."" Tek öğretmenli okullardan bir sınıfın alınarak yoğunluğun azaltılması açısından öğrenci ile daha fazla ilgilenilebiliyor (Ö34)."

Tablo 5: 4+4+4 eğitim sisteminin birleştirilmiş sınıflara öğrenci açısından olumsuz yansımaları

S.N	Kodlanmış İfadeler	f
1.	Okula başlama yaşının erken olması (Ö5,Ö13,Ö14,Ö19,Ö28,Ö32,Ö41)	7
2.	1. sınıfların okuma güçlüğü (Ö5,Ö13,Ö28,Ö32)	4
3.	Hedefleri kavramada zorlanma (Ö18,Ö21,Ö26,Ö30)	4
4.	5.sınıfların uyum sorunu (Ö1,Ö5)	2
5.	Programın yetişme sorunu (Ö4,Ö21)	2
6.	4.sınıfların yalnız kalması (Ö22,Ö27)	2
7.	Öğrenci mevcudunun düşmesiyle okulların kapanması (Ö11,Ö12)	2
8.	Küçük sınıfların abi ve ablalarını kaybetmeleri (Ö2)	1
9.	Yabancı dilin ikinci sınıfta başlaması (Ö39)	1

Tablo 5'e göre, araştırmaya katılan birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin"4+4+4 eğitim sisteminin birleştirilmiş sınıflara öğrenci açısından olumsuz yansımaları" olarak; öğrencilerin erken yaşta okula başlaması (f=7) ve beraberinde 1. sınıfların okuma güçlüğünü (f=4) belirtmişlerdir. Hedefleri kavramada yaşanan zorluk, 5. sınıfların adaptasyon sorunu, küçük sınıfların abi ve ablalarını kaybetmeleri yine öğretmenler tarafından sorun olarak değerlendirilmiştir. Sınıf öğretmelerinin soruya ilişkin kendi ifadelerinden bir kaçı aşağıdaki gibidir;

"Yaş aralığının düşürülmesi ve çocukların daha küçük yaşlarda daha hızlı öğrendikleri bilimsel olarak kanıtlandığı söylense de köy ortamında okul şartları, maddi manevi destek, veli desteği, kaynak desteleri vb. etmenler olumsuz katkı sağladığından bu sistemde birinci sınıfların okuma yazma ve diğer becerileri kazanmaları çok zor olduğunu düşünüyorum (Ö13)."" 4. sınıfın seviye olarak tek kaldığını belirtmek isterim (Ö22)." "Özellikle 2. sınıfta başlayan yabancı dil dersine branş öğretmeninin girememesi, öğrenci açısından oldukça olumsuz. Normal şartlarda, bir günde, müstakil sınıflarda öğrenci başına düşen altı ders saati, birleştirilmiş sınıflarda 1 ders saatine kadar düşüyor (Ö39)."

Tablo 6: 4+4+4 eğitim sisteminin birleştirilmiş sınıflara diğer durumlar açısından olumlu katkıları

S.N	Kodlanmış İfadeler	f
1.	Ders materyallerinden daha uzun süre yararlanma (Ö14,Ö15)	2

Tablo 6'ya göre, araştırmaya katılan birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin "4+4+4 eğitim sisteminin birleştirilmiş sınıflara diğer durumlar açısından olumlu katkıları " olarak 2 öğretmen ders materyallerinden daha uzun süre yararlanmanın olumlu olduğunu belirmişlerdir. Bunun dışında öğretmenlerin hiçbiri sistemin diğer durumlar açısından olumlu katkısı olduğunu düşünmemektedir.

Tablo 7: 4+4+4 eğitim sisteminin birleştirilmiş sınıflara diğer durumlar açısından olumsuz katkıları

S.N	Kodlanmış İfadeler	f
1.	Fiziki şartların yetersizliği (Ö11,Ö18,Ö19)	3
2.	Ayrı bir birleştirilmiş sınıf programının olmayışı (Ö2,Ö22)	2
3.	Köy okullarının kapatılması (Ö10, Ö12)	2
4.	Ders araç gereç desteğinin olmaması (Ö19)	1

Tablo 7'ye göre, araştırmaya katılan birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin "4+4+4 eğitim sisteminin birleştirilmiş sınıflara diğer durumlar açısından olumsuz katkıları " olarak; 3 öğretmen fiziki şartların yetersizliğini, 2'şer öğretmen ayrı bir birleştirilmiş sınıf programının olmamasını ve köy okullarının kapatılmasını, 1 öğretmen ise ders araç gereç desteğinin olmamasını olumsuz olarak ifade etmişlerdir. Sınıf öğretmelerinin soruya ilişkin kendi ifadelerinden bir kaçı aşağıdaki gibidir;

"5. sınıflar olmadığı için öğrenci mevcutları azaldı ve okullar kapanma korkusunu daha fazla hissetti (Ö12)". "4.sınıf derslerinin ve konularının öğrencilerde beklentileri çok fazla ve materyal bakımından yetersizlik söz konusu hale getirmektedir. Köy okullarının durumu mevcut il ve ilçe merkezindeki okulların ve öğrencilerin durumları doğrultusunda hazırlanmaktadır (Ö19)."

Tablo 8: Birleştirilmiş Sınıf Okutan Öğretmenlerin Milli Eğitim Bakanlığından Beklentileri

S.N	Kodlanmış İfadeler	f
1.	Birleştirilmiş sınıf uygulamasına son verilmeli (Ö1,Ö2,Ö17,Ö21,Ö19,Ö34,Ö37,Ö38,Ö39)	9
2.	Norm düzenlemesi yapılmalı (Ö1,Ö14,Ö18,Ö20,Ö28,Ö33)	6
3.	Birleştirilmiş sınıf müfredatı olmalı (Ö3,Ö25,Ö26,Ö32)	4
4.	Maddi ve manevi destek sağlanmalı (Ö5,Ö15,Ö18,Ö28)	4
5.	Ücret ve hizmet puan farkı olmalı (Ö4,Ö24,Ö34,Ö38)	4
6.	Müdür yetkili öğretmenlere, isteğe bağlı idarecilik hakkı sağlanmalı (Ö7,Ö10)	2
7.	Ek ders adaletsizliğine son verilmeli (idareci+öğretmen) (Ö6,Ö9)	2
8.	4+4+4 eğitim sisteminden 5+3+4 eğitim sistemine geçilmeli (Ö8)	1
9.	Yöneticilik kadrosu olmalı (Ö30)	1
10.	Okulların fiziki şartlarının iyileştirilmesi (Ö25)	1
11.	Birleştirilmiş sınıflara yönelik ders kitapları yazılmalı (Ö36)	1
12.	Birleştirilmiş sınıflarda ücretli öğretmen çalıştırılmamalı (Ö11)	1
13.	Eğitim standartları iyileştirilmeli (Ö16)	1

Tablo 8 incelendiğinde araştırmaya katılan birleştirilmiş sınıf öğretmenleri Milli Eğitim Bakanlığından Beklentileri''nde; 9 öğretmen birleştirilmiş sınıf uygulamasına son verilmeli, 6 öğretmen norm düzenlemesi yapılmalı, 4'er öğretmen birleştirilmiş sınıf müfredatı olmalı, maddi ve manevi destek sağlanmalı, ücret ve hizmet puan farkı olmalı, 2'şer öğretmen ise müdür yetkili öğretmenlere, isteğe bağlı idarecilik hakkı sağlanmalı ve ek ders adaletsizliğine son verilmeli (yönetci+öğretmen) şeklinde ifade ederken, birer öğretmen ise 4+4+4 eğitim sisteminden 5+3+4 eğitim sistemine geçilmeli, idarecilik kadrosu olmalı, okulların fiziki şartlarının iyileştirilmesi, birleştirilmiş sınıflara yönelik ders kitapları yazılmalı, birleştirilmiş sınıflarda ücretli öğretmen çalıştırılmamalı ve eğitim standartları iyileştirilmeli şeklinde ifade etmişlerdir. Sınıf öğretmelerinin soruya ilişkin kendi ifadelerinden bir kaçı aşağıdaki gibidir;

"Gelişen ve değişen gün geçtikçe de Avrupa standartlarının üstüne çıktığımız bu devirde ve dönemlerde hala birleştirilmiş sınıflı uygulamasının bir an önce ortadan kaldırılarak öğretmen ve öğrenciler bir an önce rahatlatılmalıdır (Ö2)." "Eğitim öğretimle alakalı herhangi bir çalışma yapılmadan önce merkezi kesimlerde çalışan personel haricinde bizlere, özellikle kırsal kesimde il ve ilçe merkezlerine uzak, birçok imkândan yoksun kesimlerde çalışan personele konu ile ilgili

ön bilgi verilip konu hakkında görüş istendiği takdirde hazırlanan program, müfredatın vs. özellikle bizler için daha güzel bir şekilde uygulanabilir olması sağlanabilir(Ö13).”“Birleştirilmiş sınıflı okulların bir tarafa itilmiş, unutulmuş ya da devletin kanayan bir yarası gibi görülmektense bu tip okullarında eğitim standartlarının iyileştirilmesi gerekir (Ö15).”

Tablo 8: Birleştirilmiş Sınıf Okutan Öğretmenlerin Milli Eğitim Müdürlüğünden Beklentileri

S.N	Kodlanmış İfadeler	f
1.	Maddi ve manevi destek (Ö2,Ö5,Ö6,Ö16,Ö23,Ö26,Ö29,Ö37,Ö39,Ö41)	10
2.	Okulumuza hizmetli verilsin (Ö13,Ö24,Ö25,Ö35,Ö39)	5
3.	Birleştirilmiş sınıf konulu hizmet içi eğitim düzenlemesi (Ö38,Ö43)	2
4.	Aylık toplantılar yapılsın (Ö29,Ö43)	2
5.	Birleştirilmiş sınıf okuttuğumuz dikkate alınsın (Ö18,Ö20)	2
6.	Denetimlerde birleştirilmiş sınıf okuttuğumuz dikkate alınsın (Ö15,Ö22)	2
7.	Bütçe ayrılsın (Ö1,Ö16)	2
8.	Birleştirilmiş sınıfların taşımalı yapılması (Ö7)	1
9.	**Birleştirilmiş sınıflar çalıştayı, ortak bir birleştirilmiş okul modeli oluşturulması (Ö12)**	1
10.	Ayda bir nefes etkinliği (Ö29)	1
11.	Dersliklerin, okul bahçesinin iyileştirilmesi (Ö17)	1
12.	**Donanım malzemesi ihtiyacı (Ö40)**	1
13.	Ek dersimizin bağımsız müdürler kadar artırılması (Ö14)	1
14.	Farklı şehir ve ülke gezileri desteği (Ö3)	1
15.	İnternet erişimi (Ö21)	1
16.	Lojman bakım onarımı (Ö42)	1
17.	Müdür yetkili öğretmene idarecilik hakkının iadesi (Ö9)	1
18.	Okullarımızın daha sık ziyaret edilmesi (Ö11)	1
19.	Okulların teknik ekipler tarafından ziyaretler edilerek yardım yapılması (Ö36)	1
20.	Okuma kitabı desteği (Ö17)	1
21.	Proje ve seminer tanıtımı (Ö19)	1
22.	Teknolojik araç gereç desteği (Ö32)	1
23.	Veli eğitimi (Ö31)	1

Tablo 8’de göre, araştırmaya katılan birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin “**Milli Eğitim Müdürlüğünden Beklentileri**’ ’görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin en çok maddi ve manevi destek beklemektedir (f=10). Ayrıca öğretmenler; **birleştirilmiş sınıflar çalıştayı, ortak bir birleştirilmiş okul modeli oluşturulması,** ayda bir nefes etkinliği, dersliklerin, okul bahçesinin iyileştirilmesi, **donanım malzemesi ihtiyacı,** ek dersimizin bağımsız müdürler kadar artırılması, farklı şehir ve ülke gezileri desteği, internet erişimi, lojman bakım onarımı, müdür yetkili öğretmene idarecilik hakkının iadesi, okullarımızın daha sık ziyaret edilmesi, okulların teknik ekipler tarafından ziyaretler edilerek yardım yapılması, okuma kitabı desteği, proje ve seminer tanıtımı, teknolojik araç gereç desteği ve veli eğitimi yapılmasını beklemektedirler. Sınıf öğretmelerinin soruya ilişkin kendi ifadelerinden bir kaçı aşağıdaki gibidir;

“İlçe ve il milli eğitim müdürlüğü idari personelimizin yılın belirli zamanlarında okullarımızı ziyaret ederek özellikle maddi ve fiziksel ihtiyaçları bizzat yerinde belirleyerek çalışmalarını okul bazında sürdürmesi daha faydalı olacaktır. Bu durum MEM'e gelen kaynağın daha faydalı ve israf olmadan kullanılmasını sağlayacaktır (Ö11).” “Birleştirilmiş sınıflar çalıştayı yapılarak

eğitim programının yeniden gözden geçirilerek Tokat ilinin ortak bir birleştirilmiş okul modeli oluşturularak bu standartlara uygun okullar oluşturulmalıdır(Ö12).”“Daha çok ödenek, sosyal faaliyetlere katılımın desteklenmesi (Ö16)”. “Kadrolu sürekli okulda bulunacak bir hizmetli birleştirilmiş sınıflı bir okul için çok gerekli. Velilerin imkânlarıyla tutulan görevli çok verimli olamıyor. Okulda soba vb. işlerle öğretmenler uğraşıyor. Zaten birleştirilmiş olan sınıflarda öğretmen vaktini ayrı ayrı sınıflara bölüştürüyor. Bu şekilde sürekli vakit kaybı oluyor (Ö25)”.

Tablo 9: Birleştirilmiş Sınıf Okutan Öğretmenlerin Yaşadıkları Sorunlar

S.N	Kodlanmış İfadeler	f
1.	Aynı sınıfta öğretmenli öğretmensiz çalışma (Ö18,Ö22,Ö24,Ö25,Ö27,Ö33,Ö34,Ö35,Ö36,Ö39)	10
2.	Ödenek olmaması (Ö15,Ö19,Ö21,Ö24,Ö25,Ö28,Ö29)	7
3.	Hem idareci hem öğretmen olarak iş yükü (Ö1,Ö6,Ö14,Ö24,Ö26,Ö37)	6
4.	Isınma problemi (Ö4, Ö6, Ö11,Ö13,Ö17,Ö24)	6
5.	Veli ilgisizliği (Ö19,Ö21,Ö23,Ö25,Ö28)	5
6.	Okula başlama yaşının erken olması (Ö6,Ö8, Ö14,Ö20)	4
7.	Öğrenci mevcutlarının düşmesi (Ö30,Ö31,Ö38)	3
8.	Norm sorunu (Ö6,Ö8,Ö11)	3
9.	Hizmetli sorunu (Ö13,Ö15,Ö24)	3
10.	Teknolojik araç-gereç yetersizliği (Ö15,Ö21)	2
11.	Ulaşım sorunu (Ö17,Ö34)	2
12.	Atama/yer değiştirme sorunu (Ö3,Ö6)	2
13.	Dört sınıfı bir arada okutma (Ö2,Ö5)	2
14.	Fiziki durum yetersizlikleri (Ö9,Ö15)	2
15.	Atılmışlık duygusu (Ö5,Ö10)	2
16.	4. sınıf programının ağır olması (Ö2)	1
17.	Tecrübe eksikliği (Ö21)	1
18.	Sosyal çevre yetersizliği (Ö39)	1
19.	Kaynaştırma öğrencileri (Ö14)	1
20.	Müstakil sınıflarla aynı programı takip etme (Ö18)	1
21.	Okulda su olmaması (Ö16)	1

Tablo 9’a göre, araştırmaya katılan birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin “Yaşadıkları Sorunlar’’ın başında aynı sınıfta öğretmenli öğretmensiz çalışma (f=10), ödenek olmaması (f=7), öğretmen hem idareci hem öğretmen olarak iş yükü, ısınma problemi ve veli ilgisizliği gelmektedir (f=6). Sınıf öğretmelerinin soruya ilişkin kendi ifadelerinden bir kaçı aşağıdaki gibidir;

“Öncelikli olarak 60-66 aylık kayıtlı çocuklar sorun teşkil etmektedir. İşin içine kaynaştırma eğitimi girmekte ve bir akranlarından geri öğrenciler bulunmakta. Durum böyle olunca eğitim açısından büyük aksamalar ortaya çıkmaktadır. RAM’lar ve destek sınıfları aktif hale getirilerek en azından kaynaştırma öğrencileri yükü hafifletilebilir. Veliler eğitime duyarsız genelde köyde kalanlar eğitimsiz aileler. Aile eğitimleri yapılsa da fayda sağlamıyor (Ö14)”. “Eğitim Denetmenleri, aşı için gelen sağlıkçılar, elektrik saatini okumaya gelenler haricinde bir köşeye atılmış ve ne hali varsa görsün gibi bir mantık olması bizleri üzmektedir. “Birleştirilmiş sınıf okutulması veli katkısının azlığı muhtar desteğinin çok az oluşu okul ihtiyaç ve masraflarının çoğu kez öğretmenlerce karşılanması en büyük sıkıntım tecrübesizlik(Ö21).” “Okulumuzda öncelikli olarak yakıt problemi yaşamaktayız. Müstakil okul müdürlüklerine kömür gönderilirken bize rica minnet kömür verilmekte ve de kendi

imkânlarımızla almamız söylenmektedir. Devlet sadece müstakil okullara mı kömür göndermektedir? Yoksa bizim hakkımız olan kömürler diğer okullara mı dağıtılmaktadır?(Ö24)"

SONUÇ VE TARTIŞMA

Yapılan bu araştırmada, birleştirilmiş sınıflı okullarda görev yapan öğretmenlerin 4+4+4 eğitim uygulaması ve okullarının işleyişi ile ilgili görüşlerini almak amaçlanmıştır. Araştırma bulgularına göre 4+4+4 yapısal değişikliği birleştirilmiş sınıflı okullardaki öğrencileri olumlu ve olumsuz etkilediği görülmektedir. Olumsuzluklar, 1. sınıfların uyumu, öğretme sorunları, programın yetişmesi ve içeriğin kazanım sorunları, 3. ve 4. sınıf derslerinin paralellik göstermemesi, sosyal etkinliklere zaman kalmaması olarak belirlenmiştir. Olumlu yönleri ise, öğrenci ve şube sayısının azalması nedeniyle öğrencilerle daha fazla ilgilenilebilmesi, erken yaşta okula alışma, hayata erken atılma konuları olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin "4+4+4 eğitim sisteminin birleştirilmiş sınıflara öğretmen açısından olumlu yansımaları' sorusuna verdikleri cevaplarda 5 sınıf yerine 4 sınıfla çalışmayı ve 5. sınıfların ortaokullarda branş öğretmenleri ile ders yapmasını olumlu bulduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenler; norm sorunun oluşmasını, okula erken yaşta başlama dolayısıyla hazır bulunuşluğu olmayan öğrenci grubuyla karşılaşmayı, yer değiştirme probleminin ortaya çıkmasını, 4.sınıf müfredatının ağırlaştırılmasını, öğretmenlerin tek başına çalışmak zorunda kalmasını ise yeni sistemin olumsuz yanları olarak belirtmişlerdir. Bu araştırmaya benzer olarak Külekçi'nin (2013) 12 öğretmenle yapmış olduğu araştırmada öğretmenler görüşleri şu yöndedir; olumlu taraf daha önce birleştirilmiş sınıflar 5 sınıftan (1.,2.,3.,4. ve 5. sınıf) oluşurken yeni sistemle beraber 5. sınıfların orta okullara geçmesi ile birlikte sayının 4 sınıfa indirilmesine bağlı olarak öğrenci sayısında azalmanın olmasıdır. Fiziki açıdan 5. sınıfların ortaokula geçmesiyle öğrenci başına düşen okul alanının daha artması şeklinde olumlu katkısı olmuştur. Ancak bu olumlu taraflar yanında birçok olumsuz getirilerinin de olduğu söylenebilir. Özellikle öğretmenlerin bir pilot uygulama olmadan kendilerini aniden sistemin içinde 60 aylık öğrencilerle bulduklarını ve bu öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin yeterli olmadığı ve kendilerinin de bu öğrencilerin gelişim özellikleri ve eğitimleri ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıkları gözlenmiştir.

Öğretmenlerin en çok yaşadığı sorunlar, aynı sınıfta öğretmenli öğretmensiz çalışma, ödenek olmaması, öğretmen hem idareci hem öğretmen olarak iş yükünün olması, ısınma problemi ve veli ilgisizliği, fiziki yetersizlikler olduğu görülmektedir. Alan yazında da bileştirilmiş sınıf okutan öğretmenlerin sorunlarını ortaya koyan araştırmalar mevcuttu. Çınar (2004), araştırmasında, birleştirilmiş sınıflı okullarda öğretmenlerin her sınıf için yeterli zamanı ayıramadıkları, okullarda araç gereç eksikliği bulunduğu, velilerin eğitime beklenen katkı ve desteği göstermedikleri, öğretmenlerin köyde yalnızlık duygusu yaşadıkları ve mesleki gerileme içine girdikleri sonuçlarına ulaşmıştır. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmenlere göre eğitim fakültelerinde verilen birleştirilmiş sınıflarda öğretim dersine daha fazla önem verilmesi ve bu dersin uygulamalı olarak köylerde yapılması konusunda

görüş bildirdikleri ortaya çıkmıştır. Şahin (2003), yaptığı araştırmada, birleştirilmiş sınıflarda hizmet öncesi eğitimleri ve mesleki deneyimleri itibariyle birleştirilmiş sınıf uygulamasına hazır olmayan bir öğretmen grubunun görev yaptığı, kuram ve uygulama boyutunda birleştirilmiş sınıf uygulamasına ilişkin yeterlikleri sınırlı olan öğretmenler bu uygulamayla ilk kez karşılaştıklarından yeterli olamama korkusu, mesleki yalnızlık, kendine güvensizlik gibi duyguları yoğun olarak yaşadıkları, öğretmenlerin neredeyse tamamının bağımsız sınıflarda görev yapmak istedikleri sonuçlarına ulaşmıştır. Ayrıca öğretmenlerin yüzde 91'i bu uygulamanın son bulmasını istemişlerdirler. Birleştirilmiş sınıfla öğretimin yapıldığı köy okullarında ders araç-gereçlerinin eksikliği, yetersiz olması yapılan eğitim öğretimin niteliğini düşürdüğü yönündedir (Erdem ve diğerleri 2005).

Öğretmenler yaşamış oldukları sorunlar doğrultusunda beklentilerini açıkça ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin taşra teşkilatından beklentileri; destek hizmeti verilmesi, ayrı bir ayrılması, maddi ve manevi destekler, fiziki durumların iyileştirilmesi vb.'dir. Öğretmenlerin Milli Eğitim Bakanlığından Beklentileri; birleştirilmiş sınıf uygulamasına son verilmesi, öğretmen norm düzenlemesi yapılması, birleştirilmiş sınıf müfredatı olmasını, maddi ve manevi destek sağlanması, ek ders adaletsizliğine son verilmesi ve eğitim standartları iyileştirilmesi yönündedir.

Sonuç olarak birleştirilmiş sınıf uygulaması çok uzun yıllardır mevcut eğitim sistemimizin bir parçası olarak devam etmektedir. Geçmiş ve günümüz araştırmaları uygulamaya yönelik sonuçların benzer olduğunu, iyileştirmenin ve kalitenin arttırılmasında yönünde herhangi bir çaba sarf edilmediği görülmektedir. Bu okullarda görev yapan öğretmenlerin bir an önce bu okullardan kurtulmak istemesi, mesleki tükenmişlik, itilmişlik ve yalnızlık duyguları yaşamaları bu durumun açıkça göstergesi olarak görülebilir. Sistemde yapılan değişiklikler de bu uygulamaya nitelik getirecek şekilde olmamaktadır. Yapılan bu araştırma sonuçları göstermektedir ki; birleştirilmiş sınıflı okullar kendi sorunlarıyla fazlaca baş başa kalmaktadır. Özel ilgi ve destek söz konusu okulları sistem içerisinde daha fazla işlevselleştirecektir.

ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde; birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlere yöneltilmiş sorular neticesinde ortaya çıkan sonuçlara yönelik öneriler getirilmiştir.

Birleştirilmiş sınıflı okullarda görev alan öğretmenler aynı zamanda idareci olarak da çalışmaktadırlar ve bu öğretmenlerin çoğu idari işleri yaparken büyük sıkıntılar yaşamaktadır. Bunun için bu öğretmenlerin rehberlik ihtiyaçları karşılanmalıdır.

Sınıf öğretmenlerinin çoğu köy hayatına uyum sağlamakta sorun yaşamaktadır. Bunun için sınıf öğretmenlerinin köy hayatına uygun bir eğitim sürecinden geçirilip köy öğretmeni yetiştirme uygulamalarına ağırlık verilmelidir. Sınıf öğretmeni adaylarının staj uygulamaları daha çok köylerde

yapılmalıdır. Köylerde özveriyle görev yapan sınıf öğretmenlerinin başarıları maddi ve manevi olarak ödüllendirilmelidir.

Bu ülkelerde birleştirilmiş sınıflı okullarda çalışan öğretmenlerin çoğunda yetersizlik duygusunun olduğu görülmektedir. Bu olumsuz duygunun ortadan kaldırılması için birleştirilmiş sınıf okutan öğretmenler profesyonel destek almalı ve çalışma koşulları iyileştirilmelidir.

Birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenler, hizmet içi eğitim yoluyla, bu sınıflarda kullanabilecekleri yöntem ve teknikler konusunda yetiştirilmelidir

Öğretim programları ilgili olarak birleştirilmiş sınıflara uygun ders kitaplarının olmaması, öğretim programlarını birleştirilmiş sınıflara uyarlama, ders planlarını birleştirilmiş sınıflara göre uyarlama, ders içeriklerini yakın çevreye göre zenginleştirme konuları bu ülkelerdeki birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin önemli bir bölümünce sorun olarak algılanmaktadır. Bu sorunun giderilmesi için ilgili kurumlar gerekli hassasiyeti göstermelidirler.

3. ve 4. sınıf müfredatı birleştirilmiş sınıflar göz önüne alınarak tekrar düzenlenmelidir. 60-66 aylık öğrencilerin okula kaydı yapılırken okulöncesi eğitim almış olma şartı koşulmalıdır.

Yeni mezun olan öğretmenlerin bu okullarda görev almasıdır. Birleştirilmiş sınıfta ilk kez görev alacak öğretmen adaylarının bir ve beş sınıflı okullar yerine, en az iki öğretmenli okullarda görev almaları, öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerine yarar sağlayacaktır.

Birleştirilmiş sınıf uygulamasının olduğu ülkelerdeki okullarda yeterince eğitim-öğretim materyalinin bulunmaması uygulamayı olumsuz yönde etkilemektedir. Özellikle öğrencilerin kendi kendine çalışma saatlerinde öğretim materyalinin yetersiz olması öğretim sürecinde sıkıntıların yaşanmasına neden olmaktadır. Bunun için Eğitim Bakanlıklarının bünyesinde bulunan Eğitim Teknolojileri Müdürlüğünün bu okullarda kullanılmak üzere, müfredata yönelik eğitim araç gereçleri üretmeleri gerekir.

Velilerin bu okullara desteği sağlanmalı ve Okul Aile Birliği daha işlevsel hale getirilmelidir.

Ülkemizde birleştirilmiş sınıflı köy okullarında müdür yetkili öğretmen olarak görev yapan öğretmenler hem idari işleri yapmakta hem de eğitim öğretim yapmaktadır. Bu iş yükünden ötürü bu öğretmenlerin maaşlarında iyileştirilme yapılmalı ya da ek ödenekler verilmelidir.

Birleştirilmiş sınıflı okullar maddi kaynak sıkıntısı yaşamaktadır. Bunun için Eğitim Bakanlıkları tarafından ek ödenekler sağlanmalıdır.

Birleştirilmiş sınıflı okulların en büyük sorunlarından biri okulların bakım onarımı teşkil etmektedir. Bu konuda Milli Eğitim Müdürlükleri gerekli hassasiyetleri gösterip lojmanların ve okulların bakım-onarım çalışmalarını üstlenip öğretmenlerin yükünü azaltmalıdırlar.

Birleştirilmiş sınıflı okullarla ilgili, illerde üniversite ile işbirliği yapılarak il ve ilçe birleştirilmiş sınıf komisyonları oluşturulmalıdır.

KAYNAKÇA

Altun, A. S. (2007). Birleştirilmiş Sınıflarda Görev Yapan Öğretmenlerin Sınıf Yönetimine İlişkin Yaşadıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri.16. Eğitim Bilimleri Kongresi, 5-7 Eylül.

Akbaşlı, S. ve Pilten, Ö. (1999). Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim, Konya: Mikro Yayınları

Balcı, A. (2005). Sosyal Bilimlerde Araştırma. 5. Baskı. Ankara: Pegem.

Berry, C. (2000). Multigradeteaching: a discussiondocument. Erişim tarihi: 10.12.2013 tarihinde http://multigrade.ioe.ac.uk/fulltext/fulltextberry.pdf adresinden alınmıştır.

Bilir, A. (2008). Birleştirilmiş Sınıflı Köy İlköğretim Okullarında Öğretmen ve Öğretim Gerçeği, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi , cilt: 41, sayı: 2, 1-22

Çınar, İ.(2004) . Birleştirilmiş Sınıflı İlköğretim Okullarında İlk Okuma Yazma Öğretimine İlişkin Bir Araştırma. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, sayı 2.

Doğan, A.R.(1995).“Birleştirilmiş sınıflı ilkokullarda karşılaşılan güçlükler”. Abant İzzet Baysal Üniv. İlköğretim Sorunları Sempozyomunda Sunulan Bildiri, Bolu.1995

Doğan, A.R. (2000). Birleştirilmiş Sınıflarda Eğitim Öğretim, Trabzon: Uzun Yayınevi.

Erdem, Ali R. vd. (2005). Birleştirilmiş Sınıfları Okutan Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Sorunlar: Denizli Örneği. Eğitimde Kuram ve Uygulama. Cilt 1Sayı 1-2 Sayfa 3-13.

Erdem, A. R. ve diğerleri (2008). Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim, 5. Baskı, Ankara: Anı Yayıncılık

Kaya, K. ve Taşdemirci, E. (2005) Birleştirilmiş Sınıflar İle Bağımsız Sınıflarda İlk Okuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Sorunların Karşılaştırmalı İncelemesi, *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı: 19Yıl: 2005/2 (1-26 S.)

Karaman, F.(2006). Birleştirilmiş Sınıflarda Matematik Dersindeki Başarı Düzeyiyle Normal Sınıflardaki Başarı Düzeyinin Karşılaştırılması, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi Ana Bilim Dalı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Kazu, İ. Y. ve Aslan, S. (2011). Birleştirilmiş Sınıf Uygulamasına Karşılaştırmalı Bir Bakış: Vietnam, Peru, Sri Lanka ve Kolombiya Örnekleri. International Online Journal of EducationalSciences, 3(3), 1081-1108

Köksal, K. (2005). Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim. Ankara: Pegam A Yayıncılık.

Külekçi, E. (2013). 4+4+4 Eğitim Sistemi Kapsamında Birleştirilmiş Sınıf Uygulamasına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi, Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, Mayıs 2013 Cilt:2 Sayı:2

OECTA.(1999) A DiscussionPaper On CombinedGrades. http://www.eric.ed.gov/ adresinden 5 Mart 2013’de alınmıştır.

Palavan, Ö. (2012). Birleştirilmiş ve Bağımsız Sınıflı İlköğretim 4. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgilerin Kazanımlarına Erişim Düzeyleri, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 2012, 31(2), 281-294

Patton, M.Q. (1990). Qualitatvive Evaluations And Research Methods (2nd. Ed). CA:Newbarypark. Sage Publications.

Saban, A. (2003). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Demografik Özellikleri ve Mesleki Eğilimleri. Eğitim Araştırmaları Dergisi.Kıs 2003, sayı 10: 100, Anı Yayıncılık, Ankara

Saraçoğlu, S. Böyük, U. ve Tanık, N. (2012). Birleştirilmiş ve Bağımsız Sınıflarda Öğrenim Gören İlköğretim Öğrencilerinin Bilimsel Süreç Beceri Düzeyleri, *Türk Fen Eğitimi Dergisi,*Yıl 9, Sayı 1

Şahin, A. E. (2003). Birleştirilmiş Sınıflar Uygulamasına İlişkin Öğretmen Görüşleri.Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi25: 166 – 175.

Tekışık, H. H. (2000). Bağımsız Sınıf Programının Birleştirilmiş Sınıflarda Uygulanması. Çağdaş Eğitim Dergisi, Eylül, 268: 1-4.

Vural, M.(2005). İlköğretim Okulu Ders Programları ve Öğretim Kılavuzu 1-5. Sınıflar İçin. Yeniden Tasarım. Erzurum: Yakutiye Yayıncılık.

Yıldırım, A. , Şimşek, H. (2008). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin.

İLKOKULLARDA OKUL KÜLTÜRÜ DÜZEYLERİNİN BELİRLENMESİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Arş. Gör. İhsan ONAY
Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim ABD
onay_ihsan@hotmail.com
Prof. Dr. Kaya Tuncer ÇAĞLAYAN
Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim ABD
ktuncerc@omu.edu.tr

ÖZET

Okul, öğretmenlerle öğrencilerin bir araya geldikleri bir öğretme ve öğrenme ortamıdır. Burada öğrencilerin öğrenme gereksinimleri ve toplumun eğitim istekleri karşılanır. Bu açıdan bakıldığında okulların temel işlevleri aynıdır. Ancak her okul tektir ve kendine özgü bir niteliği vardır (Burns ve Howes, 1988: 6). Dolayısıyla okulların ortak amaç ve işlevlerinin yanında ortak olmayan ve okulları birbirinden ayıran özellikler de bulunmaktadır. Araştırmanın amacı, ilkokullarda paydaşların kendilerine has etkileşimlerinin ürünü olarak ortaya çıkan okul kültürü düzeylerinin, okulun paydaşlarından olan öğretmen görüşleriyle belirlenmesini sağlamaktır.

Araştırmada betimsel araştırma modellerinden tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini 2013-2014 eğitim öğretim yılında Atakum İlçesi'nde faaliyet göstermekte olan devlet okulları ve bu okullarda görev yapmakta olan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini Atakum İlçesi'nde faaliyet gösteren toplam 21 ilkokuldan, basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle seçilen 8 ilkokul ve bu okullarda araştırmaya katılan toplam 119 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Seki (2004) tarafından geliştirilen, 41 maddelik "*Güçlü Okul Kültürü Anketi*" kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analizinde SPSS 17 veri analiz programı kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda eğitim seviyesi değişkenine göre törenler, değerler ve idari uygulamalar boyutlarında öğretmenlerin algıları değişmezken, inançlar boyutunda eğitim seviyesinin lisans mezunu olan öğretmenler ile mezuniyeti diğer olarak ifade eden öğretmenler arasında lisans mezunları lehine farklılık çıkmıştır. Dolayısıyla lisans mezunu olan öğretmenlerin okul kültürü algılama düzeylerinin daha yüksek olduğu söylenebilir. Okulun fiziksel alanı değişkenine göre öğretmenlerin okulun fiziksel alanını yeterli bulma durumlarıyla ilgili olarak, ölçeğin bütün boyutlarında anlamlı farklılığın meydana geldiği görülmektedir. Bu farklılıklar aritmetik ortalama puanlarıyla incelendiğinde, öğretmenlerin okul kültürü algılama düzeylerinin okulun fiziksel hizmet alanıyla orantılı olduğunu ortaya çıkarmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Okul Kültürü, İlkokullarda Okul Kültürü, Öğretmenlerin Okul Kültürü Algı Düzeyleri

ABSTRACT

The school is an environment to meet of teachers and students. There, students' needs and education requests of community are resolve. Therefore the tasks of schools is the same. But, there is also its own unique qualities of each school. Aim of the research is to determine levels of the school culture with opinions of teacher.

In this research was used survey research model that one of the descriptive research models. Research data was collected by researcher from public schools in Atakum/Samsun at 2013. Datas was collected from 119 teachers

that working in schools. as data collection tool was used "Strong School Culture Survey" developed by Seki (2004). Also the survey consist of 41 items. The collected data was analysed by using SPSS 17.

According to the results, teachers with undergraduate degree are feeling the levels of school culture more than the teachers who answered "other". In addition, school teachers were asked about the adequacy of physical space. with the result that, if there is sufficient physical space of the school increases positive school culture perception level.

Keywords: School Culture, In Primary Schools School Culture, Teachers' Perceptions of School Culture Levels

GİRİŞ

Okul, öğretmenlerle öğrencilerin bir araya geldikleri bir öğretme ve öğrenme ortamıdır. Burada öğrencilerin öğrenme gereksinimleri ve toplumun eğitim istekleri karşılanır. Bu açıdan bakıldığında okulların temel işlevleri aynıdır. Ancak her okul tektir ve kendine özgü bir niteliği vardır (Burns ve Howes, 1988: 6). Dolayısıyla okulların ortak amaç ve işlevlerinin yanında ortak olmayan ve okulları birbirinden ayıran özellikler de bulunmaktadır. Bu özellikler bir bütün olarak okulun etkililiğinde önemli role sahiptir. Okulun etkililik düzeyi öğrencilerin eğitimsel başarı düzeyleri ile ölçülür (Ostroff ve Schmitt, 1993: 345). Başka bir ifadeyle okulun başarısı ve etkililiği öğrencilerin bilgi, beceri ve davranışlarındaki gelişim ile belirlenir (Purkey, 1985: 353).

Etkili okulu diğer okullardan ayıran temel özellik sadece eğitimsel amaç ve işlevleri değildir. Etkili okulun içsel nitelikleri, örgütsel düzenlemeleri ve etkililik boyutları da diğer okullardan farklıdır. Etkili okulun temel etkililik boyutlarından birisi de etkili bir eğitim-öğretim süreci ve ortamına sahip olmasıdır. Çünkü öğrenciye kazandırılması düşünülen bilgi, beceri ve davranış değişikliğini içeren planlanmış, programlaşmış ve zamana bağlanmış bütün eğitimsel etkinlikler okulda eğitim-öğretim süreci ve ortamında gerçekleştirilir (Baştepe, 2009: 2). Bir okulun "etkili okul" olabilmesi için çok sayıda etken vardır. Bunlar: Okul müdürü ve yardımcıları, öğretmenler, öğrenciler, anne ve babalar (veliler) okul iklimi ve kültürü, eğitim-öğretim programları, çevre, okulun fiziksel yapısı ve eğitim teknolojisi gibi önemli faktörler yanında eğitim-öğretim süreci ve eğitim-öğretim ortamı da çok önemli etkililik boyutları içerisinde yer almaktadır (Şişman,1996: 96–115). Yukarıdaki özellikler, bir okulun etkili okul olabilmesi için hep birlikte ve birbiriyle etkileşim içerisinde hareket etmesi gerekli olan boyutlardır.

Okul kültürünün şekillenmesinde ve devam ettirilmesinde ise en önemli rol okul yöneticisine düşmektedir (Campo, 1993; Deal ve Peterson, 1999; Harris, 2002; Slater, Goldring, Bolman, Thurston ve Crow, 1994). Okulun bu kültürel unsur ve örüntülerini yaşatmak, okul ve çevresinin kültürel kurallarını ve geleneklerini güçlendirmek ve geliştirmek eğitim yöneticisinin temel sorumluluklarından biri olarak görülmektedir. Sınıflar ve öğretim üzerine odaklanan, demokratik, işbirlikli ve dönüşümcü yaklaşımları içeren okul kültürünü yapılandırma ve geliştirme kaliteli liderleri

gerektirir. Yapılan araştırmalar, okul kültürünün en iyi temsilcisinin okul müdürleri olduğunu vurgulamaktadır (Çelik, 2002; İbicioglu, 1999). Bir okuldaki kültür, ortak hedeflere yönelme konusunda nelerin başarılması gerektiğine ilişkin normların oluşmasını sağlar. Bu nedenle, okul kültürünün oluşturulması, okulda başarının desteklenmesi ve sürdürülmesi için temel gerekliliktir (Sergiovanni, 2001). Özellikle kâr amacı gütmeyen örgütler açısından büyük önem arz eden örgüt kültürü, çalışanları bir arada tutan güç, paylaşılan ortak amaç ve değerlerdir. Bu nedenle örgüt kültürünün zayıf olması, örgütün kuruluş amacından sapmalara neden olabilir (Woodbury, 2006).

Leithussad'a (1999) göre okul kültürü; kurallar, inançlar ve bir okuldaki yönetici, öğretmen ve öğrencilerin davranışlarına kılavuzluk eden değerler olarak tanımlamıştır (Richard, 1999). Deal ve Peterson'a (1999) okul kültürünü, okulun tarihi içinde oluşan değer ve inanç kalıplarıyla geleneklerden oluşur. Heckman'a (1993) göre ise okul kültürü yönetici, öğretmen ve öğrencilerin paylaştıkları ve onların faaliyetlerini yönlendiren inançlardır. Deal ve Peterson (1999) okul kültürünü çalışanlar tarafından paylaşılan normlar, inançlar, değerler ile varsayımlardan oluşan bir örüntü olarak tanımlamışlar ve basitçe bir şeyleri yapma, çevredeki kişilerle ilişkiye girme yolu olarak ifade etmişlerdir. Okul kültürü, okuldaki düşünce ve davranış kalıplarını, okulun fiziksel tasarım ve uygulamalarını etkileyerek düzenleyen inançlar, değerler, politikalar, beklentiler, gelenekler ile algi ve duygu birliği çeklinde tanımlanabilir (Şahin, 2004). Bu öğeler örgütte devinimi sağlayan gizil, itici ve şekillendirici güçlerdir. Örgütsel unsurun, örgütlerde amaç ve işlevlerin teknik ve ussal olmanın ötesinde kültürel olması gerektiği anlaşılmaktadır (Hargreaves, Earl, Moore ve Manning, 2001).

Güçlü bir okul kültürü etkili okul için gerekli olan bir ön koşuldur. Güçlü okul kültürü, yönetici ve öğretmenlerin ortak değer, norm ve inançlar etrafında birleşmeleri sonucunda ortaya çıkar. Böyle bir ortamda denetim işlevi de daha az hissedilir (Çelik, 2000). Pawlas'a (1997) göre güçlü ve etkili okul kültürünün temel öğeleri; **Paylaşılan Değerler,** örgütteki herkese açıktır ve kurumun üstlendiği her faaliyete yayılmıştır. **Mizah,** okuldaki neşenin, mutluluğun miktarı güçlü bir kültüre bağlıdır. **Hikâye Anlatımı,** okullar da dâhil her örgütte yerleşmiş hikâyeler vardır. **İletişim Ağı,** her örgüt ve kültür, "Kurumda gerçekten ne oluyor?"la ilgili bilgiyi yaymak için bir iletişim sistemine sahiptir. Bazı açılardan sistem informaldir. **Törenler, Merasimler,** günümüzün okul faaliyetleridir. **Meslektaşlar Arası İlişkiler, m**eslektaşlarıyla olumlu diyalog içinde olan öğretmenler birbirlerine yardım ederler, mesleki bilgilerini paylaşırlar.

Normlar, değerler, inançlar ve gelenekler, okul kültürünü oluşturan temel kavramlardır. Bu kavramlar, okuldaki tüm elemanların düşüncelerini, tutum ve davranışlarını etkiler, bireyler arasındaki bağları kuvvetlendirebilir ve okulu özel yapabilir (Deal ve Peterson, 1998). Okul kültürü, çatışmalarda tek başlarına mücadele etmeleri için öğretmenleri cesaretlendirir ve bu kültür, değişim için onların bir arada çalışmalarında önemlidir (Campo, 1993). Bütün bunların yanında kültür, eğitim örgütlerinde

diğer örgütlerde olduğu gibi belirli havayı ve çalışmalarda karşılaşılan karmaşık gücü anlamaya ve algılamaya yardım etmektedir (Gaziel, 1997).

Örgütsel kültürler, örgüt üyelerinin davranışlarını etkileme, temel inanç ve değerlerin örgüt üyelerince paylaşılma düzeylerine bağlı olarak güçlü ve zayıf olarak nitelendirilir. Güçlü örgütsel kültür, çalışanların örgütün öz değerlerine bağlılık düzeylerinin yüksek olduğunu ifade eder (İpek, 1999). Zayıf örgütsel kültürde ise bu bağlılık düzeyleri düşüktür. Bu tür kurumlarda çalışanlar ne yapmaları ve bunu nasıl yapmaları gerektiğini belirlemeye çalışırken çok zaman kaybederler (Eren, 2001). Bunun sonucu olarak da kurum kendisinden beklenen performansı gösteremez. Zayıf okul kültürüne ait okulların genel özellikleri; yönetici, öğretmen, öğrenci ve veli arasındaki bağlar zayıflamıştır, tüm üyeler birbirlerine karşı düşük başarı beklentisi içindedirler, diyalog zayıflamıştır, motivasyon düşüktür, üyeler arasında kuşku ve düşmanlık hisleri yaygındır, yıkıcı çatışmalar artmıştır, koordinasyon bozulmuştur, üyeler arasında sevgi-saygı zayıflamıştır (Genç, 1993)

Bunların yanında işbirlikli okul kültürünü geliştirme, bir güven duygusu içinde aynı amaca yönelik biz duygusuyla çalışma kültürünü yerleştirme, dikkate alınması gereken diğer önemli bir unsurdur (Campo, 1993; Fullan ve Hargreaves, 1992a). Nitekim birçok araştırmaya göre işbirliği içinde, takım ruhuyla çalışma, yaratıcılığın ve üretkenliğin temelidir (Pawlas, 1997). İşbirliği ile üretme beyin gücünü artırır ve problemlerin çözülmesine yardım eder (Sergiovanni, 2005). Öte yandan geleceği görmede çalışanlar için güçlü bir fotoğraf özelliği taşıyan vizyon, kültürel değişimde önemli bir yer tutar. Barth (2002) kişisel ve kolektif vizyonun değişim girişiminde zorunlu olduğunu ileri sürer. Deal ve Peterson'a (1999) göre de okul kültürünün çekirdeğinde olan misyon ve vizyon olgusu elle tutulmayan gözle görülmeyen güçlerdir ve çalışanların tek amaç üzerinde güdülenmesini sağlarlar. Dikkat edilmesi gereken diğer bir unsur da okul yöneticisinin okul kültürünün şekillenmesinde ve devam ettirilmesinde anahtar rol oynadığıdır (Campo, 1993; Özdemir, 2006). Okul liderleri öğretmenleri cesaretlendiren okul kültürünü geliştirmede etkin rol oynamaktadırlar (Barnett ve Cormick, 2004; Kannapel ve Ark., 2005; Taymaz, 2009). Deal ve Peterson (2000) izleyenlerin lideri gözlediklerini ve liderin tutum ve davranışlarına bakarak bir şeyin yapılıp yapılamayacağına ilişkin kararlarını verdiklerini belirtmektedirler. Bu bağlamda kültürel dönüşüm surecinde yönetici eğitiminin önemli bir yeri olduğu diğer bir dikkate alınması gereken unsurdur (Fullan & Hargreaves, 1992b). Açık ve dürüst işbirlikli okulların yapılandırılmasında öğretmen ve yöneticilerin ilişkilerinin temel faktörlerdendir. Kültürün olumlu ya da olumsuz olmasında veya algılanmasında okulların ve çalışanların bazı özellikleri önemli rol oynamaktadır.

Araştırma Problemi

Samsun Atakum İlçesi'ndeki ilkokullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin, okullarının güçlü okul kültürü özelliklerine sahip olma düzeylerine ilişkin algıları *kıdem, yaş, branş, eğitim seviyesi, veli ortalama gelir düzeyi, okulun fiziksel alanı* değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada öğretmenlerin kendi okullarında okul kültürü oluşturulmasına yönelik algılarına göre, okulların okul kültürüne sahip olma düzeyleri ve bu düzeylerin bası değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı ortaya çıkarılması amaçlandığından dolayı, araştırma betimsel araştırma türlerinden tarama modelinde tasarlanmıştır (Ekiz 2007: 105; Vanderstoep ve Johnston, 2009: 59; Büyüköztürk, 2009: 185-188).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2013-2014 eğitim öğretim yılında Atakum İlçesi'nde faaliyet göstermekte olan devlete ait (özel olmayan) ilkokullar ve bu okullarda görev yapmakta olan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise Atakum İlçesi'nde faaliyet göstermekte olan toplam 21 ilkokuldan, basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle seçilen 8 ilkokul ve bu okullarda araştırmaya katılan toplam 119 öğretmen (Tablo3) oluşturmaktadır.

Veri Toplama Aracı ve Uygulama Süreci

Araştırmada veri toplama aracı olarak Seki (2004) tarafından geliştirilen, 5'li likert tipi "*Güçlü Okul Kültürü Anketi*" araştırmacıdan izin alınarak kullanılmıştır. Anket uygulaması, araştırmacı tarafından bizzat okullara gidilerek gerçekleştirilmiştir. Anket toplam 41 madde ve 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutlar *törenler, değerler, inançlar ve idari uygulamalar* şeklindedir.

Bu alt boyutlara ilişkin maddeler ise şu şekildedir;

1. Törenler: 1, 2, 5, 7, 8, 10, 11, 12, 14, 15, 16
2. Değerler: 3, 4, 6, 9, 13
3. İnançlar:17, 19, 30, 31, 32, 34, 35, 40
4. İdari uygulamalar: 18, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 33, 36, 37, 38, 39, 41

Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizinde SPSS17 veri analiz programı kullanılmıştır. Araştırma verilerinin dağılımı levene normallik testine göre normal dağılım gösterdiğinden (p≥,05) dolayı parametrik istatistik koşulları sağlanmış (Field, 2005: 64) olup analizlerde t testi ve varyans analizi kullanılmıştır.

BULGULAR ve YORUM

Araştırma bulguları, araştırmanın alt problemine cevap olması bakımından, ilgili araştırma değişkenleri (kıdem, yaş, branş, eğitim seviyesi, veli ortalama gelir düzeyi ve okulun fiziksel alanı) doğrultusunda gruplandırılarak verilmiştir. Ayrıca problem durumları kendi içerisinde anketin alt boyutları olan *"törenler, değerler, inançlar ve idari uygulamalar"* başlıkları altında verilmiştir.

Törenler

Tablo1:Kıdem Değişkenine Göre Törenler Boyutuna İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Kıdem	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma (SS)	df	F	p
1-5	8	35,15	11,16			
6-10	8	38,00	7,96			
11-15	24	36,17	7,31	4	1,360	,25
16-20	27	31,89	9,29			
20 ve üzeri	50	33,52	7,91			
Toplam	117					

Öğretmenlerin okul kültürü düzeylerine ilişkin algıları, *Törenler* boyutunda kıdem değişkenine göre varyans analizi sonuçları Tablo1'de görülmektedir. Yapılan analiz sonucunda öğretmenlerin törenler boyutunda okul kültürünü algılama düzeyleri arasında kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık (p=,25>,05) bulunmamıştır. Bu bulgu, Koçman'ın (2005) ilköğretim okulu öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre, okullarındaki kültüre ilişkin görüşleri arasında önemli farklılığın bulunmadığı yönündeki bulguyla örtüşmektedir. Buna karşılık bu bulguyu destekleyen araştırma sonuçlarının aksine gerçekleşen araştırma sonuçları da bulunmaktadır. Şahin'in (2003) "Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri ile Okul Kültürü Arasındaki ilişkiler" adlı çalışmasındaki, öğretmenlik kıdemi en az ve en çok olan öğretmenlerin, diğer öğretmenlere göre, okul kültürünü daha olumlu algıladıkları sonucu ile Şahin-Fırat'ın (2007) okul kültürüne ilişkin öğretmen algılarının, kıdemi en az olanlar ile en fazla olanlardan yana farklılaştığı biçimindeki bulgu, bu araştırma bulgusuyla çelişmektedir.

Tablo2: Yaş Değişkenine Göre Törenler Boyutuna İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Yaş	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma (SS)	df	F	p
25-35	21	36,14	7,71			
36-45	43	34,02	8,85			
46-55	42	33,12	8,52	3	,596	,62
56 ve üzeri	11	34,29	8,10			
Toplam	117					

Öğretmenlerin okul kültürü düzeylerine ilişkin algıları, *Törenler* boyutunda yaş değişkenine göre varyans analizi sonuçları Tablo2'de görülmektedir. Yapılan analiz sonucunda öğretmenlerin törenler boyutunda okul kültürünü algılama düzeyleri arasında yaş değişkenine göre anlamlı farklılık (p=,62>,05) bulunmamıştır. Bu bulgu Koçman'ın (2005) ve Aslan'ın (2008) öğretmenlerin, okullarındaki kültüre ili kin görüşleri arasında yaş değişkeni bakımından önemli bir farklılık bulunmadığı sonucuyla örtüşmektedir.

Tablo3: Branş Değişkenine Göre Törenler Boyutuna İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Branş	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma (SS)	df	F	p
Sınıf Öğretmenliği	74	33,45	9,07			
Fen Bilimleri	7	33,00	6,06	2	,410	,67
Sosyal Bilimler	38	34,92	7,86			
Toplam	119					

Öğretmenlerin okul kültürü düzeylerine ilişkin algıları, *Törenler* boyutunda branş değişkenine göre varyans analizi sonuçları Tablo3'te görülmektedir. Yapılan analiz sonucunda öğretmenlerin törenler boyutunda okul kültürünü algılama düzeyleri arasında branş değişkenine göre anlamlı farklılık (p=,67>,05) bulunmamıştır. Bu bulgu Narsap'ın (2006) kültür dersi öğretmenlerinin, öğretmenler arasında iyi bir yardımlaşma ve işbirliği olduğu görüşüne meslek dersi öğretmenlerine göre daha çok katıldığı sonucuyla ve Aslan'ın (2008) okul kültürüyle ilgili olarak fen ve matematik alanlarındaki öğretmenlerin meslek dersleri, güzel sanatlar ve diğer branşlardaki öğretmenlerden daha olumlu olduğu sonuçlarıyla uygunluk göstermemektedir.

Tablo4: Eğitim Seviyesi Değişkenine Göre Törenler Boyutuna İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Eğitim Seviyesi	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma (SS)	df	F	p
Eğitim Enstitüsü	22	33,42	8,63			
Lisans	89	34,33	8,40			
Lisansüstü	5	36,00	7,84	3	2,590	,06
Diğer	3	21,00	2,65			
Toplam	119					

Öğretmenlerin okul kültürü düzeylerine ilişkin algıları, *Törenler* boyutunda eğitim seviyesi değişkenine göre varyans analizi sonuçları Tablo18'de görülmektedir. Yapılan analiz sonucunda öğretmenlerin törenler boyutunda okul kültürünü algılama düzeyleri arasında eğitim seviyesi değişkenine göre anlamlı farklılık (p=,06>,05) bulunmamıştır. Bu bulgu, Şahin (2003), Koçman'ın (2005) ve Aslan'ın (2008) araştırma bulgularıyla desteklenmektedir. Şahin-Fırat (2007) ise araştırmasında, "Okul-Çevre ilişkisi" dışındaki tüm boyutlarda öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin algı düzeylerinin, öğrenim düzeyleri açısından farklılık göstermediği sonuçlarıyla uygunluk göstermektedir.

Tablo5: Velilerin Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Törenler Boyutuna İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Velilerin Gelir Düzeyi	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma (SS)	df	F	p
1000TL ve Altı	24	31,43	8,29			
1000TL-2000TL	75	33,75	8,00			
2000TL-3000TL	18	36,67	10,13	3	2,324	,08
3000TL ve Üzeri	2	44,00	4,24			
Toplam	119					

Öğretmenlerin okul kültürü düzeylerine ilişkin algıları, *Törenler* boyutunda velilerin gelir düzeyi değişkenine göre varyans analizi sonuçları Tablo5'te görülmektedir. Yapılan analiz sonucunda öğretmenlerin törenler boyutunda okul kültürünü algılama düzeyleri arasında velilerin gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık (p=,08>,05) bulunmamıştır. Ancak aritmetik ortalama puanları incelendiğinde, velilerin gelir düzeyleri arttıkça öğretmenlerin okul kültürünü algılama düzeylerine ilişkin puanların da arttığı görülmektedir.

Tablo6: Okulun Fiziksel Alanı Değişkenine Göre Törenler Boyutuna İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Okulun Fiziksel Alanı	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma (SS)	df	F	p	Anlamlı Fark
Yeterli	45	37,05	8,44				
Kısmen Yeterli	57	32,77	7,55	2	6,641	,00	Yeterli*Kısmen Yeterli ve Yeterli*Yetersiz
Yetersiz	17	29,29	9,25				
Toplam	119						

Öğretmenlerin okul kültürü düzeylerine ilişkin algıları, *Törenler* boyutunda okulun fiziksel alanı değişkenine göre varyans analizi sonuçları Tablo6'da görülmektedir. Yapılan analiz sonucunda öğretmenlerin törenler boyutunda okul kültürünü algılama düzeyleri arasında okulun fiziksel alanı değişkenine göre anlamlı farklılık (p=,00≤,05) olduğu görülmektedir. Meydana gelen farklılığın hangi guruplar arasında gerçekleştiğini tespit etmek amacıyla yapılan Tukey Testi sonucunda, farklılığın okulun fiziksel alanını yeterli bulanlar ($\bar{X}$=37,05) ile kısmen yeterli bulanlar ($\bar{X}$=32,77) arasında yeterli bulanlar lehine ve okulun fiziksel alanını yeterli bulanlar ($\bar{X}$=37,05) ile yetersiz ($\bar{X}$=29,29) bulanlar arasında yeterli bulanlar lehine gerçekleştiği görülmektedir. Tablo incelendiğinde, okulun fiziki hizmet alanının yeterli görülmesi ile öğretmenlerin okul kültürünü algılama düzeyleri arasında bir ilişkinin varlığından söz edilebilir. Aynı şekilde, okulun fiziksel alanı yeterli değilse öğretmenlerin okul kültürünü algılama düzeyleri düşük, yeterli is bu algı yüksek olarak görülmektedir.

Değerler

Tablo7: Kıdem Değişkenine Göre Değerler Boyutuna İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Kıdem	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma (SS)	df	F	p
1-5	8	14,38	5,34	4	,756	,56

6-10	8	15,62	4,01
11-15	24	16,26	3,83
16-20	27	14,65	4,47
20 ve üzeri	50	14,78	3,64
Toplam	117		

Öğretmenlerin okul kültürü düzeylerine ilişkin algıları, *Değerler* boyutunda kıdem değişkenine göre varyans analizi sonuçları Tablo7'de görülmektedir. Yapılan analiz sonucunda öğretmenlerin değerler boyutunda okul kültürünü algılama düzeyleri arasında kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık (p=,56>,05) bulunmamıştır. Bu bulgu, Koçman'ın (2005) ilköğretim okulu öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre, okullarındaki kültüre ilişkin görüşleri arasında önemli farklılığın bulunmadığı yönündeki bulguyla örtüşmektedir. Buna karşılık bu bulguyu destekleyen araştırma sonuçlarının aksine gerçekleşen araştırma sonuçları da bulunmaktadır. Şahin'in (2003) "Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri ile Okul Kültürü Arasındaki ilişkiler" adlı çalışmasındaki, öğretmenlik kıdemi en az ve en çok olan öğretmenlerin, diğer öğretmenlere göre, okul kültürünü daha olumlu algıladıkları sonucu ile Şahin-Fırat'ın (2007) okul kültürüne ilişkin öğretmen algılarının, kıdemi en az olanlar ile en fazla olanlardan yana farklılaştığı biçimindeki bulgu, bu araştırma bulgusuyla çelişmektedir.

Tablo8: Yaş Değişkenine Göre Değerler Boyutuna İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Yaş	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma (SS)	df	F	p
25-35	21	15,91	3,90			
36-45	43	15,06	3,88			
46-55	42	14,67	4,29	3	,447	,72
56 ve üzeri	11	15,18	3,89			
Toplam	117					

Öğretmenlerin okul kültürü düzeylerine ilişkin algıları, *Değerler* boyutunda yaş değişkenine göre varyans analizi sonuçları Tablo8'de görülmektedir. Yapılan analiz sonucunda öğretmenlerin değerler boyutunda okul kültürünü algılama düzeyleri arasında yaş değişkenine göre anlamlı farklılık (p=,72>,05) bulunmamıştır. Bu bulgu Koçman'ın (2005) ve Aslan'ın (2008) öğretmenlerin, okullarındaki kültüre ili kin görüşleri arasında yaş değişkeni bakımından önemli bir farklılık bulunmadığı sonucuyla örtüşmektedir.

Tablo9: Branş Değişkenine Göre Değerler Boyutuna İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Branş	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma (SS)	df	F	p
Sınıf Öğretmenliği	74	14,86	4,24			
Fen Bilimleri	7	15,03	4,64	2	,321	,73
Sosyal Bilimler	38	15,50	3,36			
Toplam	119					

Öğretmenlerin okul kültürü düzeylerine ilişkin algıları, *Değerler* boyutunda branş değişkenine göre varyans analizi sonuçları Tablo9'da görülmektedir. Yapılan analiz sonucunda öğretmenlerin değerler boyutunda okul kültürünü algılama düzeyleri arasında branş değişkenine göre anlamlı farklılık

(p=,73>,05) bulunmamıştır. Bu bulgu Narsap'ın (2006) kültür dersi öğretmenlerinin, öğretmenler arasında iyi bir yardımlaşma ve işbirliği olduğu görüşüne meslek dersi öğretmenlerine göre daha çok katıldığı sonucuyla ve Aslan'ın (2008) okul kültürüyle ilgili olarak fen ve matematik alanlarındaki öğretmenlerin meslek dersleri, güzel sanatlar ve diğer branşlardaki öğretmenlerden daha olumlu olduğu sonuçlarıyla uygunluk göstermemektedir.

Tablo10: Eğitim Seviyesi Değişkenine Göre Değerler Boyutuna İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Eğitim Seviyesi	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma (SS)	df	F	p
Eğitim Enstitüsü	22	14,77	3,66			
Lisans	89	15,29	4,04			
Lisansüstü	5	15,60	3,58	3	1,901	,13
Diğer	3	9,89	1,84			
Toplam	119					

Öğretmenlerin okul kültürü düzeylerine ilişkin algıları, *Değerler* boyutunda eğitim seviyesi değişkenine göre varyans analizi sonuçları Tablo10'da görülmektedir. Yapılan analiz sonucunda öğretmenlerin değerler boyutunda okul kültürünü algılama düzeyleri arasında eğitim seviyesi değişkenine göre anlamlı farklılık (p=,13>,05) bulunmamıştır. Bu bulgulara göre öğretmenler, mezuniyet durumları ve mezun oldukları fakülte ne olursa olsun okul kültürünü benzer düzeyde algılamaktadırlar. Bu bulgu, Şahin (2003), Koçman'ın (2005) ve Aslan'ın (2008) araştırma bulgularıyla desteklenmektedir. Şahin-Fırat (2007) ise araştırmasında, "Okul-Çevre ilişkisi" dışındaki tüm boyutlarda öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin algı düzeylerinin, öğrenim düzeyleri açısından farklılık göstermediği sonuçlarıyla uygunluk göstermektedir.

Tablo11: Velilerin Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Değerler Boyutuna İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Velilerin Gelir Düzeyi	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma (SS)	df	F	p
1000TL ve Altı	24	14,51	4,63			
1000TL-2000TL	75	15,03	3,52			
2000TL-3000TL	18	15,72	5,03	3	,564	,64
3000TL ve Üzeri	2	17,50	,71			
Toplam	119					

Öğretmenlerin okul kültürü düzeylerine ilişkin algıları, *Değerler* boyutunda velilerin gelir düzeyi değişkenine göre varyans analizi sonuçları Tablo11'de görülmektedir. Yapılan analiz sonucunda öğretmenlerin değerler boyutunda okul kültürünü algılama düzeyleri arasında velilerin gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık (p=,64>,05) bulunmamıştır. Ancak aritmetik ortalama puanları incelendiğinde, velilerin gelir düzeyleri arttıkça öğretmenlerin okul kültürünü algılama düzeylerine ilişkin puanların da arttığı görülmektedir.

Tablo12: Okulun Fiziksel Alanı Değişkenine Göre Değerler Boyutuna İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Okulun Fiziksel Alanı	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma (SS)	df	F	p	Anlamlı Fark
Yeterli	45	16,53	4,22				
Kısmen Yeterli	57	14,70	3,55	2	7,765	,00	Yeterli * Yetersiz
Yetersiz	17	12,45	3,13				
Toplam	119						

Öğretmenlerin okul kültürü düzeylerine ilişkin algıları, *Değerler* boyutunda okulun fiziksel alanı değişkenine göre varyans analizi sonuçları Tablo12'de görülmektedir. Yapılan analiz sonucunda öğretmenlerin değerler boyutunda okul kültürünü algılama düzeyleri arasında okulun fiziksel alanı değişkenine göre anlamlı farklılık (p=,00≤,05) olduğu görülmektedir. Meydana gelen farklılığın hangi guruplar arasında gerçekleştiğini tespit etmek amacıyla yapılan Tukey Testi sonucunda, farklılığın okulun fiziksel alanını yeterli bulanlar ($\overline{X}$=16,53) ile yetersiz ($\overline{X}$=12,45) bulanlar arasında yeterli bulanlar lehine gerçekleştiği görülmektedir. Tablo incelendiğinde, okulun fiziki hizmet alanının yeterli görülmesi ile öğretmenlerin okul kültürünü algılama düzeyleri arasında bir ilişkinin varlığından söz edilebilir. Aynı şekilde, okulun fiziksel alanı yeterli değilse öğretmenlerin okul kültürünü algılama düzeyleri düşük, yeterli is bu algı yüksek olarak görülmektedir.

İnançlar

Tablo13: Kıdem Değişkenine Göre İnançlar Boyutuna İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Kıdem	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma (SS)	df	F	p
1-5	8	27,42	9,16			
6-10	8	29,75	4,65			
11-15	24	29,25	5,46	4	,807	,52
16-20	27	26,22	8,30			
20 ve üzeri	50	27,75	6,32			
Toplam	117					

Öğretmenlerin okul kültürü düzeylerine ilişkin algıları, *İnançlar* boyutunda kıdem değişkenine göre varyans analizi sonuçları Tablo13'te görülmektedir. Yapılan analiz sonucunda öğretmenlerin inançlar boyutunda okul kültürünü algılama düzeyleri arasında kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık (p=,52>,05) bulunmamıştır. Bu bulgu, Koçman'ın (2005) ilköğretim okulu öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre, okullarındaki kültüre ilişkin görüşleri arasında önemli farklılığın bulunmadığı yönündeki bulguyla örtüşmektedir. Buna karşılık bu bulguyu destekleyen araştırma sonuçlarının aksine gerçekleşen araştırma sonuçları da bulunmaktadır. Şahin'in (2003) "Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri ile Okul Kültürü Arasındaki ilişkiler" adlı çalışmasındaki, öğretmenlik kıdemi en az ve en çok olan öğretmenlerin, diğer öğretmenlere göre, okul kültürünü daha olumlu algıladıkları sonucu ile Şahin-Fırat'ın (2007) okul kültürüne ilişkin öğretmen algılarının, kıdemi en az olanlar ile en fazla olanlardan yana farklılaştığı biçimindeki bulgu, bu araştırma bulgusuyla çelişmektedir.

Tablo14: Yaş Değişkenine Göre İnançlar Boyutuna İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Yaş	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma (SS)	df	F	p

25-35	21	28,68	5,77			
36-45	43	27,56	7,19			
46-55	42	26,94	6,91	3	,966	,41
56 ve üzeri	11	30,55	6,32			
Toplam	117					

Öğretmenlerin okul kültürü düzeylerine ilişkin algıları, *İnançlar* boyutunda yaş değişkenine göre varyans analizi sonuçları Tablo14'te görülmektedir. Yapılan analiz sonucunda öğretmenlerin inançlar boyutunda okul kültürünü algılama düzeyleri arasında yaş değişkenine göre anlamlı farklılık (p=,41>,05) bulunmamıştır. Bu bulgu Koçman'ın (2005) ve Aslan'ın (2008) öğretmenlerin, okullarındaki kültüre ili kin görüşleri arasında yaş değişkeni bakımından önemli bir farklılık bulunmadığı sonucuyla örtüşmektedir.

Tablo15: Branş Değişkenine Göre İnançlar Boyutuna İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Branş	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma (SS)	df	F	p
Sınıf Öğretmenliği	74	27,23	7,29			
Fen Bilimleri	7	27,43	5,03	2	,906	,41
Sosyal Bilimler	38	29,03	5,75			
Toplam	119					

Öğretmenlerin okul kültürü düzeylerine ilişkin algıları, *İnançlar* boyutunda branş değişkenine göre varyans analizi sonuçları Tablo15'te görülmektedir. Yapılan analiz sonucunda öğretmenlerin inançlar boyutunda okul kültürünü algılama düzeyleri arasında branş değişkenine göre anlamlı farklılık (p=,41>,05) bulunmamıştır. Bu bulgu Narsap'ın (2006) kültür dersi öğretmenlerinin, öğretmenler arasında iyi bir yardımlaşma ve işbirliği olduğu görüşüne meslek dersi öğretmenlerine göre daha çok katıldığı sonucuyla ve Aslan'ın (2008) okul kültürüyle ilgili olarak fen ve matematik alanlarındaki öğretmenlerin meslek dersleri, güzel sanatlar ve diğer branşlardaki öğretmenlerden daha olumlu olduğu sonuçlarıyla uygunluk göstermemektedir.

Tablo16: Eğitim Seviyesi Değişkenine Göre İnançlar Boyutuna İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Eğitim Seviyesi	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma (SS)	df	F	p	Fark
Eğitim Enstitüsü	22	27,34	6,86				
Lisans	89	28,25	6,41				
Lisansüstü	5	28,60	8,20	3	2,84	,04	Lisans*Diğer
Diğer	3	17,12	6,83				
Toplam	119						

Öğretmenlerin okul kültürü düzeylerine ilişkin algıları, *İnançlar* boyutunda eğitim seviyesi değişkenine göre varyans analizi sonuçları Tablo16'da görülmektedir. Yapılan analiz sonucunda öğretmenlerin inançlar boyutunda okul kültürünü algılama düzeyleri arasında eğitim seviyesi değişkenine göre anlamlı farklılık (p=,04≤,05) olduğu görülmektedir. Meydana gelen farklılığın hangi guruplar arasında gerçekleştiğini tespit etmek amacıyla yapılan Tukey Testi sonucunda, farklılığın mezuniyet durumunu lisans olarak ifade eden öğretmenler ($\bar{X}$=28,25) ile mezuniyet durumunu diğer olarak ifade eden öğretmenler ($\bar{X}$=17,12) arasında ve lisans mezunu olan öğretmenler lehine

gerçekleştiği görülmektedir. Bu bulgulara göre öğretmenler, mezuniyet durumları ve mezun oldukları fakülte ne olursa olsun okul kültürünü benzer düzeyde algılamaktadırlar. Bu bulgu, Şahin (2003), Koçman'ın (2005) ve Aslan'ın (2008) araştırma bulgularıyla desteklenmektedir. Şahin-Fırat (2007) ise araştırmasında, "Okul-Çevre ilişkisi" dışındaki tüm boyutlarda öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin algı düzeylerinin, öğrenim düzeyleri açısından farklılık göstermediği sonuçlarıyla uygunluk göstermektedir.

Tablo17: Velilerin Gelir Düzeyi Değişkenine Göre İnançlar Boyutuna İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Velilerin Gelir Düzeyi	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma (SS)	df	F	p
1000TL ve Altı	24	27,01	5,70			
1000TL-2000TL	75	27,58	6,58			
2000TL-3000TL	18	28,72	8,17	3	1,818	,15
3000TL ve Üzeri	2	38,00	2,83			
Toplam	119					

Öğretmenlerin okul kültürü düzeylerine ilişkin algıları, *İnançlar* boyutunda velilerin gelir düzeyi değişkenine göre varyans analizi sonuçları Tablo17'de görülmektedir. Yapılan analiz sonucunda öğretmenlerin inançlar boyutunda okul kültürünü algılama düzeyleri arasında velilerin gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık (p=,15>,05) bulunmamıştır. Ancak aritmetik ortalama puanları incelendiğinde, velilerin gelir düzeyleri arttıkça öğretmenlerin okul kültürünü algılama düzeylerine ilişkin puanların da arttığı görülmektedir.

Tablo18: Okulun Fiziksel Alanı Değişkenine Göre İnançlar Boyutuna İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Okulun Fiziksel Alanı	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma (SS)	df	F	p	Anlamlı Fark
Yeterli	45	30,06	5,99				
Kısmen Yeterli	57	27,31	6,56	2	6,670	,00	Yeterli * Yetersiz
Yetersiz	17	23,55	7,06				
Toplam	119						

Öğretmenlerin okul kültürü düzeylerine ilişkin algıları, *İnançlar* boyutunda okulun fiziksel alanı değişkenine göre varyans analizi sonuçları Tablo18'de görülmektedir. Yapılan analiz sonucunda öğretmenlerin inançlar boyutunda okul kültürünü algılama düzeyleri arasında okulun fiziksel alanı değişkenine göre anlamlı farklılık (p=,00≤,05) olduğu görülmektedir. Meydana gelen farklılığın hangi guruplar arasında gerçekleştiğini tespit etmek amacıyla yapılan Tukey Testi sonucunda, farklılığın okulun fiziksel alanını yeterli bulanlar ($\overline{X}$=30,06) ile yetersiz ($\overline{X}$=23,55) bulanlar arasında yeterli bulanlar lehine gerçekleştiği görülmektedir. Tablo incelendiğinde, okulun fiziki hizmet alanının yeterli görülmesi ile öğretmenlerin okul kültürünü algılama düzeyleri arasında bir ilişkinin varlığından söz edilebilir. Aynı şekilde, okulun fiziksel alanı yeterli değilse öğretmenlerin okul kültürünü algılama düzeyleri düşük, yeterli is bu algı yüksek olarak görülmektedir.

İdari Uygulamalar

Tablo19: Kıdem Değişkenine Göre İdari Uygulamalar Boyutuna İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Kıdem	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma (SS)	df	F	p
1-5	8	56,59	21,02			
6-10	8	65,13	10,23			
11-15	24	61,35	11,63	4	,856	,49
16-20	27	56,11	17,03			
20 ve üzeri	50	59,70	13,46			
Toplam	117					

Öğretmenlerin okul kültürü düzeylerine ilişkin algıları, *İdari Uygulamalar* boyutunda kıdem değişkenine göre varyans analizi sonuçları Tablo19'da görülmektedir. Yapılan analiz sonucunda öğretmenlerin idari uygulamalar boyutunda okul kültürünü algılama düzeyleri arasında kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık (p=,49>,05) bulunmamıştır. Bu bulgu, Koçman'ın (2005) ilköğretim okulu öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre, okullarındaki kültüre ilişkin görüşleri arasında önemli farklılığın bulunmadığı yönündeki bulguyla örtüşmektedir. Buna karşılık bu bulguyu destekleyen araştırma sonuçlarının aksine gerçekleşen araştırma sonuçları da bulunmaktadır. Şahin'in (2003) "Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri ile Okul Kültürü Arasındaki ilişkiler" adlı çalışmasındaki, öğretmenlik kıdemi en az ve en çok olan öğretmenlerin, diğer öğretmenlere göre, okul kültürünü daha olumlu algıladıkları sonucu ile Şahin-Fırat'ın (2007) okul kültürüne ilişkin öğretmen algılarının, kıdemi en az olanlar ile en fazla olanlardan yana farklılaştığı biçimindeki bulgu, bu araştırma bulgusuyla çelişmektedir.

Tablo20: Yaş Değişkenine Göre İdari Uygulamalar Boyutuna İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Yaş	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma (SS)	df	F	p
25-35	21	61,43	13,87			
36-45	43	57,96	14,44			
46-55	42	58,05	15,00	3	1,159	,33
56 ve üzeri	11	65,92	12,32			
Toplam	117					

Öğretmenlerin okul kültürü düzeylerine ilişkin algıları, *İdari Uygulamalar* boyutunda yaş değişkenine göre varyans analizi sonuçları Tablo20'de görülmektedir. Yapılan analiz sonucunda öğretmenlerin idari uygulamalar boyutunda okul kültürünü algılama düzeyleri arasında yaş değişkenine göre anlamlı farklılık (p=,33>,05) bulunmamıştır. Bu bulgu Koçman'ın (2005) ve Aslan'ın (2008) öğretmenlerin, okullarındaki kültüre ili kin görüşleri arasında yaş değişkeni bakımından önemli bir farklılık bulunmadığı sonucuyla örtüşmektedir.

Tablo21: Branş Değişkenine Göre İdari Uygulamalar Boyutuna İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Branş	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma (SS)	df	F	p
Sınıf Öğretmenliği	74	58,34	15,54	2	1,476	,23
Fen Bilimleri	7	54,43	14,02			

Sosyal Bilimler	38	62,40	11,29			
Toplam	119					

Öğretmenlerin okul kültürü düzeylerine ilişkin algıları, *İdari Uygulamalar* boyutunda branş değişkenine göre varyans analizi sonuçları Tablo21'de görülmektedir. Yapılan analiz sonucunda öğretmenlerin idari uygulamalar boyutunda okul kültürünü algılama düzeyleri arasında branş değişkenine göre anlamlı farklılık (p=,23>,05) bulunmamıştır. Bu bulgu Narsap'ın (2006) kültür dersi öğretmenlerinin, öğretmenler arasında iyi bir yardımlaşma ve işbirliği olduğu görüşüne meslek dersi öğretmenlerine göre daha çok katıldığı sonucuyla ve Aslan'ın (2008) okul kültürüyle ilgili olarak fen ve matematik alanlarındaki öğretmenlerin meslek dersleri, güzel sanatlar ve diğer branşlardaki öğretmenlerden daha olumlu olduğu sonuçlarıyla uygunluk göstermemektedir.

Tablo22: Eğitim Seviyesi Değişkenine Göre İdari Uygulamalar Boyutuna İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Eğitim Seviyesi	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma (SS)	df	F	p
Eğitim Enstitüsü	22	59,43	15,18			
Lisans	89	59,96	13,57			
Lisansüstü	5	62,60	15,06	3	2,535	,06
Diğer	3	37,67	18,18			
Toplam	119					

Öğretmenlerin okul kültürü düzeylerine ilişkin algıları, *İdari Uygulamalar* boyutunda eğitim seviyesi değişkenine göre varyans analizi sonuçları Tablo22'de görülmektedir. Yapılan analiz sonucunda öğretmenlerin idari uygulamalar boyutunda okul kültürünü algılama düzeyleri arasında eğitim seviyesi değişkenine göre anlamlı farklılık (p=,06>,05) bulunmamıştır. Bu bulgu, Şahin (2003), Koçman'ın (2005) ve Aslan'ın (2008) araştırma bulgularıyla desteklenmektedir. Şahin-Fırat (2007) ise araştırmasında, "Okul-Çevre ilişkisi" dışındaki tüm boyutlarda öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin algı düzeylerinin, öğrenim düzeyleri açısından farklılık göstermediği sonuçlarıyla uygunluk göstermektedir.

Tablo23: Velilerin Gelir Düzeyi Değişkenine Göre İdari Uygulamalar Boyutuna İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Velilerin Gelir Düzeyi	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma (SS)	df	F	p
1000TL ve Altı	24	58,36	12,56			
1000TL-2000TL	75	58,56	14,28			
2000TL-3000TL	18	61,97	15,85	3	1,886	,14
3000TL ve Üzeri	2	81,00	1,41			
Toplam	119					

Öğretmenlerin okul kültürü düzeylerine ilişkin algıları, *İdari Uygulamalar* boyutunda velilerin gelir düzeyi değişkenine göre varyans analizi sonuçları Tablo23'te görülmektedir. Yapılan analiz sonucunda öğretmenlerin idari uygulamalar boyutunda okul kültürünü algılama düzeyleri arasında

velilerin gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık (p=,14>,05) bulunmamıştır. Ancak aritmetik ortalama puanları incelendiğinde, velilerin gelir düzeyleri arttıkça öğretmenlerin okul kültürünü algılama düzeylerine ilişkin puanların da arttığı görülmektedir.

Tablo24: Okulun Fiziksel alanı Değişkenine Göre İdari Uygulamalar Boyutuna İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Okulun Fiziksel Alanı	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma (SS)	df	F	p	Anlamlı Fark
Yeterli	45	63,83	12,60				
Kısmen Yeterli	57	58,29	13,92	2	5,334	,00	Yeterli*Yetersiz
Yetersiz	17	51,44	16,29				
Toplam	119						

Öğretmenlerin okul kültürü düzeylerine ilişkin algıları, *İdari Uygulamalar* boyutunda okulun fiziksel alanı değişkenine göre varyans analizi sonuçları Tablo24'te görülmektedir. Yapılan analiz sonucunda öğretmenlerin idari uygulamalar boyutunda okul kültürünü algılama düzeyleri arasında okulun fiziksel alanı değişkenine göre anlamlı farklılık (p=,00≤,05) olduğu görülmektedir. Meydana gelen farklılığın hangi guruplar arasında gerçekleştiğini tespit etmek amacıyla yapılan Tukey Testi sonucunda, farklılığın okulun fiziksel alanını yeterli bulanlar ($\bar{X}$=63,83) ile yetersiz ($\bar{X}$=51,44) bulanlar arasında yeterli bulanlar lehine gerçekleştiği görülmektedir. Tablo incelendiğinde, okulun fiziki hizmet alanının yeterli görülmesi ile öğretmenlerin okul kültürünü algılama düzeyleri arasında bir ilişkinin varlığından söz edilebilir. Aynı şekilde, okulun fiziksel alanı yeterli değilse öğretmenlerin okul kültürünü algılama düzeyleri düşük, yeterli is bu algı yüksek olarak görülmektedir.

SONUÇLAR

Araştırma problemi kapsamında ise öğretmenlerin okul kültürü algılama düzeyleri alt boyutlarda ve kıdem, yaş, branş, eğitim seviyesi, veli ortalama gelir düzeyi ve okulun fiziksel alanı değişkenlerine göre incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre;

Kıdem, yaş ve branş değişkenlerine göre ölçeğin törenler, değerler, inançlar ve idari uygulamalar olmak üzere bütün boyutlarında öğretmenlerin okul kültürü algılama düzeylerinin benzer olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Eğitim seviyesi değişkenine göre törenler, değerler ve idari uygulamalar boyutlarında öğretmenlerin algıları değişmezken, inançlar boyutunda eğitim seviyesinin lisans mezunu olan öğretmenler ile mezuniyeti diğer olarak ifade eden öğretmenler arasında lisans mezunları lehine farklılık çıkmıştır. Yani eğitim seviyesi değişkenine göre lisans mezunu olan öğretmenlerin okul kültürü algılama düzeylerinin daha yüksek olduğu söylenebilir.

Velilerin ortalama gelir düzeyleri değişkenlerine göre, ölçeğin törenler, değerler, inançlar ve idari uygulamalar olmak üzere bütün boyutlarında öğretmenlerin okul kültürü algılama düzeylerinin benzer olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak anlamlı farklılık oluşmamış olsa bile, elde edilen sonuçlar ve

puanlar incelendiğinde velilerin gelir düzeylerinin artması öğretmenlerin okul kültürünü algılama düzeylerinde de olumlu etki meydana getirdiği söylenebilir.

Okulun fiziksel alanı değişkenine göre öğretmenlerin okulun fiziksel alanını yeterli bulma durumlarıyla ilgili olarak, ölçeğin törenler, değerler, inançlar ve idari uygulamalar olmak üzere bütün boyutlarında anlamlı farklılığın meydana geldiği görülmektedir. Bu farklılıklar aritmetik ortalama puanlarıyla incelendiğinde, öğretmenlerin okul kültürü algılama düzeylerinin okulun fiziksel hizmet alanıyla orantılı olduğu sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Yani okulu fiziksel olarak yeterli kabul etme okul kültürü algısını olumlu yönde etkilemektedir.

KAYNAKLAR

Aslan, D. (2008). Liselerde Örgüt Kültürü (Sincan Örneği), Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Deneticiliği Programı, Yüksek Lisans Tezi.

Barnett, K. & McCormick, J. (2004). Leadership and İndividual Principal-Teacher Relationships in Schools, Educational Administration Quarterly, 40 (3), 406-434.

Barth, R. S. (2002). The Culture Builder, Educational Leadership, 59 (8), 6-11.

Baştepe, İ. (2009). Etkili Okulun Eğitim-Öğretim Süreci ve Ortamı Boyutlarının Nitelikleri, Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, C.8 S.29 (076-083).

Burns, L.T. and Howes, J. (1988). "Handing Control to Local Schools", Education Dipest, Vol:54, No:3, Nov.,6-9.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2009). Bilimsel Araştırma yöntemleri, Pegem Akademi Yayıncılık, 3. Baskı.

Campo, C. (1993). Collaborative School Cultures : How Principals Make a Difference. School Organization, Volume: 13, Number : 2 (118-130).

Çelik, V. (2000). Okul Kültürü ve Yönetimi (2. Baskı), Pegem Yayınları.

Çelik, V. (2002). Okul Kültürü ve Yönetimi, Pegem Yayınları.

Deal, T. E. & Peterson, D. K. (2000). The Leadership Paradox: Balancing Logic and Artistry in Schools. San Francisco: Jossey Bass.

Deal, T. E. and Peterson, D. K. (1998). How Leaders Influence the Culture of Schools. Educational Leadership, Volume: 56, Number: 1 (27-30).

Deal, T. E. and Peterson, D. K. (1999). Shapping School Culture: The Heart Of Leadership. San Fransisco: Jossey- Bass Publishers.

Ekiz, D. (Ed) (2007). Bilimsel Araştırma Yöntemler, Lisans Yayıncılık, İstanbul.

Eren, E. (2001). Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi, İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.

Fırat, N. (2007). Okul Kültürü ve Öğretmenlerin Değer Sistemi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi.

Field, A. (2005). Discovering Statistics Using SPSS, SAGE Publications, Second Edition.

Fullan, M. & Hargreaves, A. (1992a). What's Worth Fighting for in Your School? Buckingham: Open University Press.

Fullan, M. & Hargreaves, A. (1992b). Teacher Development and Educational Change, Falmer Press.

Gaziel, H. H. (1997). Impact of School Culture on Effectiveness of Secondary Schools with Disadvantaged Students. The Journal of Educational Reseacrh, Volume: 90. Number: 5 (310-325).

Genç, N. (1993). Örgütsel Kültürün Oluşumu ve Bireysel ve Örgütsel Davranışlar Üzerindeki Etkisi. Atatürk Üniversitesi

Hargreaves, A. & Earl, L. Moore, S., & Manning, S. (2001). Learning to change: Teaching beyond subjects and standards. San Francisco, CA: Jossey-Bass and Barcelona: Octaedro.

Harris, A. (2002). School İmprovement: What's in it for schools? New York: Roadledge Falmer.

İbicioğlu, C. (1999). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Kültürel Liderlik Davranışları, İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

İpek, C. (1999). Resmi Liseler ile Özel Liselerde Örgütsel Kültür ve Öğretmen Öğrenci İlişkisi. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Doktora Tezi).

Kannapel, P. J.; Taylor, D. & Hibpshman, T. (2005). Inside the Black Box of High-Performing Highpoverty Schools. A Report From the Prichard Committee for Academic Excellence Lexington, Kentucky, Retrieved 15.12.2013 From http://www.Prichardcommittee.org/Ford%20Study/FordReportJE.pdf

Koçman, A. (2005). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Vizyoner Liderlik Davranşları ve Okul Kültürü, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Meier, L. T. (2006). The Effects of School Culture on Science Education At An Elementary School: An Ethnographic Case Study. Yayınlanmamış Doktora Tezi: University of Central Florida.

Narsap, H. (2006). Genel ve Mesleki Liselerde Örgüt Kültürü, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Ostroff, C., and Schmitt, N. (1993). "Configurations of Organizational Effectiveness and Efficiency", Academy of Management Journal, 36.

Özdemir, A. (2006). Okul Kültürünün Oluşturulması ve Çevreye Tanıtılmasında Okul Müdürlerinden Beklenen ve Onlarda Gözlenen Davranışlar, Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 4 (4), 411-433.

Pawlas, E.G. (1997). Vision and School Culture. NASSP Bulletin, Volume: 81. Number: 587. (118-128).

Purkey, C.S. (1985). School Reform. "The District Policy Implications of the Effective Schooll", The Elemantary School Journal, 85,353.

Richard, P. D. (1999). Help Wanted: Principals who Can Lead Professional Learning Communities. NASSP Bulletin, Volume: 83, Number: 604. (10-19).

Sergiovanni, T. J. (2001). The Principals: a Reflective Practice Perspective. Boston: Allyn and Bacon.

Sergiovanni, T. J. (2005). The Principalship: A Reflective Practice Perspective (3rd ed.). Boston: Allyn and Bacon.

Slater, R.O.; Goldring E.; Bolman L.; Thurston P. W. & Crow G.M. (1994). Leadership and management processes. In W. K. Hoy (Ed.), Educational Administration UCEA Document Bas. (pp. 6-31). New York: McGraw-Hill.

Şahin, S. (2003). Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri ile Okul Kültürü Arasındaki İlişkiler, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayımlanmamış Doktora Tezi.

Şahin, S. (2004). Okul Müdürü ve Öğretmenlerle Okulun Bazı Özellikleri Açısından Okul Kültürü Üzerine Bir Değerlendirme. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi. Sayı: 39, ss: 458-474.

Şahin-Fırat, N. (2007). Okul Kültürü ve Öğretmenlerin Değer Sistemi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayımlanmamış Doktora Tezi.

Şişman, M (1996). Etkili Okul Yönetimi, İlkokullarda bir Araştırma. Eskişehir.

Taymaz, H. (2009). Okul Yönetimi, Pegem A Yayıncılık, Ankara.

Vanderstoep: W. ve Johnston, D. D. (2009). Research Methods For Everyday Life (Blending Qualitative and Quantitative Approaches), Published by Jossey-Bass, San Francisco.

Woodbury, T. J. (2006). Building Organizational Culture, World by World. Leader to Leader, (39), 48-54.

BÖLÜM 8

GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ

FINE ARTS EDUCATION

ÖZEL YETENEK SINAVINA GİREN ADAYLARIN ÖĞRENME YOLLARI İLE SINAV BAŞARISI VE YERLEŞTİRMEYE ESAS OLAN PUANLARI ARASINDAKİ İLİŞKİLER

Prof. Dr. Turan SAĞER[a]
Arş. Grv. Onur ZAHAL[b]
Arş. Grv. Uğur ÖZHAN[c]
Arş. Grv. Engin GÜRPINAR[d]
[a]*İnönüÜniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi, Malatya.*
[b, c, d] *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya*

ÖZET

Türkiye'de özel yetenek gerektiren lisans programlarına öğrenci alımı özel yetenek sınavları aracılığı ile yapılmaktadır. Müzik öğretmenliği programları öğrenci seçme sınavları da bu nitelikteki sınavlardan biridir. Bu sınavlarda adayların çeşitli müziksel yetenek, davranış, bilgi ve beceri düzeyleri ölçülmektedir. Genellikle iki aşamadan oluşan bu sınavlarda adayların Müziksel İşitme-Okuma-Yazma ve Müziksel Çalma-Söyleme davranışları incelenir. Bir sonraki aşamada alan başarılarını betimleyen özel yetenek sınavı standart puanları (ÖYSP-SP)oluşturulduktan sonra adayların lise türlerine göre ortaöğretim başarı puanları (OBP) katsayılandırılarak, Yüksek Öğretime Geçiş Sınavı (YGS) ve yetenek sınavı puanları ile toplanır ve yerleştirme puanları (YP) oluşturulur. Bu araştırmada müzik öğretmenliği programı özel yetenek sınavlarına giren adayların Kolb'ün öğrenme Stilleri modelindeki öğrenme yolları ile sınav başarıları arasındaki ilişkiler incelenmiştir.

İlişkisel tarama niteliğindeki bu araştırmanın çalışma grubu; 2013-2014 eğitim-öğretim yılında İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Müzik Öğretmenliği Programı Özel Yetenek Sınavına giren adaylardan oluşmaktadır (N=449). Adayların öğrenme yolları, Kolb tarafından geliştirilen Öğrenme Stilleri Envanteri III kullanılarak belirlenmiştir. Bu envanter ile somut yaşantı, yansıtıcı gözlem, soyut kavramsallaştırma ve aktif yaşantı öğrenme yolu puanları oluşturulmuştur. Parametrik istatistik tekniklerinden Pearson korelasyon katsayısı analizi uygulanmıştır. Veri analizinden sonra ortaya çıkan araştırma sonuçlarına göre, aktif yaşantı-yansıtıcı gözlem puanları ile aktif yaşantı puanları yüksek olan adayların sınav başarılarının daha yüksek olduğu ve bu ilişkilerin anlamlı düzeylerde olduğu bulunmuştur. Yansıtıcı gözlem puanları yüksek olanlarda ise başarının düştüğü tespit edilmiştir. Bu bağlamda öğrenme yolu yansıtıcıdan aktifliğe doğru gittikçe sınav başarısının yükseldiği söylenebilir. Alan puanlarından sadece dikte, dört ses ve çok ses işitme boyutları ile öğrenme yolları arasında anlamlı ilişkiler olduğu, yansıtıcı gözlem puanları ile negatif; aktif yaşantı-yansıtıcı gözlem puanları ile pozitif yönde, zayıf düzeylerde ilişkilerin olduğu saptanmıştır. Ayrıca yerleştirmeye esas olan puanlardan, YGS ve OBP'ler ile öğrenme yolları arasında anlamlı ilişkiler olduğu ve öğrenme yolunun somuttan soyuta gittikçe YGS ve OBP'lerde başarının arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Öğrenme yolları, Özel yetenek sınavları, müzik eğitimi

ABSTRACT

The admission to undergraduate programs that require special talents are carried out with special talent exams. The test for music education program is one such exam. The test assesses the candidates' various musical talents, behavior, knowledge and skill levels. The test, usually composed of two stages, involves examination of musical hearing-reading-writing {musical ear, sight reading and transcription} and musical playing-singing {instrumental and vocal performance} in the first stage. The following stage is the calculation of placement point (PP), which

is done as follows: After the special talent exam points are given (ÖYSP-SP), the candidates' secondary education aptitude (OBP) points are factored with the appropriate high school multiplier, and then added to the undergraduate admission exam (YGS) score. The relationship between music education student candidates' learning style according to the Kolb's learning methods model and their exam success has been investigated in this study.The sample in this relational screening model were the applicants to the music education department in the 2013-2014 academic year. (N=449). Learning styles of the applicants were determined using the Learning Styles Envanter III developed by Kolb. Using this Envanter, the concrete life, reflective observation, abstract conceptualization and active life learning style points were established. The parametric statistical technique Pearson correlation coefficient has been applied. The analysis of the data suggests that candidates with higher concrete life-reflective observation and active life points have higher success in the exam in a statistically significant fashion. The candidates with higher reflective observation points tend to have lower success levels in the exam. I can be said that as the learning style goes from reflective to active the exam success increases. Meaningful but weak correlations has been observed between transcription only, 4 part harmony recognition and level of hearing multiple sounds AND learning styles; reflective observation correlation was negative; the relationship to active life-reflective observation was positive. Furthermore, from all the components of placement scores, the YGS and OBP AND learning styles are have meaningful relationships. It has been concluded that as the learning style goes from concrete to abstract, the success in YGS and OBP success goes up.

Key words: Learning styles, special talents exams, music education

GİRİŞ

Bilim ve teknolojinin hızla gelişmesi toplumların bilgi toplumlarına dönüşmeleri gerekliliğini doğurmuştur. Bilgi toplumlarında eğitimin temel amacı, bilgi toplumuna ayak uyduracak bireyler yetiştirmektir. Bilgi toplumuna geçiş ile birlikte öğreten merkezli anlayıştan öğrenen merkezli eğitim anlayışına doğru bir yönelim olmuştur. Bu dönüşümün sebepleri olarak artık bilgi toplumlarında bilimsel ve teknolojik gelişmeler ile öğrenme ortamlarının gelişmesi ve bilgiye ulaşmanın kolaylaşmasıdır. Öğrenen merkezli eğitim anlayışı ile bireysel farklılıklar önem kazanmıştır. Öğrenenlerin motivasyonları, zeka, yetenek, öğrenme ortamlarındaki ihtiyaçları, tutumları beklentileri, ön bilgileri, fiziksel özellikleri, öğrenme stilleri gibi birçok bireysel farklılığa sahiptirler. Bu bireysel farklılıklardan en önemlilerinden birisi öğrencilerin öğrenme stilleridir.

Öğrenme stilleri kavramı ilk olarak Rita Dunn tarafından 1960 yılında ortaya atılmıştır. Öğrenme stili öğrenenin, öğrenme sürecindeki tercihlerinin tümü olarak tanımlanabilir. Dunn öğrenme stilini her bireyde farklılık gösteren, bilgiyi alma ve zihne yerleştirme yolu olarak tanımlamıştır. Bireyler farklı yollarla öğrenirler. Her bireyin farklı kişisel öğrenme stili vardır. Tıpkı saç stileri, kıyafet stilleri veya müzik stilleri olduğu gibi. Bireyler öğrenme stillerine uygun, daha kolay ve rahatlık sağlayan bilgi edinme yollarını tercih ederler.

Yapılan araştırmalar öğrencilerin öğrenme stillerinin belirlenerek stiller doğrultusunda eğitim yapılması gerektiğini belirtmektedir ve öğrencilerin öğrenmeyi öğrenebilmeleri için ilk başta kendilerinin öğrenme özelliklerini bilmeleri gerekmektedir.

Ülkemizde birçok müzik öğretmenliği programı bulunmaktadır. Müzik öğretmenliği gibi özel yetenek gerektiren programlara diğer programlardan farklı olarak Ö.S.Y.M tarafından yapılan sınavlara ek olarak genellikle yaz aylarında özel yetenek sınavları yapılmaktadır.

Özel yetenek, genel bir ifadeyle belli bir zihinsel veya fiziksel faaliyeti öğrenebilme kapasitesidir. "Özel yetenek testlerinin geliştirilmesinde başlangıçta genel yetenek testlerinin kapsamadığı müzik yeteneği, artistik yetenekler ve mekaniksel yetenekler gibi dar alanlara yönelinmiştir"(Özgüven, 1994). Müzik yeteneği ise özel yeteneğin bir kolu olup, müzik alanında bireyin doğuştan getirdiği gizil gücün yanı sıra müziği işitme, yazma, söyleme ve çalma alanlarında başarı göstermesi olarak tanımlanabilir.

Bu bağlamda müzik öğretmenliği özel yetenek sınavları, başta eğitim odaklı olmak üzere çeşitli açılardan Türkiye'nin müzik birikimini etkilediğinden dolayı önem taşımaktadır. Sınavların amacına uygun bir biçimde gerçekleştirilmesi nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesini sağlar. Bu sınavlarda adayların çeşitli müziksel yetenek, davranış, bilgi ve beceri düzeyleri ölçülmektedir.

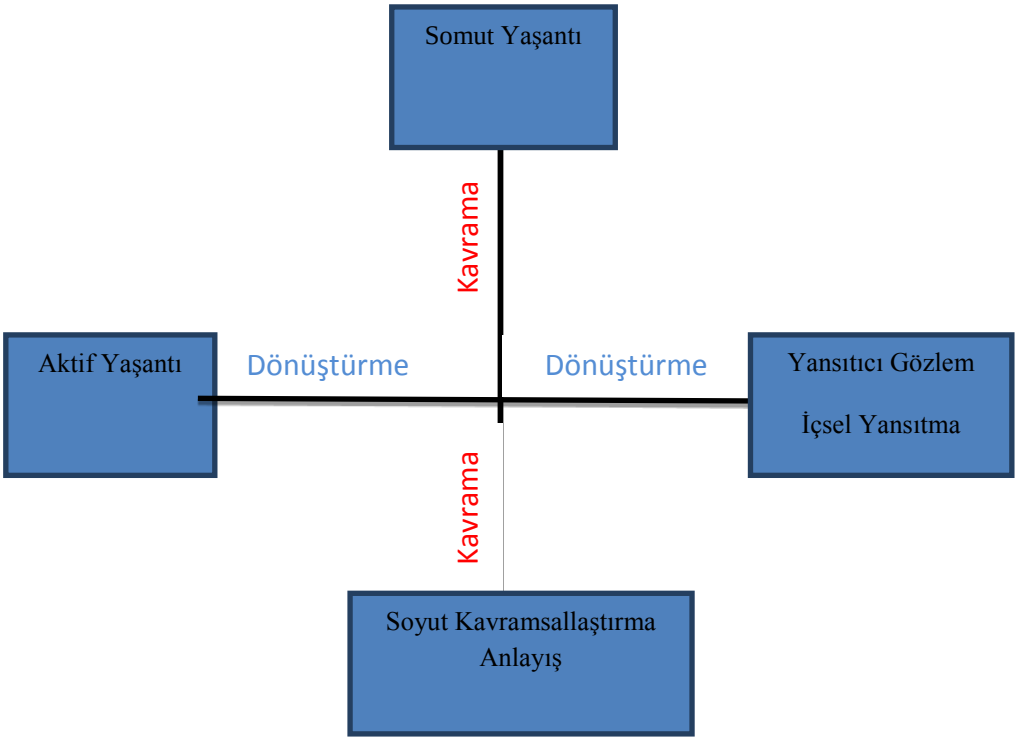
Özel yetenek sınavlarına girerek müzik öğretmenliği programlarında öğrenim görmek isteyen öğrencilerin öğrenme stilleri profili bilinmemektedir. Özel yetenek sınavlarına giren adayların öğrenme stillerinin bilinmesi onlara uygun öğrenme yollarının belirlenmesini sağlayacaktır. Özel yetenek sınavlarına giren öğrencilerin öğrenme stillerini bilmeleri nasıl çalışmaları gerektiği hususunda onlara yol gösterebilir.

Bu araştırmada öğrencilerin öğrenme stillerinin belirlenmesi amacıyla Kolb öğrenme stili modelinden yararlanılmıştır.

Kolb Öğrenme Stili Modeli

Birçok bilim insanı farklı öğrenme stilleri modelleri oluşturmuştur. Bunlardan en yaygın kullanılan ve kabul görenin Kolb öğrenme stilleri modelidir. Kolb öğrenme stili modeli yine Kolb'ün geliştirdiği yaşantısal öğrenme kuramına dayanır (Kolb,1984). Yaşantısal öğrenme kuramı, öğrenmede yaşantıları önemli gören Dewey, öğrenme sürecinde öğrenenlerin aktif olmasının önemini belirten Lewin ve zekayı yalnızca genetik bir özellik olarak düşünmeyip bireyler ve çevre arasındaki etkileşimin bir sonucu olarak tanımlayan Piagetin araştırmalarına dayanmaktadır (Yoon, 2000; Kolb, 1984). Dewey, Piaget Lewin'in düşünceleri bütüncül olarak değerlendirildiğinde, öğrenmenin bir süreç olarak ifade edildiği, deneyimler yoluyla oluşan kavramların kesintisiz değiştiği ve ilerlemenin bir döngü biçiminde sürdüğü belirtilebilir. Kolb öğrenmenin 4 aşamadan oluşan bir süreç olduğunu belirtir. Öğrenenlerin yaşadıkları ortamın tabiî bir neticesi olarak somut bazı deneyimlere sahip olduklarına ve bu deneyimlerin farklı şekillerde gözlemlenerek yansıtıldığını belirtir (Gencel, 2006). Ayrıca yansıtıcı gözlemlerin soyut kavramsallaştırmalar yapılmasında, ilke ve genellemelerin oluşmasında etkili

olduğu ifade edilmektedir (gencel, 2006). Böylece süreç bir döngü halinde devam etmekte, yeni deneyimler edinildikçe ve bu deneyimler ilerdeki öğrenmelerde yönlendirici rol oynamaktadır. (Kolb,1984, 2000; Whitcomb, 1999; Yoon, 2000). Kolb'e göre öğrenenler gelişme ve öğrenmeyi sürdürebilmek için yeni, soyut deneyimlere açık olmalı, bu deneyimleri çeşitli bakış açıları ile gözleyip içsel yansıtmalar gerçekleştirmeli, gözlemler sonucunda kavramlar şekillendirmeli, bu kavramları karşılaştığı yeni hallerde kullanabilmelidir. Kolb'ün öğrenme stilleri ile ilgili olarak ortaya koyduğu temel boyutlar, kavrama ve dönüştürmedir Kolb, 1984). Bu iki boyut aşağıdaki sekilde gösterilmiştir.



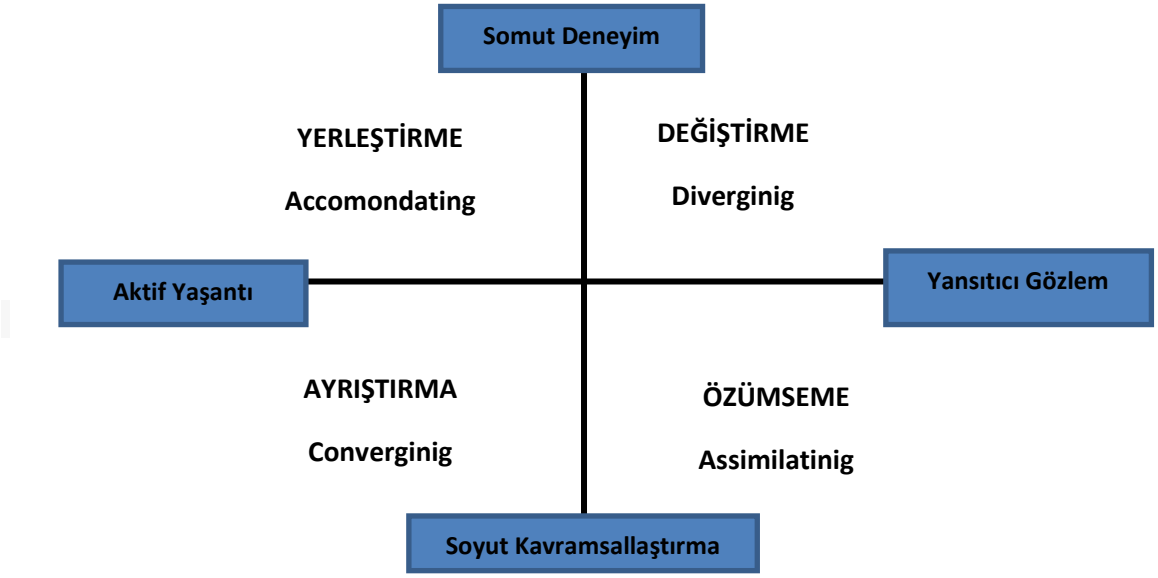
Şekil 1 Kolb Öğrenme Stili Boyutları (Yoon, 2000 s:37)

Yukarıdaki Şekil 1'de görüldüğü gibi somut deneyim ile soyut kavramsallaştırma dikey süreklilik çizgisinin iki tarafında bulunmakta ve öğrenenin çevresini, yaşadıklarının algılama tercihlerinin ifade belirtmektedir. Deneyimsel öğrenme kuramının kavrama boyutunu oluşturmaktadır. Kavrama bireyin somut deneyimlerden, sezgisel yollarla öğrenmesi yada deneyimlerden sembolik anlamlar geliştirmesini ifade etmektedir. Yatay süreklilik çizgisinde ise, yansıtıcı gözlem ve aktif yaşantı bulunmaktadır (Gencel, 2006). Bu bireylerin bilgiyi dönüştürme, içsel yansıtma ve dışsal hareket yolu ile meydana gelmektedir (Kolb,1984; Jonassen ve Grabowski,1993).

Somut yaşantı öğrenme yolunda yaşantı ve sorunlarla kişisel olarak alakadar olmak ve hissetmek, düşünmekten daha değerli sayılmakta, kuram ve genellemeler yerine o anki gerçekliğin tekliği ve karışıklığı, problemlerin çözümünde sistematik ve bilimsel bir yaklaşım yerine sezgisellere dayalı bir yaklaşım tercih edilmektedir (Akkoyunlu, Aşkar, 1993, Kolb,1984). Yansıtıcı gözlem öğrenme

yolunda düşünme ve olayları özenlice gözlemleyerek farklı bakış açıları ile değerlendirme süreci üzerine yoğunlaşılmıştır (Kolb,1984;1999) Soyut kavramsallaştırma öğrenme yolunda kavramlar ve fikirler, hislerden değerlidir. Genel kuramlar oluşturma ve bir sorunun çözümünde bilimsel yaklaşım önemsenmektedir (Kolb,1984) Birey düşünce ve olayların mantıksal analizin yaptıktan sonra harekete geçmektedir (Kolb,1984). Etkin yaşantı öğrenme yolunda öğrenenler çevrelerini etkileme durumları değiştirme niteliğine sahiptirler. Bu öğrenme yolunda izlemekten çok uygulama, salt gerçek yerine işe yarayanı kabul edip diğerlerini kabul etmeme söz konusudur (kolb,1984). Birey başladığı işi tamamlama ve hedeflerine ulaşmak için risk alma konusunda duyarlı ve başarılı olabilmektedir (Akkoyunlu, Aşkar, 1993, Kolb,1984)

Kolb, kavrama ve dönüştürme boyutları arasındaki açılar ile dört parça oluşturmuş ve herbir parçayı bir öğrenme stili olarak tanımlamıştır. Buradaki temel fikir, deneyimlerin biçimsel yada kavramsal olarak sunulduğu ve deneyimler arasında bazı dönüştürmeler ve transferler gerçekleşirse öğrenmenin oluşacağıdır (Gencel, 2006).



Şekil 2. Kolb öğreme sitlleri sınflaması

Müziksel Yetenek ve Müziksel Yetenek Testleri

Günümüzde yetenek de zeka gibi ölçülebilen bir özelliktir. Bu özelliğin ölçüm yollarından biri yetenek testleridir. Yetenek testleri bireyin zihinsel yada akademik başarı durumu hakkında bilgi toplamak amacıyla hazırlanmış bir çok eğitim kurumunun giriş sınavlarında kullandıkları ölçme araçlarıdır. Genel, özel ve farklı yetenek testleri olmak üzere üçe ayrılmaktadır. Genel yetenek testleri belirli düzeyde genel zihinsel yetenekleri ölçer. Öğrenci Seçme Yerleştirme Merkezi (ÖSYM)'nin kullandığı testler, bu amaca yönelik testlerdir. Özel yetenek testleri müzik, resim ve sanat dallarında bireyin sahip olduğu özel zihinsel yetenekleri ölçer. Bunlara bir örnek olarak "Horn Sanat Yetenek Testi"ve Meier

Sanat Yapıtlarını Değerlendirme Testi verilebilir.Yetenek testlerinin bir diğer boyutunu oluşturan farklı yetenek testleri dil yeteneği, soyut kavrama yeteneği, mekanik kavrama gibi farklı zihinsel yetenekleri ölçer.

Özel yetenek, genel bir ifadeyle belli bir zihinsel veya fiziksel faaliyeti öğrenebilme kapasitesidir. "Özel yetenek testlerinin geliştirilmesinde başlangıçta genel yetenek testlerinin kapsamadığı müzik yeteneği, artistik yetenekler ve mekaniksel yetenekler gibi dar alanlara yönelinmiştir"(Özgüven, 1994). Müzik yeteneği ise özel yeteneğin bir kolu olup, müzik alanında bireyin doğuştan getirdiği gizil gücün yanı sıra müziği işitme, yazma, söyleme ve çalma alanlarında başarı göstermesi olarak tanımlanabilir. Uçan, çocuğun müziksel gelişiminden bahsederken müzik yeteneğini algılayıcı yetenek, yorumlayıcı yetenek ve yaratıcı yetenek olmak üzere üç ana basamağa ayırmıştır.

Müzik yeteneği sonucunda beceri gelişir ve bu süreç müziksel başarı düzeyini belirler. Müziksel başarı, müziksel yeteneğin de etkisiyle, müziksel bir davranışın istendik düzeye ne seviyede ulaştığı ile ilgilidir. Müziksel yeteneğin aksine, ön bilgi gerektirir. Bu açıdan Türkiye'de müzik öğretmenliği programlarında uygulanan testler, müziksel yetenek testlerinden ziyade müziksel başarı testleri olarak adlandırılabilir. Gerek müziksel yeteneğin gerekse müziksel başarının ölçülmesi amacı ile dünyada standartlaştırılmış testler uygulanmaktadır.

İnönü Üniversitesi Müzik Öğretmenliği Programı Özel Yetenek Sınavları

Tablo 1'de 2010-2011, 2011-2012, 2012-2013 ve 2013-2014 eğitim-öğretim yıllarında yapılan sınavların yapısı ve soru alanlarının puan dağılımı verilmiştir.

Tablo 1. İ. Ü. Müzik Öğretmenliği Programı Özel Yetenek Sınavları Puanlama Tablosu

BİRİNCİ AŞAMA SINAVI	
Alt Alanlar	Puanlar
Dikte	30 Puan
İki Ses	2 Adet x 2 = 4 Puan
Üç Ses	2 Adet x 3 = 6 Puan
Dört Ses	2 Adet x 5 = 10 Puan
Ezgi	2 Adet x 20 = 40 Puan
Tartım	1 Adet x 10 = 10 Puan
Toplam	100 Puan
İKİNCİ AŞAMA SINAVI	
Alt Alanlar	Yüzde Ağırlıkları
Birinci Aşama Sınavı	% 50
Müziksel Söyleme	% 25
Müziksel Çalma	% 25
Toplam	%100

Tablo 1'de görüldüğü üzere yapılan sınavlar iki aşamalı bir yapıya sahiptir. Birinci aşama sınavı dikte, iki ses, üç ses, dört ses ve ezgi-tartım tekrarlama olmak üzere altı alt alandan oluşmaktadır. Soru alanlarının puan dağılımları ise; ezgi tekrarlama %40, dikte %30, çok ses duyma %20 ve tartım

tekrarlama %10 şeklindedir. Dağılımda ağırlığı en fazla olan alanlar ezgi ve dikte boyutlarıdır. Birinci aşama sınavının ikinci aşama sınavı üzerinde %50 oranında ağırlığı olduğu görülmektedir. Bu aşamada 50'nin üzerinde alan adaylar ikinci aşama sınavına katılmaya hak kazanmaktadır. İkinci aşama sınavında alınan puan aynı zamanda ÖYSP puanı olarak değerlendirilmektedir. Bu aşamada müziksel söyleme ve müziksel çalma olmak üzere iki alt alan bulunmaktadır. Müziksel çalma alanında adayın hazırladığı bir eseri çalgı aracılığı ile icra etmesi gerekmektedir. Doğallık ve yumuşaklık, doğru ve temiz çalma, teknik ve eserin düzeyi, müziksel yorum boyutlarına göre başarı durumu değerlendirilir. Müziksel söyleme alanında ise İstiklal Marşı'nın ve sözleri Türkçe olan bir eserin söylenmesi gerekmektedir. Sağlıklı ses, tını-gürlük-genişlik, doğru ve temiz söyleme, konuşmada anlaşılırlık ve müziksel yorum bu alanda ölçme ve değerlendirilmesi yapılan boyutlardır (İnönü, 2011;2012;2013).

YÖNTEM

Araştırma ilişkisel tarama modelindedir**.** Bu tarama modeli, "…iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleri" şeklinde tanımlanabilir (Karasar, 2007:79). Araştırma; özel yetenek sınavına giren adayların öğrenme stilleriile sınav başarıları ve adayların demografik özellikleri arasındaki ilişkiler konularında durum tespiti yapılacağından dolayı betimsel nitelik taşımaktadır.

Araştırma çalışma grubu üzerinden yürütülecektir. Çalışma grubunu 2013-2014 eğitim-öğretim yılında İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Müzik Öğretmenliği Programı Özel Yetenek Sınavına giren olan adaylardan oluşmaktadır (N=449).. Sınav iki aşamadan oluşmaktadır. Bu nedenle sınavın ikinci aşamasında yer alan Müziksel Çalma ve Müziksel Söyleme alan puanları, ÖYSP'ler ve Yerleştirme puanları ile KÖSE öğrenme yolları, MİOY, OBP ve YGS puanları arasındaki ilişki durumlarının analiz işlemlerinde sadece ikinci aşama adayları üzerinden çalışma yürütülmüştür (N=250). İkinci aşama sınavına giren adaylar zaten ilk aşama sınavına da girdikleri için ikinci bir çalışma grubu olarak betimlenmemişlerdir

Bu araştırmada D. A. Kolb'un Deneyimsel Öğrenme Kuramına göre geliştirdiği KÖSE-III kullanılacaktır. 1999 yılında geliştirilen envanterde 12 tamamlamalı madde yer almaktadır. Her bir madde için dört seçenek bulunmakta ve seçenekler 1-4 puan aralığında puanlanmaktadır. Seçenekler, Aktif Deneyim (AD), Yansıtıcı Gözlem (YG), Soyut Kavramsallaştırma (SK) ve Somut Deneyim (SD) olmak üzere dört öğrenme yolundan oluşmaktadır.

BULGULAR

Adayların, öğrenme yolları puanlarının sınav başarı durumuna göre *t*-testi sonuçları Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2. Öğrenme Yolları Puanlarının Sınav Başarı Durumuna Göre *t*-testi Sonuçları

SY	N	$\overline{X}$	ss	sd	F	t	p
Kazandı	30	28.03	4.45	447	.05	.27	.79
Kazanamadı	419	27.79	4.65				
YG	N	$\overline{X}$	ss	Sd	F	t	p
Kazandı	30	25.50	4.02	447	.32	-3.01**	.00
Kazanamadı	419	28.07	4.54				
SK	N	$\overline{X}$	ss	Sd	F	t	p
Kazandı	30	29.70	5.88	447	.73	-.20	.85
Kazanamadı	419	29.87	4.59				
AY	N	$\overline{X}$	ss	sd	F	t	p
Kazandı	30	33.87	4.07	447	2.40	2.63**	.009
Kazanamadı	419	31.39	5.04				
SK-SY	N	$\overline{X}$	Ss	Sd	F	t	p
Kazandı	30	1.67	8.69	447	1.35	-.30	.77
Kazanamadı	419	2.07	7.20				
AY-YG	N	$\overline{X}$	ss	Sd	F	t	p
Kazandı	30	8.37	5.85	447	4.48	3.50**	.00
Kazanamadı	419	3.22	7.74				

***p<.01*

Tablo 2'deki *t*-testi sonuçları incelendiğinde, YG, AY ve AY-YG puanları olmak üzere üç puan grubu ile sınav başarı durumu arasında anlamlı farklılık olduğu gözlemlenmektedir. Kazanan adayların YG toplam puanlarının **(**$\overline{X}$ =25.50), kazanamayan adayların puanlarından **(**$\overline{X}$ =28.07.74) daha düşük olduğu bulunmuştur (*t*=-3.01). Bu durum dikkat çekicidir. Kazanan adayların AY puanlarının **(**$\overline{X}$ =33.87), kazanamayan adayların puanlarından **(**$\overline{X}$ =31.39) ve yine kazanan adayların AY-YG puanlarının **(**$\overline{X}$ =8.37), kazanamayan adayların puanlarından **(**$\overline{X}$ =3.22) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (*t*=2.63; *t*=3.50, p<.01).

Adayların öğrenme yolları puanları ile Yerleştirme puanları arasındaki ilişki Tablo 3'te yer almaktadır

Tablo 3. Öğrenme Yolları Puanları İle Yerleştirme Puanları Arasındaki İlişkiler

Puan Türü	N	$\overline{X}$	ss	r	p
SY		27.62	4.66	-.03	.65
YP		152.75	20.65		
YG	250	27.81	4.80	-.10	.11
YP		152.75	20.65		
SK		29.89	4.60	.06	.40
YP		152.75			
AY		31.78	4.79	.08	.23
YP		152.75	20.65		

SK-SY YP	250	2.26 152.75	7.11 20.65	.05	.40
AY-YG YP		3.98 152.75	7.71 20.65	.11	.08

Tablo 3'te görüldüğü üzere, öğrenme yolları puanları ile Yerleştirme puanları arasında anlamlı ilişki olmadığı tespit edilmiştir. Tablo 4'de adayların öğrenme yolu puanları ile MİY alanı puanlarına ilişkin korelasyon analizi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 4. Adayların Öğrenme Yolları Puanları İle MİY Alanı Puanları Arasındaki İlişkiler

	Puan Türü	N	r	p
Bütün Adaylar	SY MİY	449	-.04	.39
	YG MİY		-.05	.31
	SK MİY		.01	.87
	AY MİY		.06	.18
	SK-SY MİY		.03	.52
	AY-YG MİY		.07	.14
İkinci Aşama Sınavına Giren Adaylar	SY MİY	250	.11	.09
	YG MİY		-.11	.08
	SK MİY		.03	.69
	AY MİY		-.02	.73
	SK-SY MİY		-.05	.40
	AY-YG MİY		.06	.39

Tablo 4'deki korelasyon analizi sonuçlarına bakıldığında, öğrenme yolları puanları ile MİY alanı puanları arasında anlamlı ilişki olmadığı tespit edilmiştir.

Adayların öğrenme yolları puanları ile MİY alt alan puanları arasındaki ilişki Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5. Öğrenme Yolları Puanları İle MİY Alt Alanları Puanlarına İlişkin Korelasyon Katsayısı (r) Değerleri

	Gruplar	N	SY	YG	SK	AY	SK-SY	AY-YG
Bütün Adaylar	Dikte	449	-.02	-.08	.06	.04	.05	.08
	İki Ses		-.03	.03	-.06	.05	-.02	.01
	Üç Ses		-.03	-.01	-.02	.05	.01	.04
	Dört Ses		-.01	-.06	-.04	-.02	.03	.05
	Çokses İşitme		-.02	-.04	.01	.04	.02	.05
	Ezgi		-.03	.01	-.06	.05	-.02	.02

	Tartım		-.07	.02	-.04	.08	.02	.04
İkinci Aşama Sınavına Giren Adaylar	Dikte	250	.10	-.21**	.09	.03	-.01	.15*
	İki Ses		.05	-.02	*.11	.07	-.10	.05
	Üç Ses		.10	-.10	-.00	.01	-.07	.07
	Dört Ses		.09	-.13*	.08	-.03	-.07	.06
	Çokses İşitme		.12	-.14*	-.01	-.01	-.05	.08
	Ezgi		.01	.10	-.06	-.06	-.05	-.10
	Tartım		-.06	.03	-.02	.05	.03	.01

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

Tablo 5 incelendiğinde ikinci aşamaya kalan adayların YG puanları ($\overline{X}$ =27.90) ile dikte ($\overline{X}$ =16.31), dört ses ($\overline{X}$ =3.82), çokses işitme ($\overline{X}$ =11.56) arasında zayıf düzeylerde, negatif yönde anlamlı ilişkilerin olduğu görülmektedir (r=-.21; r=-.13; r=.-14, p<.01; p<.05). Buradan hareketle ilişki düzeyi düşük olsa da dikte, dört ses ve çokses işitme puanları arttıkça YG puanlarının azaldığı öylenebilir. Bu bulguların yanı sıra dikte puanları ile AY-YG puanları ($\overline{X}$ =3.66) arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir (r=.15, p<.05). Determinasyon katsayısına bakıldığında (r^2=.02), adayların YG puanlarındaki toplam varyansın (değişkenliğin) %2'sinin dikte puanları ile açıklanabileceği düşünülebilir. İlişki düzeyinin çok düşük seviyede kaldığı gözlemlenmektedir. Bütün adayların puanları dikkate alındığında MİY alanının alt boyutları ile öğrenme yolları puanları arasında anlamlı ilişki olmadığı bulunmuştur.

Tablo 6'da adayların öğrenme yolu puanları ile Müziksel Çalma alanı puanlarına ilişkin korelasyon analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 6. Öğrenme Yolları Puanları İle Müziksel Çalma Alanı Puanları Arasındaki İlişkiler

Puan Türü	N	$\overline{X}$	ss	r	p
SY	250	27.62	4.66	.03	.68
Müziksel Çalma		57.62	19.35		
YG		27.81	4.80	-.03	.61
Müziksel Çalma		57.62	19.35		
SK		29.89	4.60	.01	.87
Müziksel Çalma		57.62	19.35		
AY		31.78	4.79	.06	.94
Müziksel Çalma		57.62	19.35		
SK-SY		2.26	7.11	-.01	.87
Müziksel Çalma		57.62	19.35		
AY-YG		3.98	7.71	.02	.72
Müziksel Çalma		57.62	19.35		

Tablo 6'da görüldüğü üzere, öğrenme yolları puanları ile Müziksel Çalma alanı puanları arasında anlamlı ilişki olmadığı tespit edilmiştir.

Adayların öğrenme yolları puanları ile Müziksel Söyleme alanı puanları arasındaki ilişki Tablo 7'de yer almaktadır.

Tablo 7. Öğrenme Yolları Puanları İle Müziksel Söyleme Alanı Puanları Arasındaki İlişkiler

Puan Türü	N	$\overline{X}$	ss	r	p
SY		27.62	4.66	.03	.60
Müziksel Söyleme		54.03	15.65		
YG		27.81	4.80	-.03	.61
Müziksel Söyleme		54.03	15.65		
SK		29.89	4.60	-.02	.74
Müziksel Söyleme	250	54.03	15.65		
AY		31.78	4.79	.02	.76
Müziksel Söyleme		54.03	15.65		
SK-SY		2.26	7.11	-.04	.58
Müziksel Söyleme		54.03	15.65		
AY-YG		3.98	7.71	.03	.61
Müziksel Söyleme		54.03	15.65		

Tablo 7'deki korelasyon analizi sonuçlarına bakıldığında, öğrenme yolları puanları ile Müziksel Söyleme alanı puanları arasında anlamlı ilişki olmadığı tespit edilmiştir. Adayların öğrenme yolları puanları ile ÖYSP'leri arasındaki ilişki Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. Öğrenme Yolları Puanları İle ÖYSP'ler Arasındaki İlişkiler

Puan Türü	N	$\overline{X}$	ss	r	p
SY		27.62	4.66	.08	.23
ÖYSP		59.84	11.02		
YG		27.81	4.80	-.08	.24
ÖYSP		59.84	11.02		
SK		29.89	4.60	.00	.98
ÖYSP	250	59.84	11.02		
AY		31.78	4.79	-.03	.97
ÖYSP		59.84	11.02		
SK-SY		2.26	7.11	-.05	.44
ÖYSP		59.84	11.02		
AY-YG		3.98	7.71	.05	.48
ÖYSP		59.84	11.02		

Tablo 8 incelendiğinde, öğrenme yolları puanları ile ÖYSP'ler arasında anlamlı ilişki olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 9'da adayların öğrenme yolu puanları ile YGS puanlarına ilişkin korelasyon analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 9. Öğrenme Yolları Puanları İle YGS Puanları Arasındaki İlişkiler

	Puan Türü	N	$\overline{X}$	ss	r	p
Bütün Adaylar	SY		27.81	4.63	-.12*	.01
	YGS		226.97	43.13		
	YG		27.90	4.55	-.06	.22
	YGS		226.97	43.13		
	SK		29.86	4.68	.09	.06
	YGS	449	226.97	43.13		
	AY		31.55	5.02	-.08	.12

	YGS		226.97	43.13		
	SK-SY		2.04	7.25	.13**	.00
	YGS		226.97	43.13		
	AY-YG		3.66	7.73	.08	.08
	YGS		226.97	43.13		
	Puan Türü	N	$\overline{X}$	ss	r	p
İkinci Aşama Sınavına Giren Adaylar	SY	250	27.62	4.66	-.13*	.05
	YGS		230.96	44.28		
	YG		27.81	4.80	-.08	.22
	YGS		230.96	44.28		
	SK		29.89	4.60	.07	.29
	YGS		230.96	44.28		
	AY		31.78	4.79	.13*	.04
	YGS		230.96	44.28		
	SK-SY		2.26	7.11	.13*	.048
	YGS		230.96	44.28		
	AY-YG		3.98	7.71	.13*	.04
	YGS		230.96	44.28		

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

Tablo 9'deki analiz sonuçlarına bakıldığında, bütün adayların; SY ve SK-SY puanları ile YGS puanları **(** $\overline{X}$ =226.97) arasında zayıf düzeylerde, negatif ve pozitif yönde anlamlı ilişkilerin olduğu görülmektedir (r=-.12; r=.13, p<.01). Bu durum SK-SY puanları arttıkça, YGS puanlarının da arttığı; SY puanları arttıkça, YGS puanlarının azaldığı şeklinde yorumlanabilir. Determinasyon katsayıları dikkate alındığında (r^2=-.1; r^2=.02), adayların SK-SY puanlarındaki toplam varyansın (değişkenliğin) sadece %2'sinin YGS puanları ile açıklanabileceği söylenebilir. İkinci aşamaya giren adaylara ilişkin bulgular incelendiğinde, YGS puanları ile SY puanları arasında negatif yönde; AY, SK-SY ve AY-YG puanları arasında ise pozitif yönde zayıf düzeylerde, anlamlı ilişkilerin olduğu gözlemlenmektedir (r=.-13, r=.13, r=.13, r=13.). Determinasyon katsayıları dikkate alındığında (r^2=.2, r^2=.2), ikinci aşamaya kalan adayların YGS puanlarındaki toplam varyansın (değişkenliğin) %4'ünün SK-SY ve AY-YG puanları ile açıklanabileceği düşünülmektedir.

Adayların öğrenme yolları puanları ile YGS puan türleri arasındaki ilişkiye yönelik tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 10'da yer almaktadır.

Tablo 10 Bütün adayların Öğrenme Yolları Puanlarının YGS Puan Türlerine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

	Puan Türü	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Bütün Adaylar	SY	Gruplararası	167.370	5	33.47		
		Gruplariçi	9437.539	443	21.30	.52	.72
		Toplam	9604.909	448			
	YG	Gruplararası	118.456	5	23.69		
		Gruplariçi	9147.625	443	20.65	1.15	.34
		Toplam	9266.080	448			
	SK	Gruplararası	171.112	5	34.22		.17

	Gruplariçi	9634.478	443	21.75	1.57	
	Toplam	9805.590	448			
AY	Gruplararası	75.628	5	15.13		
	Gruplariçi	11209.285	443	25.30	.60	.70
	Toplam	11284.913	448			
SK-SY	Gruplararası	376.497	5	75.30		
	Gruplariçi	23206.612	443	52.39	1.43	.21
	Toplam	23583.109	448			
AY-YG	Gruplararası	159.261	5	31.852		
	Gruplariçi	26609.603	443	60.067	.53	.75
	Toplam	26768.864	448			

Tablo 10'daki tek yönlü varyans analizi sonuçlarına incelendiğinde, bütün adayların öğrenme yolları puanları ile YGS puan türleri arasında anlamlı ilişki olmadığı tespit edilmiştir

Tablo 11'de adayların öğrenme yolları puanları ile OBP'lere ilişkin korelasyon analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 11. Öğrenme Yolları Puanları İle OBP'ler Arasındaki İlişkiler

	Puan Türü	N	$\overline{X}$	ss	r	p
Bütün Adaylar	SY	449	27.81	4.63	-.08	.08
	OBP		332.19	42.93		
	YG		27.90	4.55	-.03	.48
	OBP		332.19	42.93		
	SK		29.86	4.68	.08	.10
	OBP		332.19	42.93		
	AY		31.55	5.02	.04	.41
	OBP		332.19	42.93		
	SK-SY		2.04	7.25	.10*	.03
	OBP		332.19	42.93		
	AY-YG		3.66	7.73	.05	.34
	OBP		332.19	42.93		
	Puan Türü	N	$\overline{X}$	ss	r	p
İkinci Aşama Sınavına Giren Adaylar	SY	250	27.62	4.66	-.03	.63
	OBP		339.57	44.21		
	YG		27.81	4.80	-.09	.17
	OBP		339.57	44.21		
	SK		29.89	4.60	.06	.35
	OBP		339.57	44.21		
	AY		31.78	4.79	.06	.33
	OBP		339.57	44.21		
	SK-SY		2.26	7.11	.06	.36
	OBP		339.57	44.21		
	AY-YG		3.98	7.71	.09	.15
	OBP		339.57	44.21		

**p<.05*

Tablo 11'deki analiz sonuçlarında görüldüğü üzere, bütün adaylarda sadece SK-SY puanları ile OBP **(** $\overline{X}$ =332.19) puanları arasında anlamlı ilişki olduğu ve bu ilişkinin pozitif yönde, zayıf düzeyde olduğu tespit edilmiştir (r=.10, p<.05). Determinasyon katsayısı incelendiğinde (r^2=.1), bütün adayların OBP'lerindeki toplam değişkenliğin sadece %1'inin SK-SY puanları ile açıklanabileceği

düşünülmektedir. Diğer öğrenme yolları puanları ile OBP'ler arasında anlamlı farklılık olmadığı gözlemlenmektedir.

SONUÇLAR

Öğrenme yolları puanları ile sınav başarı durumu arasındaki ilişkilere bakıldığında; AY ve AY-YG puanlarında kazanan öğrencilerin; YG puanlarında ise kazanamayan öğrencilerin lehine anlamlı farklılıklar olduğu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. YP, MİY, Müziksel Çalma ve Söyleme, ÖYSP ve YGS puan-türlerinde anlamlı ilişki olmadığı bulunmuştur. Müzik alanı puanlarında, sadece ikinci aşama sınavına kalan adayların AY puanları ile dikte, dört ses, çokses işitme arasında negatif; AY-YG puanları ile dikte puanları arasında pozitif, zayıf yönde anlamlı ilişkilerin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bütün adayların YGS puanları ile SK-SY puanları arasında pozitif yönde; SY puanları arasında ise negatif yönde, zayıf düzeyde anlamlı ilişkiler olduğu saptanmıştır. İkinci aşama sınavına kalan öğrencilerde ise yine aynı puan türleri ile YGS puanları arasında benzer bir ilişki durumu olmasının yanı sıra AY ve AY-YG puanları ile pozitif yönde, zayıf düzeyde anlamlı ilişkilerin olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca OBP'ler ile sadece SK-SY puanları arasında zayıf düzeyde, pozitif yönde anlamlı ilişkinin olduğu sonucuna varılmıştır.

KAYNAKÇA

Aşkar, P., Akkoyunlu, B. (1993) Kolb Öğrenme Stili Envanteri. Eğitim ve Bilim, 87

Gencel, İ. E. (2006). *Öğrenme Stilleri, Deneyimsel Öğrenme Kuramına Dayalı Eğitim, Tutum ve Sosyal Bilgiler Program Hedeflerine Erişi Düzeyi*, Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

İnönü Üniversitesi. (2010). *Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği Programı 2010-2011 Eğitim-Öğretim Yılı Ön Kayıt ve Yetenek Sınavları Kılavuzu*. Malatya: İnönü Üniversitesi.

İnönü Üniversitesi. (2011). *Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği Programı 2011-2012 Eğitim-Öğretim Yılı Ön Kayıt ve Yetenek Sınavları Kılavuzu*. Malatya: İnönü Üniversitesi.

İnönü Üniversitesi. (2012). *Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği Programı 2021-2013 Eğitim-Öğretim Yılı Ön Kayıt ve Yetenek Sınavları Kılavuzu*. Malatya: İnönü Üniversitesi.

Kolb, D. A. (1984). Experiential learning: experiencies as the source of learning and Development**,** Englewood Cliffs, N.J.:Prentice-Hall.

Özden,Y. (1998), *Öğrenme ve Öğretmen*, 3. Baskı, Ankara: Pegem A Yayıncılık

Özgüven, İbrahim Ethem(1994). *Psikolojik Testler*, Ankara: Yeni Doğuş Matbaası.

Peker, M.(2003) Kolb Öğrenme Stili Modeli Milli Eğitim Dergisi, 157

Whitcomb, R. M. (1999). *The relationship between student cognitive developmentand learning style preference**, Unpublished doctoral thesis* The Universityof Maine.

Yoon, S. H. (2000). *Using learning style and goal accomplishment style to predict academic achievement in middle school geography students in Korea, Unpublished doctoral thesis,* University of Pittsburg.

ÖZENGEN MÜZİK EĞİTİMİ ALANINDA ÇALGI EĞİTİMİ DERSLERİNDE NİTELİKLİ EĞİTSEL VİDEOLARIN KULLANILMASI ÜZERİNE KURAMSAL BİR DEĞERLENDİRME

A THEORETICAL REVIEW ON USING QUALIFIED EDUCATIONAL VIDEOS IN THE INSTRUMENT TRAINING COURSES IN THE FIELD OF VOLUNTEER MUSIC EDUCATION

Yrd. Doç. Dr. Ali AYHAN - Osman Halil İMİK - Mehmet Güneş AÇIKGÖZ

İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Müzik Öğretmenliği Programı

ali.ayhan@inonu.edu.tr, halilimik@hotmail.com, gunesackgz@gmail.com

ÖZET

Bu çalışmada genel olarak, çalgı eğitimi alanında müzik sanatına özengen boyutlarda duyulan ilgi üzerine kısa bir değerlendirme yapılmıştır. İnsanların çalgı eğitimine yönelik ilgileri ve yetenek seviyeleri düşünüldüğünde, bu alanda çoğu zaman karmaşık durumlarla karşılaşılmaktadır. Özellikle amatör düzeyde yapılan çalgı eğitimi çalışmalarında, zaman ve mekân sorunları düşünüldüğünde, eğitim sürecinde ulaşılmak istenilen hedeflere ne düzeyde erişilebileceği, başlı başına bir tartışma konusudur. Özengen müzik eğitimi, özellikle belirli bölgelerde çoğu kez de bütçesel sebepler ile sıkıntılı süreçlerle karşılaşabilme ihtimali olan bir yolculuktur. Haftalık belirli bir süre dışında ders alma imkânı olmayan öğrencilere, bu kısa zaman dilimlerinde, bireylerin algılama düzeylerinin de değişkenlik gösterdiği düşünülerek, istenilen verimlilikte bir eğitimin nasıl sağlanacağı düşündürücüdür. Nitelikli bir çalgı eğitiminde öğretmen-öğrenci arasındaki ikili ilişkiler, oldukça önemlidir. Bu anlamda, öğrenciler ile sürekli irtibat halinde olunması gereklidir. İrtibat düzeylerindeki kopuklukların en aza indirilebilmesi içinde eğitsel çalgı videolarının belirli zamanlarda kullanılması gereklidir. Öğretmenin yönlendirmeleri doğrultusunda kullanılacak çalgı eğitim videoları, öğrencinin öğretmene ihtiyaç duyduğu zamanlarda belirli eksiklikleri gidermekte faydalı sonuçlar ortaya koyacaktır. Çalgı eğitiminde temel kavramların öğretilmesi sonrasında öğretilecek teknik bilgiler, etütler ve eserlere ait olan videoları izleterek ve etkili olarak kullanarak verilen eğitim, öğrencilerde çalgının hangi boyutlarda kullanılabileceğine dair yeni bir bakış açısının gelişmesinde de etkili olacaktır. Zamanla bu şekilde verilen eğitime, motive bir şekilde ayak uyduran öğrenciler, çalgı becerileri konusunda ilerledikçe, kendi düzeylerine uygun eserleri seçebilmeye de yönlendirilerek, kendi yol haritalarını da çizme konusunda da ilerleyeceklerdir. Bu çalışmada, yukarıda bahsedilen konulara dair kuramsal araştırmalar yapılarak, özengen müzik eğitiminin, çalgı eğitimi boyutunda, eğitsel çalgı videolarının etkin olarak kullanılmasına yönelik tespit ve önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Müzik, Çalgı Eğitimi, Video.

ABSTRACT

In this study, in general, a brief overview was made on the volunteer interest in the art of music in instrument training. When people's interests and skill levels for instrument training are taken into consideration, complex cases in this area are encountered. In particular, in the studies of training of instruments in amateur level, when time and space problems are assessed, to what extent access could be achieved to aimed targets in the process of education is itself a subject of discussion. Volunteer music education is a journey that is likely to encounter troubled processes often driven by budgetary reasons especially in some regions. It is worrisome how the desired training will be given to students, in a short time, who are unable to take courses outside a certain time, and, also assuming that individuals vary in their level of perception. Bilateral relations between teachers and students are very important in a qualified instrument raining. In this sense, students are required to be in constant contact with

teachers. Videos about educational instrument trainings have to be used at certain times to be able to minimize the discontinuities in the level of contact. Videos about instrument training which can be used under the guidance of teachers will reveal useful results in troubleshooting the specific deficiencies when a student needs a teacher. After teaching the basic concepts in instrument training, the technical information, studies, the training, which is given by making students watch the videos about works, will be effective in the development of a new point of view As these students who keep up with this type of education in a motivated way, make progress in the field of instrument skills, they will advance in determining their own road may by being oriented to select the works suitable to their level. In this study, by conducting the theoretical research on the topics mentioned above, findings and recommendations about using videos of training of educational instruments and volunteer musical education have been made in the aspect instrument training.

Keywords: Music, Instrument Training, Video.

GİRİŞ

İnsan hafızalarındaki seslerin yolculuğu, ilk etapta, müziğin keşfinden bu yana süregelen bir özentidir. Küçük bir heves ile başlar. Küçük bir ses duyumu insanın içine işler. Duyulan ses içerisindeki anlam ne ise, insan ona doğru sürüklenir. Küçük bir tutku ile başlayan bu yolculuk büyük bir serüvene de dönüşebilir. Duyulan ses kimi zaman bir şarkıya kimi zaman bir dans müziğine kimi zaman da çalgısal bir esere dönük olabilir.

> "*İki müzik anını ya da daha doğrusu iki müzik durumunu birbirinden ayırmak gerekir: gizil ve edimsel müzik. Kâğıt üzerinde saptanmış ya da bellekte saklanan müzik, icra edilmeden önce vardır; bu yanıyla diğer sanatlardan farklı olduğu' kadar, gördüğümüz gibi, algılanışını belirleyen kategoriler bakımından da diğer sanatlardan farklıdır. Demek ki müzikal varlık, iki görünüm içermek gibi dikkate değer ve benzersiz bir özelliğe sahiptir: Birbirinden sessizliğin boşluğuyla ayrılan, birbirini izleyen iki belirgin biçimde var olur. Müziğin bu tuhaf özelliği hem kendi hayatını hem de toplumsal düzeydeki yankılarını belirler, çünkü iki tür müzisyeni varsayar: yaratıcı ve icracı"(*Stravinsky, 2011: 91).

Stravinsky yukarıdaki sözleriyle, *gizil* ve *edimsel* müzik bağlamında müzik sanatına farklı bir anlam getirmiştir. Yaratılama ve seslendirme. Duyumsanan müzik eserleri zihnin derinlerinde şekillenerek seslendirilerek, notaya alınarak ete kemiğe büründürülür. Daha sonraki aşamalarda ise icra aşaması söz konusudur. Hangi türde olursa olsun, müzik yaratısı ve icrası konusundaki en temel hedef insandır. Dolayısıyla toplumdur, toplumsal kültürdür. "*Müzik, diğer sanat dalları gibi her zaman içinde yaşadığı çevrenin ürünü olmuştur. Toplumun gereksinimine göre besteci kimi zaman Haydn gibi bir hizmetli olmuş, kimi zaman Beethoven gibi tarihsel olaylar etkisinde duyguları kamçılamıştır*"(İlyasoğlu, 2009: 252). Çalınan ya da söylenen fark etmez. Sonuçta ilgi duyulan bir olgudur müzik. Özenti duyulması kaçınılmaz bir sanattır müzik. Ayrıca "*… toplumlar içerisinde kültür seviyelerine göre değişiklikler gösteren ve farklı sosyal kültürlerde farklı algılanan bir sanat dalıdır. Müzik sanatı, geçmişten bu güne, farklı boyutlarda, farklı temalarda işlenerek kültür mekanizması içerisinde yerini almıştır ve almaya da devam etmektedir"*(İskenderoğlu, Ayhan, 2012: 130).

İnsan, özendiği bir müzik eserini dinlerken ya da izlerken, akıl ve mantığın sesini aynı anda duyabilir. Duyumsadığı eseri seslendiren müzik icracıları insana, her anlamda zihni etkileyebilen, üstün bir sanat dalının kapılarını sonuna kadar açar ve içeri davet eder. Bu davetin kabulüyle başlayan müzik serüveni, bu çalışmada çalgı eğitimi sınırlarında, özengen müzik eğitimi olarak adlandırılan bir alan içerisinde değerlendirilmiştir. "*Özengen müzik eğitimi, müziğe ya da müziğin belli bir dalında özengence (amatörce) ilgili, istekli ve yatkın olanlara yönelik olup, etkin bir müziksel katılım, zevk ve doyum sağlamak ve bunu olabildiğince sürdürüp geliştirmek için gerekli müziksel davranışlar kazandırmayı amaçlar*"(Uçan, 31).

Bu anlamda düşünüldüğünde, bir müzik icrasında çalgısı ile yer almak isteyen bireylerin doğru ve etkili yöntemlerle güdülenmeleri gerekmektedir. Bu sayede özenti ile başlayan çalgı eğitiminde izlenecek yöntemlerin kalitesi ile doğru orantılı olarak başarı seviyelerinde de artış gözlenecektir.

> "*Çalgı eğitimi, karmaşık ve güç birçok teknik ve müzikal becerinin öğrenilmesi ve davranış biçimine dönüştürülmesi gereken bir eğitim süreci olması nedeniyle sorunlarını da beraberinde getirmektedir. Çalgı eğitimi sürecinde yaşanan sorunların içerisinde öğretmen, öğrenci, çalgı, öğretmen yetiştirme programları, çalgı eğitimi programları ve çevre faktörünü saymak mümkündür. Çalgı eğitiminde yaşanan sorunların birçoğu nitelik konusuna yeterince önem verilmemesinden kaynaklanmaktadır*"(Çilden, 2006: 542).

Her çalgıya özel olarak farklı kazanımlar vardır. Bunlardan kısaca şöyle bahsedebiliriz. Her çalgının öğretim temellerinde ilk olarak icracının alacağı duruş, tutuş gibi konular yer almaktadır. Bu konuları takip eden aşamalarda notaların çalgı üzerindeki yerleri, nasıl kaliteli ses üretileceği gibi sorunlar irdelenerek düşünülmesi ve gerektiğinde kişiye özel yöntemler geliştirilerek öğretilmesi gereken başlıca unsurlardır. Temel noktaların öğretiminin bitimi ile birlikte icra aşamasına, zorluk dereceleri ayarlanmış, kısa etüt ve eserler ile geçilir. Seviye yavaş yavaş arttırılır. Bu aşamadaki çalgı eğitiminde ilk zamanlarda karşılaşılan bir takım sıkıntılar vardır. Bunlardan birisi, öğrendiklerini icra edecek olan bireyin tek başına kaldığında, ne yapacağını karıştırması, doğru olanı unutup yanlış olan bir teknik ile çalışma yapmasıdır. Öğretici ile sürekli irtibat halinde bulunamama ihtimalinin olduğu durumlarda karşılaşılan bu zorlukların giderilmesi için, çalışmanın bir diğer anahtar kelimesi olan çalgı eğitim videolarının kullanılması söz konusu olabilir. Çeşitli seviyelerde elde olan imkanlar dahilinde kullanılabilecek olan, eğitsel açıdan nitelikli çalgı eğitim videolarının kullanılması yolu ile yukarıda bahsedilen sıkıntının önüne geçilebilecektir.

Çalgı eğitiminde karşılaşılan bir diğer sıkıntı ise eğitim ortamları ile ilgilidir. Farklı sosyal çevrelerde, farklı mekânlarda, farklı karakterlere sahip öğreticilerin bulunmasının çalgı eğitimi disiplinlerine etkisi olacağı tartışılmaz bir gerçektir. İçinde bulunduğumuz sosyal çevrenin kültürel etkilerinin doğrultusunda, müzik sanatının çalgı eğitimi düzeyine de etkisi illa ki olacaktır. Hangi evrede ya da hangi çevrede olduğunuzun önemi bir yere kadardır. Bu önem ise kültür aktarımı için anlam ifade etmektedir. İçinde bulunulan müzik kültürüne ait çalgıların eğitimi de her toplumun temel taşlarından birisidir. Asıl üzerinde durulması gereken nokta şudur: *"Ailede ya da yakın çevrede müzik eğitiminin*

öneminin farkında olmayan bir ortamda yetişen bireylerin, genellikle özenti ile başlayan çalgı çalmaya yönelik davranış değişiklikleri, zaman içesinde çalgı eğitimine yönelik farkındalıkların artmasıyla ve bireyin müzik yeteneğine bağlı olarak, profesyonel bir düzeye doğru yol alır"(Ayhan, 2012:173). Bu bağlamda, bireyi doğru yönlendirerek, çalacağı enstrüman ne olursa olsun hakkıyla öğretebilmek ana hedef olmalıdır.

Bu hedefi de gerçekleştirebilmek üzere günümüzün vazgeçilmez sosyal unsurlarından birisi olan video teknolojilerinin alana yönelik olarak bir öğretim tekniği şeklinde kullanılmasının gerekliliğini ön plana çıkarmak gereklidir. Çok yakın bir zamana kadar çalgı eğitiminde kullanılan repertuarlara ulaşmak sıkıntı iken, şimdi uluslararası alanda internet ortamında hemen her esere kısa sürede nota, ses kaydı ya da video kaydı şeklinde olmak üzere kolaylıkla ulaşılabilinmektedir.

> "*Teknolojinin hızlı bir şekilde gelişmesi, her alanda değişimlere yol açmakta ve gelişen teknolojiyle eğitim sistemleri de etkilenmektedir. Aynı şekilde, teknolojik alandaki gelişmelerden müzik eğitimi de etkilenmekte, ses ve görüntü kayıt cihazlarından bilgisayara kadar elektronik alanda oluşan tüm gelişmeler eğitim ve öğretimde yeni uygulama alanları bulmaktadır*"(Gökbudak, 2004).

Genel anlamda içinde bulunduğumuz dönem, her türlü teknolojik alt yapının müzik alanında kullanımının yolu açık iken, kullanmama yolunu seçerek geleneksel olan yöntemlere sıkı sıkıya bağlı kalmak eğitimin temel amaçlarına ters düşer diyebiliriz. Geleneksel yöntemlerin etkisi tartışılmaz bir gerçektir. Ancak güncel olan tekniklerinde geleneksel ile birleştirilerek eğitimin gücünü artırmak gerekliliğini de göz ardı etmemek gereklidir. Bu konuda Tecimer'in görüşleri şöyledir:

> "*Teknolojinin müzik eğitiminde kullanılmasının amacı öğretmen ile öğrenci arasındaki iletişimi kaldırmak veya klasik eğitim sistemini yıkmak değil, sunmuş olduğu avantajları destekleyici kaynak olarak kullanmaktır. Geleneksel müzik eğitimi, teknolojinin kullanımı ile artık daha etkili ve çok boyutlu hale gelmiş, yeni teknolojiler müzik öğrenme ortamını "teknolojik öğrenme merkezi "ne dönüştürmüştür*"(Tecimer, 2006: 8).

Tüm bunlar konu dahilinde ele alındığında yapılması gereken, ek bir sistem oluşturarak düzenli bir şekilde takip edilmesidir. Yukarıda bahsedilen zaman, mekân gibi sorunların olumsuz etkilerini kısa sürede en aza indirgeyerek, çalgı eğitimi düzeyinde ilerleme kaydedilmesi isteniyorsa, ilgili eserler ile ilgili var olan videoların arşivlenerek yeri geldikçe kullanılması yoluna gidilmelidir. Çalgı eğitiminde izlenen repertuara yönelik elimizde bir arşiv var ise; kullanılması gerektiğinde, neden bir ses yada daha etkili ve önemli olan esere ait bir video kaydının elde olmaması bir soru işareti olarak düşünülmelidir. "*Öğretmenin öğreticilik vasfı, öğrencinin beceri ve çalışkanlığı öğretimi verimli ve başarılı kılar. Bunların birindeki eksiklik başarıyı azaltır. Öğrenci ne kadar yetenekli ve çalışkan olsa da öğretmenin bilgi aktarımı yanlış olursa, öğrenci yine başarısız olur. Bunun tersi de aynıdır*"(Büyükaksoy, 1997: 1-2).

Çalgı eğitiminde niteliği etkileyen üç temel faktörden söz edilebilir olduğundan bahseden Çilden, bu üç faktörü *öğretmen, öğrenci ve öğretim programı* olarak sınıflamıştır. Bu faktörlerden en önemlisinin

kuşkusuz ki öğretmen olduğunu belirten yazar etkili çalgı çalmayla ilgili temel doğru teknik ve müzikal davranışları öğrenciye kazandırarak bu temel davranışların geliştirilmesinin ve etkili çalgı çalmaya dönüştürülmesinin önünü açacak kişi olan öğretmenin, aynı zamanda iyi bir öğretmenlik formasyonu almış olmasının da çok önemli olduğunu belirtmiştir(Çilden, 2003: 297).

Mesleki formasyon almamış bir öğretici ne kadar yetenekli olursa olsun bilgi aktarma konusunda sıkıntılar yaşayacaktır. Formasyon ile kendini geliştiren bir öğretici, hangi bilgiyi hangi tekniklerle verebileceğini analiz edebilir, doğru yöntem ile daha kısa sürede daha fazla bilgiyi rahatlıkla aktarabilir.

Bir öğretmenin çalgısındaki ustalığı, bilgisi, sanata olan duyarlılığı önemlidir. Bu anlamda Büyükaksoy meslekteki ustalık ve birikim, öğrenciyi etkileyip onun güvenini kazanıp yön verecektir diye görüş bildirmiştir. *"Öğretmen ayrıca, çalgısının literatürünü iyi tanımalıdır. Öğrencinin pek o kadar da yetenekli olması, kulağının mükemmel duyması da gerekli sayılmaz. Önemli olan aklını ve dikkatini iyi kullanabilen, çalgıya olan fiziksel yatkınlığı, sağlıklı olması, sorumluluk duyması, çalgısını sevmesi yeterlidir. Öğrenci bu özellikleriyle başarıya giden yolun yarısını aşmış demektir*"(Büyükaksoy, 1997: 1-2). Çalgı eğitimine bu açıdan baktığımızda videoları da güdüleyici olarak kullanabilmek mümkündür. Özengen müzik eğitiminde en önemli heves unsuru taklit edebilme becerisini bir an önce kullanabilmektir. Bu güdülenme unsurunu, ne kadar az zamanda elden geldiğince fazla doğru teknikler kullanarak geliştirmek istiyorsak o kadar yüksek bir başarı düzeyi elde etmemiz mümkün olacaktır. Çalgı eğitim sürecinde sıklıkla karşılaşılan maddi-manevi imkânların yetersizliğinde her birey istendik saatte ders alamamaktadır. Kimi öğrencinin imkânları haftada iki ya da dört saate yakın ders almayı sağlarken kimisi de belki haftada ya da iki haftada bir ders alabilme imkânı ile çalgı eğitimi almaktadır. Çalgı eğitiminde videoların bilinçli bir şekilde kullanılması ile yoluyla her iki durumda da ortak olarak karşılaşılan sorunlara bir çözüm yolu geliştirilmiş olacaktır. Özellikle ilk aylarda verilen eğitimde, algılamalarda yaşanılan zorlukların doğurduğu yanlış öğrenmelerin düzeltilebilmesi, ders dışı saatlerde de tekrar edilmemesi, doğru yöntemlerin hatırlatılabilmesi amacıyla da eğitsel çalgı videolarının kullanılması gerekliliği ön plana çıkmaktadır.

Farklı icracıların farklı yorumlarının da izlenme imkânı bulunduğu çalgı eğitim videoları sayesinde öğrenciler farklı bir motivasyon algılamasını da yaşayabilir. Bu sayede daha fazla güdülenerek daha doğru ve kısa bir zaman içerisinde kendini geliştirme fırsatı da bulacaktır.

Ayrıca motivasyon amacının dışında, çalgı eğitiminde ekonomik nedenlerden dolayı yarım kalan eğitim süreçleri de göz önüne alındığında; günümüzde hemen her yerde internetin yaygın olarak ulaşılması söz konusu olduğu da düşünüldüğünde, video destekli bir çalgı eğitim sürecini öğrenciye bilinçli bir şekilde işlemek oldukça olumlu süreçler doğurabilir. Örneğin, ekonomik yada sosyal sebeplerden dolayı 6 ay sonrasında ders almayı bırakmak zorunda kalan bir öğrenci video destekli

öğretimin mantığını kavradığı varsayıldığında ve çalgıya dair temel tekniklerinin de tamamıyla oturduğu düşünüldüğünde, makul bir düzeyde kendi eğitimine belirli bir seviye dahilinde devam edebilir. Bu sayede müzikten kopmaz. Çalgısını sevmeye devam eder. Araştırdıkça farklı insanlardan farklı yorumlamaları kendi yeteneği dahilinde yorumlar. Kendisine bir şeyler katmaya devam edebilir.

Eğitimin temel amacı bireylerde davranış değişikliği meydana getirebilmektir. Bunu elde olan tüm kaynakları etkili olarak kullanabildiğimiz takdirde daha yüksek kalitede değişiklikler hayatlara yön verecektir.

Sonuç olarak video teknolojisinin oldukça aktif olduğu ve rahatlıkla ulaşılabildiği bir çağda çalgı eğitiminde, özengen olarak bu alana ilgi duyan bireyleri eğitmek amacıyla interaktif bir sistemin kullanılması kaçınılmaz gibi görülmektedir. Gerektiğinde internet üzerinden gerektiğinde ise elde olan kayıt cihazlarının kullanılması yoluyla motivasyon olarak da desteklenmiş olan bir çalgı eğitimi verilmesi oldukça mantıklı görülmektedir. Çalgı eğitimi de kendi içerisinde bir sistemi gerektirir. Sistem hayata dair, bir bütün olarak düşünüldüğünde, sistemin ya içinde yada dışında yer alır bireyler. Ya da daha etki bir yol seçilir. Sistem kendi gereksinimlerimiz doğrultusunda yeniden oluşturulur. Çalgı eğitiminde de özengen düzeyde başarı düzeyi yüksek bir çalışma sonucu için, gerekli olan yöntemler belirlenirken bu mantık dahilinde düşünüldüğünde olumlu etkiler sağlanabilecektir.

KAYNAKLAR

Ayhan, A., (2012), "Sosyal Ağların Kuşattığı Bir Dünyada Çalgı Eğitiminde Eğitsel Video Kullanımının Önemi", The Journal of Academic Social Science Studies, International Journal of Social Science, Volume 5 Issue 8, p. 171-178, December, Strasbourg/FRANCE. (http://dx.doi.org/10.9761/jasss_436)

Büyükaksoy, F., (1997), Keman Eğitiminde İlkeler ve Yöntemler, Armoni Yayınları, Ankara.

Çilden, Ş., (2006), "Müzik Öğretmeni Yetiştirme Sürecinde Çalgı Eğitiminin Nitelik Sorunlarının İrdelenmesi", Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu Bildirisi, 26-28 Nisan, Pamukkale Unv. Eğt. Fak. Denizli.

Çilden, Ş., (2003), "Çalgı Eğitiminde Nitelik Sorunları", Cumhuriyetimizin 80. Yılında Müzik Sempozyumu, 30-31 Ekim, İnönü Üniversitesi, Malatya, s.297-302

Gökbudak, Z. S., (2004), "Video Teknolojisinin Piyano Öğretimindeki Rolü", 1924-2004 Musiki Muallim Mektebinden Günümüze Müzik Öğretmeni Yetiştirme Sempozyumu Bildirisi, SDÜ, 7-10 Nisan, Isparta.

İlyasoğlu, E., (2009), "Zaman İçinde Müzik", Remzi Kitabevi, İstanbul.

İskenderoğlu, L., Ayhan, A., (2013), "Müzik Algısında İmge Kullanımının Etkileri Üzerine Bir İnceleme", The Journal of Academic Social Science Studies, International Journal of Social Science, Volume 6 Issue 2, p. 129-137, February, Lorient-FRANCE(http://dx.doi.org/10.9761/jasss_590)

Stravinsky, I., (2011), Altı Derste Müziğin Poetikası, Pan Yayıncılık, İstanbul.

Tecimer, B., (2006) İnternet ve Yaşam Boyu Müzik Eğitimi, MÜZED, Kış 2006, Sayı 15, s. 8-9.

Uçan, A., Müzik Eğitimi Temel Kavramlar İlkeler Yaklaşımlar.

BÖLÜM 9

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ

EARLY CHILDHOOD EDUCATION

OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUĞU OLAN EBEVEYNLERİN EĞİTİMDE TOPLUMSAL CİNSİYET AYRIMCILIĞI İLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

ANALYSIS OF THE OPINIONS ON GENDER DISCRIMINATION IN EDUCATION OF PARENTS WHO HAVE PRESCHOOL CHILDREN.

Yrd. Doç. Dr. Erhan ALABAY
Okan Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Yüksekokulu Çocuk Gelişimi Bölümü, İstanbul
erhan.alabay@okan.edu.tr
Öğrt. İclal Makbule TOPRAKKAYA
Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Okul Öncesi Eğitimi Yüksek Lisans Öğrencisi
Öğrt. Gülistan DÖRTYAMA
Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Okul Öncesi Eğitimi Yüksek Lisans Öğrencisi
Öğrt. Ecenur BALTACI
Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Okul Öncesi Eğitimi Yüksek Lisans Öğrencisi
Öğrt. Sevilay ŞAVŞET
Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Okul Öncesi Eğitimi Yüksek Lisans Öğrencisi
Öğrt. Dilek BOZKURT
Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Okul Öncesi Eğitimi Yüksek Lisans Öğrencisi
Öğrt. Sevgi KIYAKER
Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Okul Öncesi Eğitimi Yüksek Lisans Öğrencisi

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi dönem çocuğu olan ebeveynlerin, eğitimde cinsiyet ayrımcılığı ile ilgili görüşlerini belirlemektir. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden durum analizi kullanılarak yapılmış olup, ebeveynlerin görüşleri, içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Çalışma grubunu, Milli Eğitime bağlı İlköğretim okullarının anasınıflarında öğrenim gören 48-72 aylık çocukları olan 148 ebeveyn oluşturmaktadır. Çalışma bulgularına göre, okul öncesi dönem çocuğa sahip olan annelerin, babalara göre okul öncesi eğitimde cinsiyet ayrımcılığını daha fazla oranda onaylayan bir görüşe sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda erkek çocuğu olan ebeveynlerin, kız çocuğu olan ebeveynlere oranla okul öncesi eğitimde toplumsal cinsiyet kavramını desteklediği tespit edilmiştir. Ebeveynlerin öğrenim durumlarına göre eğitimde cinsiyet ayrımcılığı görüşleri karşılaştırıldığında ise, öğrenim düzeyi arttıkça ebeveynlerin şüpheci bakış oranlarının arttığı sonucu yüzde ve frekans analizleri sonucunda tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okul Öncesi, eğitimde cinsiyet ayrımcılığı, ebeveyn, çocuk

ABSTRACT

The purpose of this research is to determine the parents' opinions about sexual discrimination in education who have preschool children. The research was done by using situation analysis that is one of the qualitative research methods then, the opinions of parents were analyzed by content analysis method. The workgroup was gathered by 148 (one hundred and forty nine) parents who have 48/72 (forty eight- seventy two) months children who have being educated at National Education schools. According to the findings of the research it was realized that more than half of the parents have positive viewpoints about sexual discrimination. But it was concluded that

parents who have male children (sons) attach more importance to the sexes of heros in story books than parents who have female children (daughters) Furthermore, it was realized that the rate of positive viewpoints about sending their children to a school which do not discriminate the children sexually is lower for sons' parents than daughters' parents.

Keywords: Preschool , sexual discrimination in education, parents, child.

1.GİRİŞ

Cinsiyet kavramının, sosyal bilim alanyazın araştırıldığında, iki farklı şekilde ele alındığı görülmektedir. Bu kavramlar, biyolojik cinsiyet ve toplumsal cinsiyettir (Fausto-Sterling, 2012; Archer ve Lloyd, 2002; Vatandaş, 2007). Biyolojik cinsiyet kavramı, bireyin kadın ya da erkek olarak gösterdiği genetik, fizyolojik ve biyolojik özellikleri kapsamaktadır. Aynı zamanda biyolojik cinsiyet, biyolojik bir farklılık ve kişisel bir gerçekliktir. Bireyin hangi üreme organıyla dünyaya geldiğini, iç üreme sistemini, bireyin kromozomlarını ve ikincil cinsel özelliklerini betimleyen bir terimdir (Akın, 2007; Özkanlı ve Korkmaz, 2000; Dökmen, 2010) . Toplumsal cinsiyetin kavramı ise biyolojik cinsiyet kavramının ötesinde bir kavram olarak tanımlanmaktadır. Toplumsal cinsiyet, bireyin içinde bulunduğu ve yaşadığı toplum tarafından belirlendiği öne sürülmektedir. Bireyin karakter ve kişilik yapılarını, iş ve görevlerini, beklentilerini, davranış kurallarını ve hatta bireyin alışkanlıklarını yönlendiren bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır (Güven-Lisaniler, 2008; Canary, Emmers-Sommer ve Faulkner, 1997).

Bu aşamada şu sorunun cevabının verilmesi önem taşımaktadır. Acaba bireylerde toplumsal cinsiyet kavramı nasıl oluşur? Bu çerçevede sosyal öğrenme kuramı karşımıza çıkmaktadır. Sosyal öğrenme kuramına göre, birey sosyal çevresindeki birey, olay ve olguları gözlemleyerek öğrenmesini gerçekleştirmektedir. Bandura'ya göre, birey sosyal çevresindeki durumları edimsel koşullanma, model alma ve taklit yoluyla öğrenme sürecinden geçirir ve birey toplumsal cinsiyet rollerini öğrenir (Gündüz-Kalan, 2010; Bussey ve Bandura, 1999). Perry ve Bussey (1979)'in yapmış oldukları çalışmada da çocukların hemcinsi olan çocukların davranışlarını taklit ettiği (örneğin muz yerine hemcinsinin elmayı tercih etmesinden kaynaklı elmayı tercih etmesi gb.) belirlenmiştir. Aynı zamanda çocukların toplumsal cinsiyet rol gelişimlerini sadece akranları etkilememektedir. Bununla birlikte çocuğun toplumsal rol gelişiminde öğretmenler, ebeveynler, sosyal çevre ve medya etkin bir rol oynamaktadır (Cardwell ve Flanagan, 2004). Fakat bir çocuğun toplumsal cinsiyet rolünün gelişiminde bu faktörler her zaman için pozitif bir rol oynayamamaktadır. Özellikle bu noktada, toplumlardaki geleneksel cinsiyet rolleri ve kalıp yargılar (stereotipler) çocukların toplumsal cinsiyet gelişimlerini olumsuz yönde etkilemektedir. Bu durumun farkında olan ve önlem almayı amaç edinen ülkelerde, geleneksel cinsiyet rollerini ve toplumun kalıp yargılarını ortadan kaldırmak için birçok çalışma gerçekleştirilmektedir. Başta okullardaki cinsiyete yönelik saldırılarla mücadele etmek amaçlı gizli müfredatlar geliştirmektedirler. Bununla birlikte eğitim sektöründe kadınların karar verme

birimlerinde temsilinin arttırılması sağlanmakta ve sınırlı sayıdaki ülkede ise cinsiyete dayalı başarıya ulaşmayı azaltma hedeflerini belirlemektedirler. Türkiye'ye bakıldığında ise toplumsal cinsiyet ayrımcılığını önleme ile ilgili verilere ulaşılamamaktadır. Fakat toplumsal cinsiyet ayrımcılığı ile ilgili yapılmış kaynak kitap araştırmaları sonucu geleneksel cinsiyet rollerinin ve kalıplaşmış yargıların büyük oranda azaldığı belirtilmektedir (Kılıç ve Eyüp, 2011). Bu bulgunun tam aksine Eslen-Ziya ve Erhart'ın (2010) yapmış oldukları bir araştırmada, okul öncesi dönem çocukları için hazırlanmış kaynak kitapları üzerine bir inceleme gerçekleştirmişler ve okul öncesi çocuk kitaplarının genellenebilir bir profilinin olup olmadığını araştırmışlardır. Araştırma sonucunda geleneksel cinsiyet rollerinin yeniden üretildiği ortaya çıkmıştır. Örneğin meraklı ve yaratıcı erkek çocukları dışarıda oynayıp, babalarıyla bir şeyler inşa ederlerken, sevgi dolu kız çocukları evde anneleri ile kek yapmaktadır. Ayrıca okul öncesi kitaplarında cinsiyetler için belirli sıfatların da kullanıldığı tespit edilmiştir. Örneğin, erkek çocuklara cesur, kahraman, aslan, usta gibi sıfatlar yakıştırılırken, kız çocuklarına "canikom", "mercan balığım", "kınalı kuzum" ve "prensesim" diye seslenildiği görülmüştür.

Türkiye'de toplumun geleneksel cinsiyet rolleri ve kalıp yargıları da çocuğun toplumsal cinsiyet rolünün gelişiminde olumsuz etkilere yol açmaktadır. Ebeveynlerin, çocuk daha doğmadan, çocuğun biyolojik cinsiyetinin belirlendiği andan itibaren çocuğun toplumsal kimliğinin oluşması için davranışlara başladığı görülmektedir. İlk olarak doğacak çocuğun ortamı ve araç gereçleri biyolojik cinsiyet göz önünde tutularak hazırlanmaktadır. Pomerleau, Bolduc, Malcuit ve Cossette'nin (1991) yapmış oldukları çalışmada 120 bebeğin odası ve bebek için alınan araç gereçler incelenmiştir. Araştırma sonucunda, erkeklere daha fazla sportif oyuncaklar, güce dayalı araç gereçler, büyüklü küçüklü araç gereçler alınırken, kız çocuklarına çeşitli yapılardaki bebekler, dolgu oyuncakları, manipülatif oyuncaklar ve estetikle ilişkili materyaller alındığı gözlemlenmiştir. Aynı zamanda giysilerin seçimlerinde de, erkek veya kız olma durumuna göre renklerin farklılaştığı görülmektedir. Kız çocuklarına genellikle pembe ve parlak renkler tercih edilirken, erkek çocuklarına mavi ve tonlarında renklerin tercih edildiği görülmüştür. Bu durumun çocukların ileriki aşamalarda yönelecekleri etkinlik alanlarını belirleyici ve kısıtlayıcı olabileceği düşünülmektedir (Gürşimşek ve Günay, 2005). Toplumun geleneksel cinsiyet rolleri ve kalıp yargıları çocukların ilerideki yaşamlarını olumsuz etkilememesi ve toplumsal cinsiyet rol gelişimlerinin negatif yönde etkilenmemesi için birçok Avrupa ülkesinin farklı yönlerde tedbirler aldığı görülmektedir. İspanya'da ailelere cinsiyet ile ilgili bilgiler verilip bilinç düzeylerinin arttırılması çalışılırken, Belçika'da bakanlık tarafından basılan aileler için aylık dergi ve dijital haber bültenleri hazırlanmıştır. Danimarka'da Cinsiyet Eşitliği Bakanlığı tarafından ailelere cinsiyete dayalı seçimleri ortadan kaldırmaya yardımcı olacak materyaller dağıtılmıştır. İrlanda'da okullarda cinsiyet normalleştirme stratejisine ailelerin nasıl katkı sağlayabileceğini gösteren pratik ilkeler hazırlanmış ve ailelerin cinsiyet stereotipleri hakkında bilinçlerinin arttırılması hedeflenmiştir (EACEA, 2009). Bunun haricinde İsveç'in Stockholm şehrinde

cinsiyetçilik ve her türlü ayrımcılıktan arındırılmış bir anaokulu kurulmuştur. Bu anaokulunda çocuklara ne kitaplarında ne de hitaplarda kız erkek ayrımı yapılmamaktadır. Oyuncaklar cinsiyetleştirilmeden çocuklara birlikte sunulmakta, mutfak oyuncaklarını kızlar ve erkekler beraber oynayabilmektedirler. Ayrıca erkek çocuklar isterlerse bebeklerle oynayabilmektedir. Avrupa'da bu türlü önlem programları hazırlanıp uygulanırken, ataerkil bir yapıda olan Türkiye'de kesin önlem planlarına programlı bir şekilde rastlanmamaktadır (Özçatal, 2011).

1.1. Amaç

Bu çalışmanın temel amacı, okul öncesi dönem çocuğu olan ebeveynlerin, eğitimde cinsiyet ayrımcılığı ile ilgili görüşlerini ortaya çıkarmaktır. Bu genel amaç çerçevesinde, aşağıdaki üç farklı basamakta cinsiyet ayrımcılığının tespiti yapılmaya çalışılmıştır. Bunlar;

a. Anne ve baba olma durumlarına göre ebeveynlerin, okul öncesi eğitimdeki eğitici uygulamalar (drama, dans gb.), oyun ve oyun materyalleri, kaynak kitaplar, sosyal ilişkiler, öğretmen cinsiyeti ve okul öncesi kurumunun genel özellikleri açısından cinsiyet ayrımcılığı ile ilgili görüşleri nasıldır?

b. Erkek çocuğu sahibi ve kız çocuğu sahibi olma durumlarına göre ebeveynlerin, okul öncesi eğitimdeki eğitici uygulamalar (drama, dans gb.), oyun ve oyun materyalleri, kaynak kitaplar, sosyal ilişkiler, öğretmen cinsiyeti ve okul öncesi kurumunun genel özellikleri açısından cinsiyet ayrımcılığı ile ilgili görüşleri nasıldır?

c. Öğrenim durumlarına göre ebeveynlerin, okul öncesi eğitimdeki eğitici uygulamalar (drama, dans gb.), oyun ve oyun materyalleri, kaynak kitaplar, sosyal ilişkiler, öğretmen cinsiyeti ve okul öncesi kurumunun genel özellikleri açısından cinsiyet ayrımcılığı ile ilgili görüşleri nasıldır?

2.YÖNTEM

Bu bölümde araştırma deseni, katılımcılar, verilerin toplanması ve verilerin analiz edilmesi konularında bilgilere yer verilmektedir.

2.1. Araştırma Deseni

Bu çalışmada nitel araştırma tekniği kullanılmıştır. Nitel araştırmalar, araştırma yapılan veya yapılması planlanan bireylerin tecrübelerinden doğan anlamların sistematik olarak incelenmesinde tercih edilen bir yöntemdir (Ekiz, 2003). Araştırma, nitel araştırma desenlerinden biri olan "durum çalışması" deseni kapsamında yürütülmüştür. Durum çalışması, araştırılan olguyu kendi yaşam çerçevesi içinde inceleyen, olgu ve içinde bulunduğu ortam arasındaki sınırların kesin hatlarla belirgin olmadığı ve birden fazla kanıt veya veri kaynağının mevcut olduğu durumlarda kullanılan bir araştırma yöntemidir (Yin, 1984; Yıldırım ve Şimşek, 2006).

2.2. Katılımcılar

Bu araştırmada görüşmeler, MEB'na bağlı resmi ve özel anaokullarında ve anasınıflarında 2013-2014 eğitim-öğretim yılı güz yarıyılında eğitim öğretim gören 48-72 aylık çocukların ebeveynlerinden oluşmaktadır. Araştırma kapsamında toplam 148 ebeveynle çalışılmış olup, katılımcıların 90'ı anneden, 58'i ise babadan oluşmaktadır. Ebeveynlere ait demografik bilgiler şu şekildedir.

a. Çalışmaya katılan annelerin öğrenim durumları incelendiğinde; %43,3'ünün (39) ilkokul mezunu, %23,3'ünün (21) üniversite mezunu, %21,1'inin (19) lise mezunu, %5,6'sının (5) ortaokul mezunu, %4,4'ünün (4) önlisans, %1,1'inin (1) lisansüstü mezunu olduğu ve %1,1'inin (1) öğrenim görmediği tespit edilmiştir. Baba öğrenim durumları incelendiğinde ise; %34,5'inin (20) ilkokul mezunu, %27,6'sının (16) lise mezunu, %20,7'sinin (12) üniversite mezunu, %12,1'inin (7) ortaokul mezunu ve %5,2'sinin ise önlisans mezunu olduğu belirlenmiştir.

b. Ebeveynlerin ortalama gelir durumu 2.374,73 Tl'dir.

c. Araştırmaya katılan annelerin %63,3'ünün ev hanımı ve %36,7'sinin kamu veya özel bir sektörde çalıştığı, babaların çalışma durumları incelendiğinde ise araştırmaya katılan tüm babaların kamu veya özel bir sektörde çalıştığı sonucuna ulaşılmıştır.

d. Araştırmaya katılan annelerin ortalama yaşlarının 32,92; babaların ortalama yaşlarının ise 37,68 olduğu tespit edilmiştir.

e. Araştırmaya katılan toplam 148 ebeveynin %50,68'inin (75) erkek çocuğu, %49,32'sinin (73) ise kız çocuğu sahibi olduğu belirlenmiştir.

Çalışmanın bulgular kısmında alt temaları oluşturan ebeveyn görüşlerden kesitlere yer verileceğinden ötürü, ebeveynlerin kişisel bilgileri gizli tutulmuştur. Bu sebeple her ebeveyne ayrı bir kod verilmiştir. Bu kodlama sistemi Tablo 1'de verilmektedir.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Ebeveynlerin Kodlama Sistemi

A/B	K/E	Sayı
Anne-Baba Olma Durumu	Kız-Erkek Çocuk Sahibi Olma Durumu	Görüşme Sırası

Örneğin, BK38: 38. sıradaki kız çocuk sahibi baba – AE29: 29. sıradaki erkek çocuk sahibi anne gibi.

2.3. Verilerin Toplanması

Okul öncesi dönem çocuğu olan ebeveynlerin, eğitimde cinsiyet ayrımcılığı ile ilgili görüşlerini ortaya çıkarmak amacıyla yapılan bu çalışma için araştırmacılar tarafından hazırlanmış "Eğitimde Cinsiyet Ayrımcılığı Ebeveyn Görüşme Formu" kullanılmıştır. Araştırmada ortaya çıkartılmak istenen alt amaçlardan birisi de erkek ve kız çocuğu olan ebeveynlerin görüşlerinin birbiriyle karşılaştırılması ve nitel olarak analiz edilmesi olduğu için bu formdan hem erkek çocuğu olan ebeveynlere, hem de kız çocuğu olan ebeveynlere uygulatmak amacıyla iki farklı form hazırlanmıştır. "Eğitimde Cinsiyet

Ayrımcılığı Ebeveyn Görüşme Formu" toplamda 11 açık-uçlu sorudan oluşmaktadır. Aynı zamanda görüşme formu kapsamında ebeveynlerin kişisel bilgilerini belirlemek amaçlı 7 soruya yer verilmiştir. "Eğitimde Cinsiyet Ayrımcılığı Ebeveyn Görüşme Formu" araştırmacılar tarafından hazırlandıktan sonra, alanda uzman 3 öğretim üyesine formlar incelettirilmiş ve uzman görüşleri doğrultusunda görüşme formu son halini almıştır. Oluşturulan "Eğitimde Cinsiyet Ayrımcılığı Ebeveyn Görüşme Formu" çalışma kapsamına alınmayan 10 ebeveyne uygulanmıştır. Uygulama sonucunda soruların anlaşılırlığı ve ebeveynlerden gelen cevapların araştırmanın amaçlarına uygunluğu araştırmacılar tarafından kontrol edilmiştir ve "Eğitimde Cinsiyet Ayrımcılığı Ebeveyn Görüşme Formu" son halini almıştır.

"Eğitimde Cinsiyet Ayrımcılığı Ebeveyn Görüşme Formu" ebeveynlere yüzyüze görüşme yapılarak doldurtulmuştur. Ayrıca "Eğitimde Cinsiyet Ayrımcılığı Ebeveyn Görüşme Formu" kapsamı içerisindeki 11 açık uçlu soruda cinsiyet ayrımcılığını belirleyecek okul öncesi eğitimde eğitici uygulamalara ait 2, oyun ve oyun materyallerine ait 3, kaynak kitaplara ait 1, sosyal ilişkilere ait 2, öğretmene ait 1 ve okul öncesi eğitime genel bakışta ise 2 soru bulunmaktadır.

Erkek/Kız çocuğa sahip ebeveynler için hazırlanmış 2 farklı ve paralel görüşme formunda eğitimde cinsiyet ayrımcılığı ile ilgili şu sorulara yer verilmiştir.

a. Eğitici Uygulamalar Kapsamında;

1. Çocuğunuz yılsonu drama gösterisinde "kelebek" / "padişah" rolünde olmak istediğini size belirtseydi nasıl tepki verirdiniz? Neden?
2. Çocuğunuz okulda bir dans gösterisinde "pembe gömlek giymek" / "papyon/kravat takmak" istediğini söyleseydi nasıl tepki verirdiniz? Neden?

b. Oyun ve Oyun Materyalleri Kapsamında;

1. Çocuğunuzun okulda "bebeklerle" / "vinç ya da kepçeyle" oynadığını gözlemleseydiniz nasıl tepki verirdiniz? Neden?
2. Çocuğunuz okulda "evcilik köşesindeki mutfak oyuncakları" / "tamir köşesindeki inşa oyuncakları" ile oynadığını gözlemleseydiniz nasıl tepki verirdiniz? Neden?
3. Çocuğunuzun okulda oyun oynarken "hemşire" / "oto tamircisi" rolünü üstlendiğini gözlemleseydiniz nasıl tepki verirdiniz? Neden?

c. Kaynak Kitaplar Kapsamında;

1. Çocuğunuzun elindeki hikâye kitabında çoğunlukla "kadın" / "erkek" kahraman temaları olduğunu fark etseydiniz nasıl bir tepki verirdiniz? Neden?

d. Sosyal İlişkiler Kapsamında;

1. Sınıf içinde çocuğunuzun "kız arkadaşlarıyla" / "erkek arkadaşlarıyla" yan yana oturup etkinlik yaptığını gözlemlediğinizde nasıl bir tepki verirdiniz? Neden?

2. Çocuğunuz okulda halkoyunları yaparken "kız" / "erkek" arkadaşı ile birlikte halay çektiğini gördüğünüzde nasıl bir tepki verirsiniz? Neden?

e. Öğretmen Kapsamında;

1. Çocuğunuzun öğretmenini seçerken öğretmenin cinsiyeti sizce önemli midir? Neden?

f. Okul Öncesi Eğitime Genel Bakış Kapsamında;

1. Etkinliklerde kız erkek ayrımı yapmayan hatta bir kız çocuğunun padişah, bir erkek çocuğunun kelebek olarak drama yaptığı bir anaokuluna gönderir miydiniz? Neden?

2. Eğer imkânınız olsaydı, çocuğunuzu sadece kendi hemcinslerine eğitim veren bir okula gönderir miydiniz? Neden?

2.4. Verilerin Analiz Edilmesi

Araştırma çerçevesinde hazırlanan ebeveyn görüşme formlarından elde edilen ham veriler "içerik analizi tekniği" kullanılarak analiz edilmiş ve yorumlanmıştır. İçerik analizi 7 araştırmacı tarafından ayrı ayrı yapılmış olup, alt temalar araştırmacılar tarafından karşılaştırılmıştır. Ham verilerden alt temalar oluşturulmuş ve bulguların iç güvenirliğini ve geçerliğini arttırmak amacıyla her alt temaya ait ebeveyn görüşlerine yer verilmiştir.

3.BULGULAR

Bu bölümde ebeveynlerden alınan ham veriler içerik analizi tekniği ile analiz edilmiş olup, alt temalar oluşturulmuş ve oluşturulan alt amaçlar çerçevesinde ebeveynlerin görüşlerine yer verilmiştir.

3.1. Anne ve baba olma durumlarına göre ebeveynlerin, okul öncesi eğitimdeki eğitici uygulamalar (drama, dans gb.), oyun ve oyun materyalleri, kaynak kitaplar, sosyal ilişkiler, öğretmen cinsiyeti ve okul öncesi kurumunun genel özellikleri açısından cinsiyet ayrımcılığı ile ilgili görüşleri

Ebeveynlerin anne veya baba olma durumlarına göre, okul öncesi eğitimdeki eğitici uygulamalar (drama, dans gb.), oyun ve oyun materyalleri, kaynak kitaplar, sosyal ilişkiler, öğretmen cinsiyeti ve okul öncesi kurumunun genel özellikleri açısından cinsiyet ayrımcılığı ile ilgili görüşlerinin belirlenmesi amacıyla sorulan açık uçlu sorular içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiştir. İçerik analizi doğrultusunda 3 alt tema oluşturulmuştur. Bunlar; "olumlu bakış", "şüpheci bakış" ve "olumsuz bakış" olarak adlandırılmıştır.

Olumlu bakış, ebeveynlerin eğitimde cinsiyet ayrımcılığını onaylamayan ve okul öncesi eğitimdeki eğitici uygulamaları, oyun ve oyun materyallerini, kaynak kitapları, sosyal ilişkileri, öğretmen cinsiyetini ve okul öncesi kurumunun genel özelliklerini cinsiyetleştirmediğini ortaya koyan bir bakıştır.

Şüpheci bakış, ebeveynlerin eğitimde cinsiyet ayrımcılığını onaylamayan, fakat şüpheye düşmesine neden olabilecek bir faktörün olduğunu belirten görüştür.

Olumsuz bakış ise, ebeveynlerin eğitimde cinsiyet ayrımcılığını onaylayan, oluşan durum veya olaya direk tepki vermeye hazır bir bakıştır.

Anne ve baba olma durumlarına göre ebeveynlerin okul öncesinde cinsiyet ayrımcılığı ile ilgili olumlu bakış, şüpheci bakış ve olumsuz bakış açılarına sahip olma durumlarının yüzde ve frekans analizleri Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Anne ve Baba Olma Durumlarına Göre Ebeveynlerin Okul Öncesinde Cinsiyet Ayrımcılığı İle İlgili Görüşleri

	Ebeveynin Anne / Baba Olma Durumları											
	Anne						**Baba**					
	Olumlu		Şüpheci		Olumsuz		Olumlu		Şüpheci		Olumsuz	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Eğitici Uygulamalar	118	**65,6**	22	**12,2**	40	**22,2**	80	**69,0**	11	**9,5**	25	**21,5**
Oyun ve Oyun Materyalleri	171	**63,3**	43	**15,9**	56	**20,7**	110	**63,2**	25	**14,4**	39	**22,4**
Kaynak Kitaplar	53	**58,9**	19	**21,1**	18	**20,0**	40	**69,0**	8	**13,8**	10	**17,2**
Sosyal İlişkiler	159	**88,3**	8	**4,4**	13	**7,2**	104	**89,7**	6	**5,2**	6	**5,2**
Öğretmen	65	**72,2**	4	**4,4**	21	**23,3**	48	**82,8**	4	**6,9**	6	**10,3**
Eğitime Genel Bakış	134	**74,4**	13	**7,2**	33	**18,3**	93	**80,2**	5	**4,3**	18	**15,5**

Tablo 2 incelendiğinde, araştırmaya katılan okul öncesi dönem çocuğu olan babaların, annelere oranla eğitimde cinsiyet ayrımcılığına karşı oyun ve oyun materyalleri hariç diğer bütün basamaklarda daha olumlu bir görüşe sahip olduğu tespit edilmiştir. Bir diğer değişle, anneler çocuklarının eğitiminde eğitici uygulamalar, kaynak kitaplar, sosyal ilişkiler, öğretmen seçimi ve eğitime genel bakış açısında daha olumsuz bir bakış açısına (cinsiyetçi bir bakışa) sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca tablo 2'ye göre, annelerin babalara oranla çocuklarının eğitiminde cinsiyet ayrımcılığıyla ilgili eğitici uygulamalar, oyun ve oyun materyalleri, kaynak kitaplar ve eğitime genel bakışta daha şüpheci bir bakış açısına sahip olduğu ortaya çıkmaktadır. Aşağıda anne ve babaların, olumlu, şüpheci ve olumsuz bakış açısı alt temalarına ait ham verilerinden örneklere yer verilmiştir.

Çocuğunuz yılsonu drama gösterisinde "kelebek" / "padişah" rolünde olmak istediğini size belirtseydi nasıl tepki verirdiniz? Neden?

BE34. "Sevinirdim. Onun iyi bir kelebek gösterisi yapabilmesi için onu yönlendirir, teşvik ederdim. Çocuğumun erkek olması tercihimde, düşüncemde bir değişikliğe neden olmazdı. Önemli olan o gösteride olmak istediği karakter ve rol." (Olumlu Bakış)

AE76. "Olumlu bakmazdım. Çünkü benim çocuğum bir erkek." (Olumsuz Bakış)

AK88. “Prenses rolünün oynamasının ona daha uygun olacağını söylerdim.” (Olumsuz Bakış)

AK12. “Kız olduğu için prenses rolünde oynamasını isterdim ya da padişahın karısı da olur.” (Olumsuz Bakış)

AE61. “Bende ona sorardım nedenini sakıncalı bir cevap olmazsa tabiki olur derdim. Zaten pembe olmadıktan sonra kelebeklerinde cinsiyeti ayırdığını çok düşünmüyorum. Bu dişi kelebek, bu erkek kelebek diyeni hiç duymadım. Mavi kelebek olursa olur.” (Şüpheci Bakış)

Çocuğunuz okulda bir dans gösterisinde “pembe gömlek giymek” / “papyon/kravat takmak” istediğini söyleseydi nasıl tepki verirdiniz? Neden?

BE5. “Konunun benden çıktığını düşünür, iyi bir profesyonel yardım alırdım” (Olumsuz Bakış)

BK111. “Tabiki olumsuz düşünür ve çocuğum kız olduğu için güzel bir dille fular ya da bayana yakışan şeyleri giymesini isterdim.” (Olumsuz Bakış)

AK122. “Kendisine kolye, bilezik tarzı şeylerin daha çok yakışacağını söyleyip ikna ederdim.” (Olumsuz Bakış)

AE27. “Tamam derim. Çünkü renkleri cinsiyete göre sınıflandırmıyorum. Her renk herkes içindir. Kısıtlamalar ters tepkiler doğurabilir.” (Olumlu Bakış)

BK144. “Dans gösterisinde bu tarz giyimler oluyor. Ancak neden giymek istediğini araştırırdım. Kendisinin bir kız olduğunu ve giyiminin bu doğrultuda olması gerektirdiğini anlatırdım.” (Şüpheci Bakış)

Çocuğunuzun okulda “bebeklerle” / “vinç ya da kepçeyle” oynadığını gözlemleseydiniz nasıl tepki verirdiniz? Neden?

AE41. “Çocuğumun her çeşit oyuncaklarla oynayabilir, keşfetme duygusu ortaya çıkar.” (Olumlu Bakış)

BE47. “Oynamamasını isterdim ve bunu ona söylerdim.” (Olumsuz Bakış)

AE99. “Çocuğun bebeklerle oynamasının sebebi oyuncaksız kalması ise ona oynayabileceği oyuncaklar alırdım. Ama bu ruhsal bozukluğundan kaynaklandığına inanırsam bir pedagogdan yardım isterdim.” (Şüpheci Bakış)

BK131. “Biraz garip karşılardım. Kendine göre oyuncaklarla oynamasını tavsiye ederdim.” (Şüpheci Bakış)

AK100. “Bir şey düşünmezdim. Hoşuna gittiğini düşünürdüm. Meslek olarak ilerde mühendislik gibi bir meslek seçeceğini düşünürdük.” (Olumlu Bakış)

BE33. “Sen kız mısın? derdim. Kızlar bebeklerle oynar.” (Olumsuz Bakış)

3.2. Erkek çocuğu ve kız çocuğu sahibi olma durumlarına göre ebeveynlerin, okul öncesi eğitimdeki eğitici uygulamalar (drama, dans gb.), oyun ve oyun materyalleri, kaynak kitaplar, sosyal ilişkiler, öğretmen cinsiyeti ve okul öncesi kurumunun genel özellikleri açısından cinsiyet ayrımcılığı ile ilgili görüşleri

Ebeveynlerin erkek veya kız çocuğa sahip olma durumlarına göre, okul öncesi eğitimdeki eğitici uygulamalar, oyun ve oyun materyalleri, kaynak kitaplar, sosyal ilişkiler, öğretmen cinsiyeti ve okul öncesi kurumunun genel özellikleri açısından cinsiyet ayrımcılığı ile ilgili görüşlerinin belirlenmesi amacıyla ham veriler üzerinden içerik analizi yöntemi uygulanmıştır. Yapılan analizler sonucunda alt amaç 1'deki gibi toplamda 3 alt tema oluşmuştur. Bu alt temalar; "olumlu bakış", "şüpheci bakış" ve "olumsuz bakış" olarak isimlendirilmiştir. Erkek veya kız çocuk sahibi olma durumlarına göre ebeveynlerin eğitimde cinsiyet ayrımcılığı ile ilgili yüzde frekans analiz sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Erkek ve Kız Çocuğa Sahip Olma Durumlarına Göre Ebeveynlerin Okul Öncesinde Cinsiyet Ayrımcılığı İle İlgili Görüşleri

	Ebeveynin Çocuk Cinsiyeti											
	Erkek Çocuğa Sahip Olma						**Kız Çocuğa Sahip Olma**					
	Olumlu		Şüpheci		Olumsuz		Olumlu		Şüpheci		Olumsuz	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Eğitici Uygulamalar	105	**70,0**	15	**10,0**	30	**20,0**	94	**64,4**	17	**11,6**	35	**24,0**
Oyun ve Oyun Materyalleri	132	**58,7**	36	**16,0**	57	**25,3**	149	**68,0**	32	**14,6**	38	**17,4**
Kaynak Kitaplar	39	**52,0**	17	**22,7**	19	**25,3**	55	**75,3**	9	**12,3**	9	**12,3**
Sosyal İlişkiler	136	**90,7**	8	**5,3**	6	**4,0**	128	**87,7**	5	**3,4**	13	**8,9**
Öğretmen	57	**76,0**	5	**6,7**	13	**17,3**	56	**76,7**	3	**4,1**	14	**19,2**
Eğitime Genel Bakış	104	**69,3**	11	**7,3**	35	**23,3**	123	**84,2**	7	**4,8**	16	**11,0**

Tablo 3'te araştırmaya katılan ebeveynlerin erkek veya kız çocuk sahibi olma durumlarına göre eğitimde cinsiyet ayrımcılığı görüş oranları verilmiştir. Tabloya göre, erkek çocuğu olan ebeveynlerin kız çocuğu olan ebeveynlere göre, eğitim kapsamında çocuğun oyun ve oyun materyal seçiminde, kaynak kitaplardaki cinsiyet faktörlerinde ve cinsiyet ayrımcılığı yapmayan bir okula genel bakış açısından daha düşük bir olumlu bakış oranına sahip olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Özellikle erkek çocuğuna sahip olan ebeveynlerin kız çocuklarına sahip ebeveynlere göre, çocuklarının kullandığı kaynak kitaplardaki kahramanların cinsiyetlerinin karşı cinsten olmasını daha olumsuz karşılamaktadır. Ayrıca bir başka bulgu ise, erkek çocuklarına sahip ebeveynlerin kız çocuklarına sahip ebeveynlerine göre, çocukların eğitimde oyun ve oyun materyallerini daha fazla oranda cinsiyetleştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Aşağıda erkek ve kız çocuğuna sahip ebeveynlerin olumlu, şüpheci ve olumsuz bakış açısı alt temalarına ait ham verilerinden örneklere yer verilmiştir.

Çocuğunuzun elindeki hikâye kitabında çoğunlukla "kadın" / "erkek" kahraman temaları olduğunu fark etseydiniz nasıl bir tepki verirdiniz? Neden?

AE51. “Öğretmeniyle ve pedagogla görüşürüm.” (Şüpheci Bakış)

BE68. “Yeter ki hikâye kitabı okusun ve okumayı sevsin. Karakterlerin cinsiyetleri çok önemli değil. Önemli olan onların sadece hayali karakter olduğunu ona anlatmak.” (Olumlu Bakış)

AE113. “Hayır istemezdim. Erkek kahramanların olduğu kitaplar okuturdum.” (Olumsuz Bakış)

AK8. “Olgunlukla ona sorardım, neden hep erkek temalarına düşkünsün diye. Aklından geçenleri öğrenir ona göre bir yol çizerdim.” (Şüpheci Bakış)

BE20. “Kadınlardan hoşlanmasından dolayı memnun olurum. Demek ki oğlum normal bir erkek diyerek sevinirim.” (Olumsuz Bakış)

Çocuğunuzun öğretmenini seçerken öğretmenin cinsiyeti sizce önemli midir? Neden?

AK17. “Bayan olmasını tercih ederim tabi anne ise. Benimle empati kurabilmesi için.” (Olumsuz Bakış)

BE93. “Bayan öğretmen olmasını isterdim küçük olduğu için. Bir bayanla daha iyi iletişim kuracağını düşünüyorum.” (Olumsuz Bakış)

AE77. “Tabiki önemli değil fakat bayan olmasını ilk planda tutarım. Çünkü bayan öğretmenler daha anaçtır.” (Şüpheci Bakış)

BE26. “Öğretmenin cinsiyeti yoktur. Öğretmen, öğretmendir.” (Olumlu Bakış)

AK130. “Erkek okul öncesi öğretmeni düşünemiyorum. Tabiki bayan bir öğretmen olsun isterim.” (Olumsuz Bakış)

3.3. Öğrenim durumlarına göre ebeveynlerin, okul öncesi eğitimdeki eğitici uygulamalar (drama, dans gb.), oyun ve oyun materyalleri, kaynak kitaplar, sosyal ilişkiler, öğretmen cinsiyeti ve okul öncesi kurumunun genel özellikleri açısından cinsiyet ayrımcılığı ile ilgili görüşleri

Üçüncü alt amaçta ise ebeveynlerin öğrenim durumlarına göre, okul öncesi eğitimdeki eğitici uygulamalar, oyun ve oyun materyalleri, kaynak kitaplar, sosyal ilişkiler, öğretmen cinsiyeti ve okul öncesi kurumunun genel özellikleri açısından cinsiyet ayrımcılığı ile ilgili görüşlerinin belirlenmesine çalışılmıştır. Araştırmacılar tarafından yapılan içerik analizi sonucunda da diğer alt amaçlarda olduğu gibi 3 alt temada veriler toplanmıştır. Bu alt temalar; “olumlu bakış”, “şüpheci bakış” ve “olumsuz bakış” olarak belirlenmiştir. Ebeveynlerin öğrenim durumlarına göre “lise ve altı öğrenim düzeyi” ve “ön lisans ve üstü öğrenim düzeyi” olarak iki bölümde incelenmiştir. Tablo 4’te ebeveynlerin öğrenim durumlarına göre ebeveynlerin eğitimde cinsiyet ayrımcılığı ile ilgili yüzde frekans analiz sonuçları verilmiştir.

Tablo 4. Ebeveynlerin Öğrenim Durumlarına Göre Okul Öncesi Eğitimde Cinsiyet Ayrımcılığı İle İlgili Görüşleri

	Ebeveynin Öğrenim Durumu											
	Lise ve Altı Öğrenim Düzeyi						**Ön Lisans ve Üstü Öğrenim Düzeyi**					
	Olumlu		Şüpheci		Olumsuz		Olumlu		Şüpheci		Olumsuz	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Eğitici Uygulamalar	147	**68,7**	17	**7,9**	50	**23,4**	52	**63,4**	15	**18,3**	15	**18,3**
Oyun ve Oyun Materyalleri	203	**63,2**	40	**12,5**	78	**24,3**	78	**63,4**	28	**22,8**	17	**13,8**
Kaynak Kitaplar	69	**64,5**	14	**13,1**	24	**22,4**	25	**61,0**	12	**29,3**	4	**9,8**
Sosyal İlişkiler	188	**87,9**	7	**8,9**	19	**3,3**	76	**92,7**	6	**7,3**	0	**0**
Öğretmen	84	**78,5**	6	**5,6**	17	**15,9**	29	**70,7**	2	**4,9**	10	**24,4**
Eğitime Genel Bakış	168	**78,5**	15	**7,0**	31	**14,5**	59	**72,0**	3	**3,7**	20	**24,4**

Tablo 4'e göre, araştırmaya katılan öğrenim durumu lise ve altı olan ebeveynlerin, ön lisans ve üstü öğrenim düzeyine sahip ebeveynlere göre, okul öncesi eğitimde eğitici uygulamalar, kaynak kitaplardaki kahraman cinsiyetleri, öğretmen cinsiyeti ve eğitime genel bakış açısından daha yüksek olumlu bir görüşe sahip oldukları tespit edilmiştir. Tabloya göre bir diğer bulgu ise, ön lisans ve üstü öğrenim düzeyine sahip ebeveynlerin, lise ve altı öğrenim düzeyine sahip ebeveynlere göre, okul öncesi eğitimdeki eğitici uygulamalar, oyun ve oyun materyalleri ve kaynak kitaplar kategorisinde cinsiyet ayrımcılığına karşı daha yüksek oranda şüpheci bir yaklaşıma sahip olduğudur. Öğrenim düzeyi yüksek olan ebeveynlerin tamamına yakının sosyal ilişkilerde cinsiyet ayrımcılığına karşı olumlu bir bakış açısına sahip olduğu da görülmektedir. Bu bulgular doğrultusunda öğrenim durumlarına göre ebeveynlerin olumlu, şüpheci ve olumsuz bakış açısı alt temalarına ait ham verilerinden örnekler şu şekildedir:

Sınıf içinde çocuğunuzun "kız arkadaşlarıyla" / "erkek arkadaşlarıyla" yan yana oturup etkinlik yaptığını gözlemlediğinizde nasıl bir tepki verirdiniz? Neden?

AE19. "Tabiki bu duruma şaşırırdım. Çünkü kız arkadaşlarıyla yan yana oturmasını istemem." (Olumsuz Bakış)

BE69. "Kız arkadaşlarıyla kaynaşıp etkinliğe katılması güzel ama davranışlarını nasıl etkilediğini gözlemler ve ona göre davranırdım." (Şüpheci Bakış)

AE127. "Arkadaşları arasında kız veya erkek öğrencilerin olması önemli değil. Genel anlamda hareketleri normalse, arkadaş ediniminde cinsiyet önemli değil." (Şüpheci Bakış)

AK31. "Sürekli erkeklerle oynuyor ve oturuyorsa ve erkek gibi davranıyorsa bir psikoloğa götürürüm." (Olumsuz Bakış)

BE70. "Okulda arkadaşları olması çok iyi olur. Kız erkek olması ve onların yanında oturması fark etmez." (Olumlu Bakış)

Eğer imkânınız olsaydı, çocuğunuzu sadece kendi hemcinslerine eğitim veren bir okula gönderir miydiniz? Neden?

AK1. "Gönderirdik. Günümüzde okullarda kız erkek ilişkilerinin seviyesini bildiğimiz için karma okulları faydalı bulmuyoruz." (Olumsuz Bakış)

BE42. "Evet, gönderirdik çünkü hemcinsleriyle daha iyi anlaşır ve kişiliği otururdu." (Olumsuz Bakış)

BE148. "O daha iyi olurdu. Sonuçta kendi cinsleriyle oturup kalkması daha iyi olur. Sonuçta birbirlerine hava atmak zorunda kalmaz. Her ders saçını taramak gibi mesela." (Olumsuz Bakış)

AK101. "Bilimsel açıklamalara göre kız ve erkek öğrencilerin ayrı ayrı eğitim gördüklerinde çok daha başarılı oldukları saptanmıştır. Bence ayrı olsa fena olmazdı." (Olumsuz Bakış)

AE52. "Göndermezdik. Bu dünyada sadece erkekler bayanlar tek başına yaşamıyor. Bu cinsleri ayrıştırmaya çalışmak ciddi psikolojik sorunlara neden olacağını düşünüyorum." (Olumlu Bakış)

4.SONUÇ ve TARTIŞMA

Okul öncesi dönem çocuğu olan ebeveynlerin, eğitimde toplumsal cinsiyet ayrımcılığı ile ilgili görüşlerini ortaya çıkarmak amacıyla yapılan nitel çalışma bulguları doğrultusunda, babaların, annelere oranla eğitimde toplumsal cinsiyet ayrımcılığına karşı daha olumlu bir bakış açısına sahip olduğu belirlenmiştir. Başka bir ifadeyle annelerin, eğitimde toplumsal cinsiyet ayrımcılığını oyun ve oyun materyalleri hariç tüm basamaklarda daha ayrımcılık içeren olumsuz ve şüpheci görüşlere sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu durumu annelerin, babalara göre çocuklarının eğitimiyle daha yakından ilgili olmasından kaynaklandığı düşünülebilir. Özellikle çocuklarının benlik kazanımlarında veya toplumsal cinsiyet rolü gelişimlerinde çocuk ile anne arasındaki ilişkinin önemli büyük bir yer tutar. Bu durumda çocuk ile anne iletişimi, baba ile çocuk iletişimi arasındaki mesafeden daha yakındır. Babaların çocuklarıyla iletişim ve etkileşimleri genellikle daha uzak ve otorite figürleri içerir (Updegraff, McHale, Crouter ve Kupanoff, 2001; Steinberg, 2007; Güngör, 1989; Noller ve Callan, 1990). Bu durumda eğer anne geleneksel bir toplumsal cinsiyet kalıp yargısına sahipse, babalardan daha üst düzeyde cinsiyet ayrımcılığına sahip olumsuz bir görüşe sahip olacağı anlamına gelebilir.

Araştırmaya katılan katılımcı grubun ham verilerinin analizi doğrultusunda çıkan bir diğer bulgu ise, erkek çocuğu olan ebeveynlerin, kız çocuğu olan ebeveynlere göre, eğitim kapsamında çocuğun oyun ve oyun materyal seçiminde, kaynak kitaplardaki cinsiyet faktörlerinde ve cinsiyet ayrımcılığı yapmayan bir okula genel bakış açısından daha düşük bir olumlu bakış oranına sahip olduğudur. Bu durumun nedeni Türkiye'nin ataerkil bir yapıya sahip olması olarak düşünülebilir. Ataerkil sistemi, erkekler etrafında kurulmuş, kuralların erkekler tarafından belirlendiği, kadınların ise ataerkilliğin belirlediği kuralları benimsediği bir sistem olarak tanımlamak mümkündür. Ataerkil sistemlerde, eril ve dişil stereo tipler kesin çizgilerle ayrılmıştır (Sankır, 2010; Demren, 2001). Birçok nesne veya faaliyet dişil ve erkeksi olarak tanımlanmaktadır. Örneğin bebekler ve mutfak eşyası oyuncakları dişil,

oyuncak arabalar veya silahlar erkeksi özelliklere sahip olduğu oyuncak olarak tanımlanmaktadır. Aynı zamanda mesleklerde de bir eril ve dişil stereo tipler mevcuttur. Erkeksi meslekler olarak doktor, polis, mühendis ve inşaat işçisi olarak tanımlanırken, sekreter, öğretmen ve hemşire gibi mesleklerde dişil özelliklere sahip olduğu düşünülür. Bir kız çocuğu eril özelliklerde bir materyal, faaliyet veya meslek alanına yöneldiğinde çok fazla tepki ile karşılaşılmazken, ataerkil toplumlarda bir erkek çocuğunun dişil özelliklere sahip bir faaliyet, materyal veya mesleğe yöneldiğinde ise aşırı tepkilerle ve kısıtlamalarla karşılaşmaktadır (Ünlü, 2011). Çünkü erkeklerin egemen olduğu bir toplumda kadınların güçsüzlüğü ön plana çıkmaktadır. Bu nedenle kız çocukların eril özellikte bir faaliyette bulunması bazen çocuklarının daha güçlü bir yapıya sahip olacağı düşünülerek onaylanırken, erkek çocuğunun dişil özellikte bir faaliyette bulunması ise acizlik olarak değerlendirilebilmektedir.

Araştırmanın son bulgusu da, öğrenim durumu lise ve altı olan ebeveynlerin, ön lisans ve üstü öğrenim düzeyine sahip ebeveynlere göre, okul öncesi eğitimde eğitici uygulamalar, kaynak kitaplardaki kahraman cinsiyetleri, öğretmen cinsiyeti ve eğitime genel bakış açısından daha yüksek olumlu bir görüşe sahip olduklarıdır. Bir diğer değişle ebeveynlerin öğrenim durum seviyesi arttıkça toplumsal cinsiyet rollerini daha çok benimsedikleri ve toplumsal cinsiyet rollerini eğitimde çocuğunda gözlemlemediğinde daha şüpheci oldukları tespit edilmiştir. Bu bulgu, ebeveynlerin öğrenim düzeylerinin artmasıyla okul öncesi eğitimde toplumsal cinsiyet rollerine veya stereo tiplere daha eleştirel ve sorgulayıcı bakma durumunun artması ile açıklanabilir.

Araştırma genelinde bulgular incelendiğinde, çalışma kapsamına alınan ebeveynlerin yarısından fazlasının eğitimde cinsiyet ayrımcılığına karşı oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Fakat çalışma kapsamına alınan ebeveynlerin azımsanamayacak oranının halen okul öncesi eğitimde eğitici uygulamalar (drama, dans gb.), oyun ve oyun materyalleri, kaynak kitaplar, sosyal ilişkiler, öğretmen cinsiyeti ve okul öncesi kurumunun genel özellikleri açısından eğitimde cinsiyet ayrımcılığını onaylayan veya şüpheci bir bakış açısını benimseyen yapıda olduğu sonucuna da ulaşılmaktadır.

Araştırma kapsamında şu önerilerde bulunulabilir:

- Okul öncesi dönem çocuğa sahip ebeveynlere çocuklarının toplumsal cinsiyet rolü gelişimi ile ilgili seminer ve toplantılar düzenlenebilir.
- Ebeveynlerin geleneksel kalıp yargılarından arındırılması için eğitim kurumları tarafından yayımlanan dergiler, kitaplar gibi yayımlar ebeveynlere ücretsiz olarak dağıtılabilir.
- Toplumsal cinsiyet ayrımcılığına yer vermeyen pilot okullar belirlenerek, uygulamalar başlatılabilir ve sonuçları araştırılarak, eğitimcilere, öğretmen adaylarına ve ebeveynlere sunulabilir.

KAYNAKLAR

Akın, A. (2007). Toplumsal Cinsiyet (Gender) Ayrımcılığı ve Sağlık. Toplum Hekimliği Bülteni, 26(2), 1-9.

Archer, J. ve Lloyd, B. (2002). Sex and Gender. Second Edition. New York: Cambridge University Press.

Bussey, K., & Bandura, A. (1999). Social Cognitive Theory of Gender Development and Differentiation. Psychological Review, 106, 676-713.

Canary, D. J., Emmers-Sommer, T. M. ve Faulkner, S. (1997). Sex and Gender Differences in Personal Relationship. New York: Guilford Press.

Cardwell, M. ve Flanagan, C. (2004). Psychology A2 - The Complete Companion for AQA: The Complete Companion Guide for AQA. London: Nelson Thornes.

Demren, Ç. (2001). Ataerkillik Ve Erkeklik Biçimlerinin Karşılıklı İlişkileri ve Etkileşimleri. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Dökmen, Z. Y. (2010). Toplumsal Cinsiyet Sosyal Psikolojik Açıklamalar, İstanbul: Remzi Kitapevi.

EACEA, (2009). Eğitim Çıktılarında Cinsiyet Farklılıkları: Avrupa'da Alınan Tedbirler ve Mevcut Durum. Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.

Fausto-Sterling, A. (2012). Sex/Gender: Biology in a Social World. New York: Routledge.

Gündüz-Kalan, Ö. (2010). Reklamda Çocuğun Toplumsal Cinsiyet Teorisi Bağlamında Konumlandırılışı: 'Kinder' Reklam Filmleri Üzerine Bir İnceleme. İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi, 38, 75-89.

Güngör, A. (1989). Lise öğrencilerinin özsaygı düzeylerini etkileyen etmenler. Yayınlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Gürşimşek, I. ve Günay, V. D. (2005). Çocuk Kitaplarında Cinsiyet Rollerinin İşlenişinde Kullanılan Dilsel ve Dildışı Göstergelerin Değerlendirilmesi. Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 18, 53-63.

Güven-Lisaniler, F. (2008). Toplumsal Cinsiyet ve Girişim. Üniversiteli Kadınlar Derneği Çalışma Atölyesi Sunumu, 26 Ocak 2008.

Kılıç, L. K. ve Eyüp, B. (2011). İlköğretim Türkçe Ders Kitaplarında Ortaya Çıkan Toplumsal Cinsiyet Roller Üzerine Bir İnceleme. ODÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi, 3(2), 129-148.

Noller, P. ve Callan, J. V. (1990). Adolescents' perceptions of the nature of their communication with parents. Journal of Youth And Adolescence, 19 (4), 349–362.

Özçatal, E. Ö. (2011). Ataerkillik, Toplumsal Cinsiyet ve Kadının Çalışma Yaşamına Katılımı, Çankırı Karatekin Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 1, 21-39.

Özkanlı, Ö. ve Korkmaz, A. (2000). Kadın Akademisyenler. Ankara Üniversitesi Siyasal Bilimler Fakültesi Yayını, Yayın No: 586.

Perry, D. G. ve Bussey, K. (1979). The Social Learning Theory of Sex Differrences: Imitation is Alive and Well. Journal of Personality and Social Psychology, 37, 1699-1712.

Sankır, H. (2010). Toplumsal Cinsiyet Rollerinin Anlamlandırılış Biçiminin Kadın Sanatçı Kimliği"Nin Oluşum Sürecine Etkileri. Hacettepe Üniversitesi Sosyolojik Araştırmalar E-Dergisi, http://www.sdergi.hacettepe.edu.tr/hasan_sankir_2_1010.pdf

Steinberg L. (2007). Ergenlik. F. Çok (Çev. Ed.). Ankara: İmge Kitabevi. (Orijinal çalışma basım tarihi 2005.)

Updegraff, K. A., McHale, S. M., Crouter A. C. ve Kupanoff, K. (2001). Parents' involvement in adolescents' peer reliationships: A Comparison of mothers' and fathers' Roles". Journal of Marriage and Family, 63 (3), 655-668.

Ünlü, S. (2011). Sosyal Psikoloji. 3. Baskı. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Web-Ofset.

Vatandaş, C. (2007). Toplumsal Cinsiyet ve Cinsiyet Rollerinin Algılanışı. Sosyoloji Konferansları Dergisi, 35, 29-56.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayınevi.

Yin, R. K. (1984). Case Study Research: Design and Methods. Newbury Park, CA.:Sage.

3-6 YAŞ ÇOCUKLARININ TELEVİZYON İZLEME, BİLGİSAYAR KULLANMA VE KİTAP OKUMA SÜRELERİNİN DİL GELİŞİMLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

THE EFFECT OF TELEVISION VIEWING, COMPUTER USE AND READING TIME ON THE LANGUAGES DEVELOPMENT OF 3-6 AGE CHILDREN

Arş. Gör. Gamzegül TETİK
Uşak Üniversitesi, Okul Öncesi Eğitimi Bölümü, UŞAK
Email: gamzegul.kucukyesil@usak.edu.tr

ÖZET

Kitle iletişim araçları ve kitapların çocukların gelişimleri üzerindeki etkileri araştırmacılar tarafından ele alınmakta ve araştırmalara konu olmaktadır. Yaygınlığı ve ulaşılabilirliği nedeniyle televizyon ve bilgisayar bu çalışmaların odağı halindedir. Televizyon, bilgisayar ve kitaplar yaygınlığı ve görsel işitsel anlam aktarımı özelliğinden dolayı çocuklar üzerinde en etkili kitle iletişim aracıdır. Okul öncesi dönemde çocuklar kitle iletişim araçlarının olumsuz etkilerine maruz kalmaya çok daha fazla açıktır. Bu nedenle çalışmada; 3-6 yaş arası okul öncesi çocuklarda televizyon izleme, bilgisayar kullanma ve kitap okuma etkinliğinin sürelerinin çocukların dil gelişimi üzerindeki etkileri vurgulanmaya çalışılmıştır. Ayrıca araştırmada; yaş, cinsiyet, daha önce okul öncesi eğitimi alıp almama, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, ailenin ekonomik düzeyi değişkenlerinin dil gelişimi üzerindeki etkileri de incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini 3-6 yaş arasında toplam 106 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucunda; günlük ortalama televizyon izleme ve bilgisayar kullanma sürelerinin tek başına dil gelişimi üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı sonucuna varılmış, günlük ortalama kitap okuma süresinin, anne eğitim durumunun ve çocuğun yaşının dil gelişimi üzerinde olumlu etkilerinin olduğu saptanmıştır.

Anahtar kelimeler: Okul öncesi Dönem, çocuk, televizyon, bilgisayar, kitap okuma.

ABSTRACT

Effects of media and books on children's development are addressed and studied by scientists. Television and computer is focus of the studies because of its extensiveness and accessibility. Television, computer and books is the most effective mass communication on children due to its characteristic of auditory and visual transmission of meaning and common usage. Pre-school children are much more likely to be exposed the negative effects of mass communication. Therefore, in the study; the effect of televısıon vıewıng, computer use and readıng tıme on the languages development of 3-6 age children was emphased. In addition, in the study; age, gender, previously of receiving pre-school education, maternal education, parental education level, economic status of the family variables were also examined its effects on language development. The research sample consists; total of 106 children between the ages of 3-6. At the end of the study; average daily television viewing and computer use time alone on language development, significant impact to the conclusion that was reached, the daily average reading time, maternal education status and age of the child on language development to have positive effects was observed.

Key words: Pre-school, child, television, computer, book reading.

1. GİRİŞ

Dil gelişiminde ilk yaşların büyük önemi olduğu söylenebilir. Bu yaşlarda yapılan dil yanlışlıkları, ileri yaşlarda telafisi zor olabilir (Berk, 2013). Televizyonun çocukların gelişimi üzerindeki etkileri incelenirken, çocukların gelişim ve iletişim özelliklerine dikkat edilmesi ve bu iki konunun bütün olarak ele alınması gerekmektedir (Yavuzer, 2013). Günümüzde çocukların dil gelişimleri üzerinde olumlu veya olumsuz etkisi olan, televizyondan daha popüler görsel-işitsel kitle iletişim araçlarından biri de bilgisayardır. Televizyon ve bilgisayar gibi yeni görsel kitle iletişim araçları çocukların fiziksel, psikolojik, sosyal ve dil gelişimine olumlu etkilerinin yanında olumsuz etkileri olabilmektedir. Çocukların izlediklerini sorgulama ve değerlendirme becerisi henüz yeterince gelişmediğinden yetişkinlere göre izlediklerinden daha fazla etkilenirler ("Televizyon çocukları uyuşturuyor", 2004). Okul öncesi dönemde çocuklara kitap okunmasının da çocukların dil gelişimi üzerinde önemli etkileri vardır. Çocuklara kitap okurken sorular sormak, resimleri hakkında konuşmak, neden sonuç ilişkileri kurdurmak, çocukta dilde dikkat yoğunluğu, hafıza, ses, fonolojik duyarlılık gibi çalışmalara yer vermek okuryazarlığın ön becerilerinin kazanılmasında ve dilin gelişiminde önemlidir. (Sever, 2003).

Gerek yurt dışında gerekse ülkemizde okul öncesi dönemde dil gelişimi ile ilgili yapılan çalışmaların sayısı giderek artmaktadır. Ülkemizde okul öncesi dönemde televizyon ve bilgisayar gibi kitle iletişim araçlarının ve çocuk kitaplarının çocuklar üzerindeki etkisini inceleyen çalışmalara baktığımızda;); Aksaçlıoğlu ve Yılmaz (2007); Erdoğan (2010);, Göksu (2004);Serhatlıoğlu (2006); Unutkan (2006); Anılan, Genç ve Göl (2011) çalışmalarına rastlamaktayız. Ülkemizdeki literatür incelendiğinde, 3-6 yaş grubu çocukların televizyon izleme, bilgisayar kullanma ve kitap okuma sürelerinin dil gelişimi üzerinde etkisine yönelik çalışmaların sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Bu bağlamda yapılan çalışmanın amacı 3-6 yaş arasındaki çocukların dil gelişimleri üzerinde televizyon izleme, bilgisayar kullanma ve kitap okuma sürelerinin ne gibi etkilerinin olduğunu incelemektir. Bunun yanı sıra yaş, cinsiyet, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu ve çocuğun daha önce okul öncesi eğitimi alıp almaması gibi değişkenlerin de dil gelişimi üzerindeki etkilerini belirleyebilmektir. Bu amaçla çalışmada önce konuya ilişkin literatür araştırması ve kuramsal bilgilere yer verilmiştir. Daha sonra anket verileriyle istatistiksel analizler yapılarak sonuçlar ortaya konulmuştur.

2. LİTERATÜR TARAMASI

Sanayileşmiş dünyada büyükten küçüğe çoğumuz neredeyse televizyonla yatıp televizyonla kalkıyoruz. Hemen her evde en az bir televizyon vardır hatta bazı evlerden birden çok televizyon bulunmaktadır ki bu çocukların odasına kadar taşınmıştır (Comstock ve Sharrer, 2006). Çocukların günde ortalama ne kadar televizyon izledikleri ile ilgili taramalarda; çocuklar ilk olarak bebekliğin erken dönemlerinde televizyon izlemeye başladıklarını ortaya koymaktadır. 3 aylık bebeklerin yaklaşık yüzde 40'ı düzenli olarak televizyon ya da video izlemektedir. 2 yaşına geldiklerinde bu oran

yüzde 90'a çıkmaktadır (Zimmerman, Cristakis ve Meltzoff, 2007). Çocuklar 2-6 yaş arasında günde ortalama 1,5-2,5 saat arasında televizyon izlemeye başlamaktadır. Bu dönemde Amerika'daki çocuklarda ortalama televizyon izleme süresi 3 saat iken Kanada'daki çocuklarda bu oran ortalama 2 buçuk saattir (Rideout ve Hamel, 2006).

Roberts, Foehr ve Rideout (2005); yapmış oldukları bir araştırmada çocukların uyanık oldukları sürede en fazla televizyon izlemeye zaman ayırdıkları daha sonra anne-baba ve arkadaşlarla fiziksel etkinliklere zaman ayırdıkları ve daha sonra bilgisayar kullanmaya zaman ayırdıkları gözlenmiştir. Çocukları televizyon izlemeye çeken unsurlar çok çeşitlilik göstermektedir. Erken çocukluk döneminden başlayarak erkek çocuklar kızlardan daha fazla televizyon izlemektedir. Alt sosyoekonomik düzeydeki ailelerin çocukları daha fazla televizyon izlemektedir (Hesketh ve ark., 2007). Çocukların televizyon başındaki geçirdikleri süre arttıkça kitap okumaya ve başkaları ile etkileşime ayırdıkları süre azalmakta ve akademik beceri performansları düşmektedir (Ennemoser ve Schneider, 2007). Televizyonun çocukların üzerindeki olumsuz etkilerinin yanında olumlu etkilerine yönelik çalışmalara da literatür de rastlanabilmektedir. İşbirliği, yardım etme, rahatlama davranışları içeren televizyon programlarının çocuklarda olumlu toplumsal davranışlar geliştirmeyle ilgili yapılan bir çalışmada çocuklarda olumlu toplumsal davranış geliştirmeye yardımcı olduğu gözlenmiştir (Calvert ve Kotler, 2003). Zimmerman'ın başkanlığında 10 yıl süren ve 6 yaşından küçük 1.700 çocuk üzerinde İngiltere'de bir araştırma yapılmıştır. Bu araştırmada oyalanmaları ve ses çıkarmadan durmaları için çocuklarını televizyon başına oturtan ebeveynler çok büyük hata yaptığı, günde 2 saatten fazla televizyon izleyen çocukların, okula başladığında okuma güçlüğü çektiği, arkadaşlarının gerisinde kaldığı, bu durumda da çeşitli psikolojik sorunlar oluştuğu, ayrıca, okuma güçlüğüne bağlı olarak hafıza sorunu yaşandığı ve diğer dersleri algılamakta da zorluk çekildiği görüşleri belirtilmiştir.

Televizyondan başka bilgisayar da insan hayatında hayatımızda önemli yere sahiptir. Televizyon tek taraflı sunucu durumundayken, bilgisayar karşıdan gelen komutu bekler. Bu bakımdan kontrolü kişinin elindedir. Bilgisayarın gereği gibi kullanılmaması ve uzun süreli kullanımları özellikle çocukluk döneminde kalıcı sonuçlar doğurabilmektedir. Çocuğun bilgisayar başında geçirdiği süre arttıkça gerçek dünyadan kopmakta, daha az sosyal davranışlar göstermekte ve buna bağlı olarak da sosyal, dil, bilişsel gibi çeşitli gelişim alanlarında geriliğe sebep olmaktadır (Griffey, Howe, 2005). Bunun yanı sıra bilgisayarın eğitimde kullanılması, çocuğu geleceğe hazırlamakla beraber, öğretim süresini azaltmakta, el göz koordinasyonunu geliştirmekte, yeni kavramlar öğrenmesini desteklemekte, dikkatini yoğunlaştırmaya yardımcı olmakta, problem çözme yeteneğini, bilişsel gelişimini ve dil gelişimini desteklemektedir (Öztürk, 2005). Okul öncesi dönemde oyun dışı bilgisayar kullanımı dil gelişimi ve okuma yazma gelişimi ile yakından ilişkilidir. Çocuklar okuma ve yazmaya başlar başlamaz, bilgisayarı sözcük işlemek için kullanabilirler. Bu çocuklarda harf ve kelimelerde denemler yaparak özgürce yazabilmelerini sağlar (Clements ve Sarama, 2003). Televizyon bilgisayar gibi kitle

iletişim araçları çocukların bilişsel ve toplumsal gelişimlerini olumsuz olarak etkileyebilirler.(Rideout ve Hamel, 2006).

Okul öncesi dönemde kitapların çocukların özellikle dil gelişimi üzerinde önemli etkilerinin olduğu bir gerçektir bu sebeple çocukların erken yaşlardan itibaren yazılı ve basılı materyallerle tanıştırılması büyük önem taşımaktadır. Özellikle çocuk kitaplarının çocukların dil gelişimi üzerinde olumlu etkilerinin olduğu yapılan çalışmalarla da ortaya konulmuştur. Erken yaşlarda kitaplarla tanışan çocuklar okumaya karşı daha erken ilgi duymaktadırlar (Yaşar, 2006). Erken yaşlarda kitaplarla tanışan çocuklar yazı dili ile konuşma dili arasında bir ilişki olduğunu fakat birbirinden farklı olduğunu fark etmektedir (Haktanır, 2009). Okul öncesi dönemde çocuklarla birlikte kitap okumak onlara okumayı öğretmese de öğrenmeye yönelik becerilerini erken yaşta geliştirmektedir. Roberts ve ark.(2005), çalışmada aileler ile çocuklarının birlikte kitap okumaları üzerinde durmuşlardır. Çalışmalarına göre orta gelirli aileler haftada 4.5-10.5 saat çocuklarla birlikte kitap okurken daha düşük gelir düzeyindeki ailelerde bunun sıklığı azalmaktadır. Okumada harcanan zaman dil ve okuryazarlık becerilerinin kazanılmasında olumlu etkisinin olduğu sonucuna varmıştır. Kitaplarla hiç karşılaşmamış bir çocuk cümlelerin kelimelerden, kelimelerin ise harflerin yan yana gelmesinde oluştuğunu anlaması zordur. Hatta kitabın soldan sağa mı yoksa yukarıdan aşağıya mı okunduğunu anlaması bile zordur (Griffey, Howe, 2005). Okul öncesi dönemde erken yaşta kitapla tanışan çocuğun; dikkat ve dinleme becerisi gelişir, çevresindeki olaylar ve kitaptaki resimler arasında ilişki kurarak sembolik algılama becerisi gelişir bunların yanı sıra kelime hazinesi gelişir, gerçek ve olgu arasında daha kolay ilişki kurmaya başlar, kendini anlama ve empatik becerileri gelişir, farklı deneyimler kazanır ve karşılaştığı faklı durumlara daha kolay adapte olabilir, kitaptaki harfleri görerek harflere aşinalığı artar ve buda okuma yazmaya geçişini kolaylaştırır (Öztürk, 2005).

3. YÖNTEM ve BULGULAR

3.1.Araştırmanın Gerekçesi (*Research Rationale*) Amacı ve Hipotezler

Okul öncesi dönemde çocuğun gelişimini etkileyen faktörle ilgili yapılan çalışmalar giderek artmaktadır. Konu ile ilgili çalışmalara bakıldığında dil gelişimi ile ilgili çalışmalar genellikle; ***cinsiyet ve yaş*** (Lundberg, Larsman, Strid,2014; Karacan, 2000; Lutzer(1991); Dereli, 2003; İpek, 2006); ***Anne ve baba eğitim durumu ve sosyo ekonomik durum*** (Hampson ve Nelson(1993; Koçak ve dereli, 2005; Erdoğan ve arkadaşlarının(2005, Journal of Applied Developmental Psychology'de(2007); ***Sosyo kültürel ve biyolojik faktörler*** (Silven ve Rubinow, 2010; Schwartz, 2014; Rhodes, Kayser, Hess, 2000; Thurm ve ark., 2007) gibi etkenlerle olan ilişkileri incelenmiştir. Buna karşılık televizyon izleme, bilgisayar kullanma ve kitap okuma sürelerinin dil gelişimi üzerindeki etkilerine yönelik çalışmalarında özellikle ülkemizde sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Bu bağlamda çalışmanın amacı, 3-6 yaş çocukların dil gelişimleri üzerinde; televizyon, bilgisayar ve kitap başında geçirilen

sürelerin çocukların dil gelişimi üzerinde nasıl bir etkisi olduğunu incelemek ve dil gelişimleri üzerinde hangi unsurun daha etkili olduğunu belirlemektir. Ayrıca dil gelişimi üzerinde anne baba eğitim durumu, yaş, cinsiyet ve daha önce okul öncesi eğitimi alıp almamak gibi diğer değişkenlerin de dil gelişimi üzerindeki etkilerini belirlemektir.

Bu kapsamda test edilecek hipotez; "3-6 yaş çocukların televizyon izleme, bilgisayar kullanma ve kitap okuma sürelerinin dil gelişimleri üzerinde bir etkisi yoktur" şeklindedir.

3.2. Örneklem Veri Toplama ve Araştırmanın Kısıtları

Çalışmanın örneklemi Uşak il merkezinde anaokullarına devam eden 3-6 yaş arası 106 çocuktan oluşmaktadır. Çalışma, bu iki okulda yer alan 3-6 yaş grubu 106 çocukla sınırlıdır ve kullanılan anketin ölçebilirliği ile sınırlıdır. Çalışmada çocukların dil becerilerini ölçmek amacı ile Marmara Gelişim Ölçeğinin Dil Alt Boyutu kullanılmıştır. Marmara gelişim ölçeği; 3-6 yaş çocuklarının bilişsel, dil, sosyal, duygusal, fiziksel gelişim alanlarına göre becerilerini ortaya koymak amacıyla 2002'de geliştirilmiştir (Oktay & Bilgin-Aydın, 2002). Araştırmada kullanılan Marmara Gelişim Ölçeğinin geçerlik- güvenirlik çalışmaları Oktay ve Aydın (2002) tarafından yapılmış, 4 boyutun da geçerli- güvenilir olduğu anlaşılmıştır. Çalışmada kullanılan dil alt boyutu 76 maddeden oluşmaktadır ve 1'den 5'e derecelendirilmiş likert tipli bir ölçektir. Ölçekte; 1; hiç yapmaz, 2; çok az yapar, 3;biraz yapar, 4;çoğunlukla yapar, 5;her zaman yapar şeklinde derecelendirilmiştir. Bunun yanı sıra araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Kişisel bilgi formunda; çocuğun; yaşı, cinsiyeti, anne eğitin durumu, baba eğitim durumu, daha önce okul öncesi eğitimi alıp almaması, günlük ortalama televizyon izleme, bilgisayar kullanma ve kitap okuma sürelerine ilişkin sorular yer almaktadır.

Araştırmada yer alan veriler bir paket programı aracılığı ile analiz edilmiştir. Veriler SPSS 18 paket programına aktarılmıştır ve Betimsel istatistikler, Pearson korelasyon analizi ve Doğrusal çoklu regresyon analizi yapılmıştır.

Çalışmada öncelikle Marmara Dil Gelişim Ölçeğinden elde edilen puanların dağılımlarının normalliğini tespit etmek amacıyla basıklık ve çarpıklık değerlerine bakılmıştır. Bunun için Skewness Kurtosis sonucunda Ölçeğe ait 85 maddenin basıklık ve çarpıklık skorlarının +3 ile -3 arasında olduğu gözlemlenmiştir. Anket sonucu toplanan veri setinden elde edilen puanların basıklık ve çarpıklık değerlerinin +3 ile -3 arasında olması normal dağılım için yeterli olduğu söylenebilir (Groeneveld ve Meeden, 1984; Moors, 1986; Hopkins ve Weeks, 1990; De Carlo, 1997).

Marmara Dil Gelişim Ölçeği'nden elde edilen puanların genel güvenilirliğinin iç tutarlılık katsayısı α=,972'dir. Anketten elde edilen puanların güvenilirlik değerlerinin yüksek olduğu söylenebilir (Field, 2009:674-677). Alfa katsayısının yorumu şu şekilde yapılabilir (Nakip, 2006, 146). Katsayı 01-20

arası; ölçek hiç güvenilmez, katsayı 21-40 arası; ölçek güvenilmez, katsayı 41-60 arası; ölçek nispeten güvenilir, katsayı 61-80 arası; ölçek güvenilir, katsayı 81-100 arası; ölçek çok güvenilir.

3.3 Bulgular

Tablo 1'e göre araştırmaya katılan 106 kişinin demografik özellikleri incelendiğinde;

Tablo 1. Demografik Özellikler Dağılımı

Cinsiyet	N	%
Kız	57	53,8
Erkek	49	46,2
Toplam	106	100
Yaş	N	%
36-48 ay	50	47,2
48-60 ay	56	52,8
Toplam	106	100
Okul Öncesi Eğitimi Alıp almama	N	%
Evet		
Hayır	31	29,2
Toplam	75	70,8
	106	100
Anne Eğitim Durumu	N	%
İlkokul	12	11,3
Ortaokul	3	2,8
Lise	34	32,1
Ön lisans	3	2,8
Lisans	54	50,9
Toplam	106	100
Baba Eğitim Durumu	N	%
İlkokul	9	8,5
Ortaokul	4	3,8
Lise	30	28,3
Ön lisans	4	3,8
Lisans	59	55,7
Toplam	106	100
Aile ekonomik durumu	N	%
Düşük gelir düzeyi	10	9,4
Orta gelir düzeyi	70	66,0
Yüksek gelir düzeyi	26	24,5
Toplam	106	100
Ortalama televizyon izleme süresi	N	%
Bir saat		
İki saat	35	33,0
İki saat ve üzeri	51	48,1
Toplam	20	18,9
	106	100
Ortalama bilgisayar kullanma süresi	N	%
Yarım saat		
Bir saat	39	36,8
İki saat	60	56,6
Toplam	7	6,6
	106	100
Ortalama kitap okuma süresi	N	%
Yarım saat	66	62,3
Bir saat	33	31,1

İki saat	7	6,6
Toplam	106	100

Cinsiyete göre; örneklemin %53,8 kız çocuklar (57 çocuk), %46,2 erkek çocuklar (49 çocuk) oluşturmaktadır. Yaşa göre; örneklemin %47,2'ini 36-48 aylık çocuklar(50 çocuk), %52,8'ini 48-60 aylık çocuklar (56 çocuk) oluşturmaktadır. Okul öncesi eğitimi alıp almama durumuna göre; örneklemin %29,2'sini daha önce okul öncesi eğitimi alan çocuklar (31 çocuk), %70,8'ini daha önce okul öncesi eğitimi almayan çocuklar (75 çocuk) oluşturmaktadır. Anne eğitim durumuna göre; örneklemin %11,3'ünü ilkokul mezunu annelerin çocukları (12 çocuk) , %2,8'ini ortaokul mezunu annelerin çocukları (3 çocuk), %32,1'ini lise mezunu annelerin çocukları (34 çocuk), %2,8'ini ön lisans mezunu annelerin çocukları (3 çocuk), % 50,9'unu lisans mezunu annelerin çocukları (54 çocuk) oluşturmaktadır. Baba eğitim durumuna göre; örneklemin % 8,5'ini ilkokul mezunu babaların çocukları (9 çocuk), %3,8'ini ortaokul mezunu babaların çocukları (4 çocuk), %28,3'ünü lise mezunu babaların çocukları (30 çocuk), %3,8'ini ön lisans mezunu babaların çocukları (4 çocuk), %55,7'sini lisans mezunu babaların çocukları (59 çocuk) oluşturmaktadır. Aile ekonomik durumuna göre örneklemin; %9,4'ünü düşük gelir düzeyindeki ailelerin çocukları (10 çocuk), %66,0'sını orta gelir düzeyindeki ailelerin çocukları (70 çocuk), %24,5'ini yüksek gelir düzeyindeki ailelerin çocukları (26 çocuk) oluşturmaktadır. Günlük ortalama televizyon izleme süresine göre örneklemin; %33,0'ünü günde ortalama bir saat televizyon izleyen çocuklar (35 çocuk), %48,1'ini günde ortalama iki saat televizyon izleyen çocuklar (51 çocuk), %18,9'unu günde ortalama iki saat ve üzeri televizyon izleyen çocuklar (20 çocuk) oluşturmaktadır. Günlük ortalama bilgisayar kullanma süresine göre örneklemin; %36,8'ini günde ortalama yarım saat bilgisayar kullanan çocuklar (39 çocuk), %56,6'sını günde ortalama bir saat bilgisayar kullanan çocuklar (60 çocuk), %6,6'sını günde ortalama iki saat bilgisayar kullanan çocuklar(7 çocuk) oluşturmaktadır. Günde ortalama kitap okuma süresine göre örneklemin; %62,3'ünü günde ortalama yarım saat kitap okuyan çocuklar (66 çocuk), %31,1'ini günde ortalama bir saat kitap okuyan çocuklar (33 çocuk), %6,6'sını günde ortalama iki saat kitap okuyan çocuklar (7 çocuk) oluşturmaktadır.

Tablo 2: Değişkenler Arası Korelasyon Analizi Sonuçları

		Dil Gelişimi Ort.	yaş	cinsiyet	Okul öncesi eğitim alıp almama	Anne Eğitim durumu	Baba Eğitim durumu	aile ekonomik durumu	günlük ort. televizyon izleme suresi	günlük ort. bilgisayar kullanma suresi	günlük ort. kitap okuma suresi
Dil gelişimi	Pearson Correlation	1	,360**	-,203*	-,289**	,420**	,412**	,323**	,204*	,193*	,147
	Sig. (2-tailed)		,000	,037	,003	,000	,000	,001	,036	,047	,134
	N	106	106	106	106	106	106	106	106	106	106

*p<0,05

Tablo 2'de doğrusal regresyon analizi öncesinde bağımlı (Dil Gelişimi) değişken ile bağımsız değişkenler arasında korelasyon olup olmadığına bakılmıştır. Yapılan korelasyon analizi sonucuna göre; dil gelişimi ile çocuğun yaşı, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, ailenin ekonomik durumu, günlük ortalama televizyon izleme süresi, günlük ortalama bilgisayar kullanma süresi, günlük ortalama kitap okuma süresi arasında istatistiksel olarak %95 güven aralığında pozitif yönde anlamlı ilişki çıkmıştır (r=0,360, r=0,420, r=0,412, r=0,313, r=0,204, r=0,193, r=0,147). Sonuçlara göre; dil gelişimi ile cinsiyet ve okul öncesi eğitimi alıp almama durumu arasında istatistiksel olarak %95 güven aralığında negatif yönde anlamlı bir ilişki çıkmıştır (r=-0,203, r=-0,289). Analiz sonucunda bütün değişkenler modele dahil edilmiştir.

Tablo 3: Doğrusal Çoklu Regresyon Model Karşılaştırma Sonuçları

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Durbin-Watson
1	,420[a]	,176	,168	,40471	
2	,570[b]	,325	,311	,36821	
3	,622[c]	,387	,369	,35243	,965

Aşamalı çok değişkenli regresyon analizinin sonuçlarına bakıldığında yukarıdaki tabloya göre; ilk modelin düzeltilmiş R^2 değeri (0,168) olup varyansın %16,8'ini açıkladığı görülmektedir. İkinci modelin düzeltilmiş R^2 değeri (0,311) olup varyansın %31,1'ini açıkladığı görülmektedir. Üçüncü modelin düzeltilmiş R^2 değeri (0,369) olup varyansın %36,9'unu açıkladığı görülmüştür. Bu çerçevede üçüncü model dil gelişimini daha fazla açıkladığı için bu model dikkate alınmıştır. Üçüncü modelin analiz sonuçları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4: Doğrusal Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

		B	SH	β	F
Model 3	(sabit terim)	2.600	.194		21.481
	Anne eğitimi	.366	.069	.414	
	yaş	.427	.074	.483	
	ort. kitap okuma süresi	.194	.060	.270	

Tablo 4'te model 3'te anne eğitim durumu, çocuğun yaşı ve günlük ortalama kitap okuma süresinin dil gelişimi üzerindeki etkisine ait değerler bulunmaktadır. Korelasyon katsayılarının genel olarak 0,80'nin altında olması, VIF değerleri sırasıyla anne eğitim durumu için; 1,002, yaş için; 1,152 ve günlük ortalama kitap okuma süresi için; 1,154 olarak, Tolerance değerlerinin ise sırasıyla anne eğitim durumu için; 0,998, yaş için; 0,868 ve günlük ortalama kitap okuma süresi için; 0,866 olarak bulunmuştur. VIF değerinin beş ve Tolerance değerinin ikinin altında olmasından dolayı kurulan

modelde çoklu bağlantı probleminin olmadığı, F değerinden (3. Model 23,279 p<0,001) modelin bir bütün olarak anlamlı olduğu sonucuna varılmaktadır. Ayrıca Durbin Watson testi değerinden ise (1 <1,028 > 3) modelde otokorelasyon olmadığı sonucuna varılmıştır.

3. SONUÇ ve ÖNERİLER

Okul öncesi dönem; 0-6 yaş arsını kapsayan çocuğun çevresini tanımaya çalıştığı, çevresiyle iletişim kurmaya istekli olduğu, bilişsel, sosyal, psiko-motor ve dil becerilerinin hızla geliştiği kişiliğinin temellerinin atıldığı çocuğun gelişimindeki dönüm noktalarından biridir (Berk, 2013). Bu dönemdeki çocuk çok meraklıdır ve öğrenmeye çok açıktırlar. Etrafında gördüğü doğru ya da yanlış olan her şeyi taklit edebilirler. Televizyon, bilgisayar ve kitap gibi kitle iletişim araçları da çocukların günlük hayatta iç içe oldukları materyallerdir. Çocuklar günün belli bir bölümünü televizyon izleyerek, bilgisayar kullanarak ya da kitap okuyarak geçirirler. Bu materyallerden yeni ve farklı bilgiler öğrenirler. Erken yaşlarda öğrenilenler kişinin gelişimi hakkında çok büyük öneme sahiptir. Kişinin sosyal, duygusal, bilişsel ve dil gelişim alanlarının tümü olumlu ya da olumsuz şekilde televizyon, bilgisayar ve kitaplardan etkilenmektedir. Bu çalışmada da okul öncesi dönemdeki yani 3-6 yaş arasındaki çocukların dil gelişimi üzerinde televizyonun, bilgisayarın ve kitap okuma sürelerinin etkisi incelenmiştir.

Çalışmadan elde edilen veriler incelendiğinde çocukların dil gelişimi üzerinde anne eğitim durumunun istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olduğu görülmüştür. Annenin eğitim seviyesi yükseldikçe çocuğun dil gelişimi olumlu yönde etkilediği sonucuna varılmıştır. Bunun sebebi; çocuğun bu dönemde özellikle anne ile zaman geçirdiği, daha anne ile etkileşim içinde bulunması olabilir. Çocuğun dil potansiyeli, sosyal çevre tarafından beslenmektedir. Çevre ve özellikle anne tarafından çocuğa sunulan sözel uyaran zenginliğin dil gelişimini olumlu etkileyeceği bildirilmektedir (Karacan, 2000). Ayrıca annenin eğitim seviyesi yükseldikçe kendini daha iyi geliştirmiş olması, dili kullanmak konusunda çocuğa daha iyi bir model olması, çocuğa dil ile ilgili daha zengin ve uyarıcı çevre olanakları sunması yönüyle de çocuğun dil gelişimini olumlu yönde etkilediği yorumu yapılabilir. Çalışmadan elde edilen diğer bir veri ise çocuğun yaşı ve dil gelişimi arasındaki bulgudur. Çocuğun yaşı ile dil gelişimi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir sonuç bulunmuştur.

Çocuğun kitap okuma süresi ile çocuğun dil gelişimi arasındaki ilişkiye bakıldığında ise; elde edilen verilere göre kitap okuma süresi ve dil gelişimi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir sonuca varılmıştır. Buradan yola çıkarak okul öncesi dönemde çocuklarla birlikte; kitap okumaya daha fazla zaman ayrılması çocuğun dil gelişimini olumlu yönde etkilemektedir yorumunu yapabiliriz. Bunun sebebi; kitap okumaya daha fazla zaman ayıran çocuğun yeni ve farklı daha fazla kelime ile karşılaşarak kelime dağarcığını geliştirdiği böylece dil gelişiminin olumlu yönde etkilendiği söylenebilir.

Çalışmadan elde edilen verilere göre örneklemde yer alan 110 çocuğun gün içerisinde hem bilgisayar kullanmaya zaman harcadıkları hem de televizyon izlemeye zaman harcadıkları görülmüştür. Çalışmadan elde edilen televizyon izleme ve bilgisayar kullanma sürelerinin dil gelişimi üzerindeki etkileri incelendiğinde; televizyon ve bilgisayara ayrılan sürenin dil gelişimi üzerindeki etkisinde istatistiksel olarak anlamlı bir sonuca varılamamıştır. Televizyon seyretme süresi, çocuğun yaşı, ailenin eğitim düzeyi, televizyon kanalı sayısı, yayın saatleri ve çeşitliliği ile ailenin çocuk üzerindeki kontrolü gibi çeşitli etmenlere bağlı olarak değişebilmektedir. Annenin çalışıyor olması, okul öncesi dönemde, ana dilinin devam etmesi, ailede büyük ya da küçük kardeşin bulunması da çocuğun televizyon seyretme süresi üzerinde etkili faktörlerdendir. Literatürdeki farklı yaklaşımlar çerçevesinde bir kısım araştırmacılar, Televizyonun çocukları pasif kıldığı ve yönlendirdiğini savunarak iletilerin sınırsız etkisinden söz ederken, bir kısmı da TV'nin çocukları aktif bir zihinsel sürece soktuğunu ve eleştirel yeteneklerini ortaya çıkardığını savunmaktadır (Yörükoğlu, 2003). Alanda yapılan araştırmalara bakıldığı zaman, eğitsel içerikli programların çocuk gelişimine olumlu etkisi olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır. Susam Sokağı adlı çocuk programının çocuklar üzerindeki etkisine yönelik yapılan bir çalışmada ABD'de yüz milyondan fazla çocuğa alfabeyi, sayıları, doğru sağlık alışkanlıklarını, kültürel değerlerini öğrenmelerine yardım ettiği sonucuna varılmıştır. Ancak bu konuda yapılan araştırmaların ortak noktası, eğitsel programlarında tek başına yeterli olmadığı görüşüdür. Aynı zamanda televizyon izleme süresinin ve televizyonun zayıf kaldığı, çocuğun daha fazla yardıma ihtiyacı olduğu zamanlarda aile katılımlı izlemenin önemli olduğu vurgulanmış, bu programların etkileşimli olması gerektiği eklenmiştir (Linebarger ve ark., 2004). Aşırı televizyon izleme, ileriki yıllarda okul başarısı, duygusal zeka gelişimi ve odaklılık konularında başarıyı düşürmektedir. Bunun nedeni, televizyonun yoğun olarak görsel algıya hitap eden doğası, tek yönlü iletişim biçimiyle beynin sağ yarıküresindeki dille ilgili bölgenin gelişimini engellemesidir. Özellikle aşırı uyarıcı öğelerle donatılmış çocuk programlarını uzun süre izleyen çocuklarda dikkat eksikliği, odaklanamama gibi problemlerin baş göstermesine neden olmaktadır (Morley, 2005). Okul öncesi çocuğun televizyonda yaş özelliklerine uygun, yeterli uyaranları içeren, uzmanlarca hazırlanmış programları seyretmesi belirli bir düzeyde gelişimine olumlu katkı sağlamaktadır. Ancak izleme sürelerinin uzunluğu yaş özelliklerine uygun olmayan haber, film ya da reklam gibi içerikler çocukta gelişim bozukluklarına neden olmaktadır (Ertürk, Gül, 2006). Buradan hareketle; televizyon başında geçirilen sürenin dil gelişimi üzerinde tek başına olumlu bir etkisinin olmadığı, televizyon başında geçirilen sürenin yanında izlenilen programların eğitici nitelikte programlar olması, programların çocuğun yaşına uygun nitelikte olması, izlenilenler üzerinde daha sonra sohbet edilmesi çocuğun dil gelişiminde etkili olduğu yorumu yapılabilir.

Çalışmadan elde edilen verilere göre bilgisayar kullanma süresinin dil gelişimi üzerindeki etkileri incelendiğinde; bilgisayar kullanma süresi ve dil gelişimi arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Cordes ve Miller (2000); yapmış olduğu "Fool's Gold: A Critical Look at Computers in Childhood"

isimli çalışmasında bilgisayarın küçük çocuklar üzerinde sosyal, fiziksel ve entelektüel zararlarının olduğunu belirtmişlerdir. Özellikle bu dönemde bilgisayar karşısında geçirilen sürenin ciddi sağlık sorunları, çocukta stres ve davranış bozuklukları, obezite yanı sıra sosyal, duygusal ve dil gelişimi ile yakından ilişkili olduğunu belirtmiştir. Okul öncesi dönemde bilgisayar ile yapılan sembolik faaliyetlerden ziyade somut faaliyetlerin çocuklar için daha öğretici olduğunu belirtmiştir. Kelly ve Schorger (2001); yapmış olduğu başka bir çalışmada okul öncesi çocuklarının sınıfta oynadıkları alanlara göre dil gelişimini incelemiştir. Çalışmada; bilgisayar merkezi, blok merkezi, kütüphane merkezi, evcilik merkezi, sanat merkezi ele alınmış ve hangi merkezin dil gelişiminde daha etkili olduğu incelenmiştir. Çalışmanın sonucunda bilgisayar merkezindeki çocukların diğer merkezlerdeki çocuklara göre dil gelişiminde anlamlı bir düzeyde eksiklik bulunmuştur. Çalışmacılar; bunun sebebini bilgisayar merkezindeki çocukların diğer merkezlerdeki çocuklara göre daha az sözel iletişim, etkileşim ve paylaşımda bulunması şeklinde yorumlamışlardır. Buradan hareketle bilgisayarın da televizyon gibi; aslında karşısında geçirilen zamandan ziyade seçilen etkinliklerin çocuğu eğitici nitelikte olması, çocuğun yaşına uygun olmasının çocuğun dil gelişimi üzerinde esas etkili unsur olduğu söylenebilir.

Araştırmanın sonuçları incelendiğinde verilerin ışığında gelecekte yapılacak çalışmalar için şu önerilerde bulunulabilir;

1. Televizyon karşısında geçirilen sürenin dil gelişimine etkisi yanında izlenilen programların niteliğinin de çocuğun dil gelişimi ve diğer gelişim alanlarına olan etkileri,
2. Bilgisayarda çocukların oyun oynamaları, internete girmeleri veya eğitici programlarla ilgilenmelerinin dil gelişimi ve diğer gelişim alanları üzerindeki etkileri,
3. Pasif olarak bir televizyon izleyicisi olmanın yanında çocukların izlediklerini sözel olarak ifade etmelerinin dil gelişimini ve diğer gelişim alanlarını ne ölçüde etkilediği,
4. Çocukların televizyonda en çok ne tür programlar izlediği veya bilgisayarda en çok ne tür de faaliyetler yaptığı, dil gelişiminin yanında diğer gelişim alanlarını da ne ölçüde etkilediği incelenebilir.

KAYNAKLAR

Aksaçlıoğlu, A. G., Yılmaz, B. (2007). Öğrencilerin Televizyon izleme ve Bilgisayar Kullanmalarının Okuma Alışkanlıkları Üzerindeki Etkisi, *Türk Kütüphaneciliği Dergisi*, 21(1), 3-28.

Anılan, H., Genç, B. Göl Dede, D. (2011). Destekleyici ek metin çalışmalarının kırsal kesim öğrencilerinin kelime kazanım düzeyine etkisi, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 29, 43-57.

Berk, L. E. (2013). *Çocuk Gelişimi*. Ali Dönmez (Çev.), Ankara: İmge Kitabevi.

Calvert, S. L., & Kotler, J. A. (2003). Lessons from children's television: The impact of the Children's Television Act on children's learning. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 24(3), 275-335.

Clements, D. H., & Sarama, J. (2003). Strip mining for gold: Research and policy in educational technology: A response to “fool’s gold”. *AACE Journal*,11(1), 7-69.

Comstock, G., & Scharrer, E. (2006). *Media and popular culture*. Handbook of child psychology.

Cordes, C., & Miller, E. (2000). Fool's Gold: A Critical Look at Computers in Childhood, *Alliance for Childhood*.

DeCARLO, Lawrance T. (1997), “On the Meaning and Use of Kurtosis”, Psychological Methods, 2, 292-307.

Dereli, Esra.(2003). *Okul öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 4-6 Yaş Arasındaki Çocukların İfade Edici Dil Düzeylerinin İncelenmesi.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.

Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P., Japel, C. (2007). School readiness and later achievement. *Journal of Applied Developmental psychology*, 43(6), 1428.

Durualp, E. , Ünal, N. (2012). “Televizyonun Okul Öncesi Çocuklar Üzerinde Etkisi”, *Çankırı karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(2):093-104.

Ennemoser, M., & Schneider, W. (2007). Relations of television viewing and reading: Findings from a 4-year longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 99(2), 349.

Erdoğan, S. (2010). Erken Çocukluk döneminde Televizyonun Sosyal Gelişime Ve Değerler Eğitimine Etkisi. *International Conference on New Trends in Education and Their Implications*, 11-13, Kasım, Antalya.

Erdoğan, Samiye, Hatice Şimşek Bekir, Selma Erdoğan Aras. (2005) alt Sosyoekonomik Bölgelerde Ana Sınıfına Devam Eden 5-6 Yaş Grubundaki Çocukların Dil Gelişim Düzeylerine Bazı Faktörlerin Etkisinin İncelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*,14(1), Adana.

Ertürk Y. D.& Gül A.A. (2006). *Çocuğunuzu Televizyona Teslim Etmeyin: Televizyon Haberlerinin Çocuklar Üzerindeki Stres Etkileri ve Ailesel Haber İzleme Alışkanlıkları.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Fıeld, A. (2009). *Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistics*. California: Sage.

Göksu, S. (2004). Altı yaş çocuklarında televizyon izleme ve zihinsel gelişim arasındaki ilişki. *Kastamonu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12 (1), 121-132.

Griffey, H., Howe, M. (2005). *Çocuğunuza iyi bir başlangıç kazandırın*. İstanbul: Timaş yayınları.

GROENEVELD, R.A., Meeden, G. (1984), Measuring Skewness and Kurtosis, *The Statistician*, 33, 391-399.

Haktanır, G. (2009). *Okul öncesi eğitime giriş*. 3. Baskı. Ankara: Anı yayıncılık.

Hampson, J., & Nelson, K. (1993). The relation of maternal language to variation in rate and style of language acquisition. *Journal of Child Language*, 20, 313-313.

Hesketh, K., Ball, K., Crawford, D., Campbell, K., & Salmon, J. (2007). Mediators of the relationship between maternal education and children’s TV viewing. *American journal of preventive medicine*, 33(1), 41-47.

Hopkıns, K.D., Weeks, D.L. (1990). Tests for Normality and Measures of Skewness and Kurtosis: Their Place in Research Reporting. *Educational and Psychological Measurement*, 50, 717-729.

İpek, N. (2006). *İlköğretim Çağı Çocuklarında Kelime Dağarcığı Gelişimi.* (Yayınlanmamış Yüksek

Karacan, E. (2000). Çocuklarda Dil Gelişimini Etkileyen Faktörler. *Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi*. Ankara: 9.7.

Kelly, K. L., Schorger, J. R. (2001). Let’s Play ‘Puters”: Expressive Language Use at the Computer Center. *Information Technology in Childhood Education Annual*, 2001(1), 125-138.

Koçak, Nurcan; Esra Dereli.(2005). Okul öncesi Eğitime Devam Eden 4-6 Yaş Arasındaki Çocukların İfade Edici Dil Düzeylerinin Bakım Tarzı Ve Anne- Baba Eğitim Düzeyi Açısından İncelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 14. Sayı.

Koçal, E. (2004, 29 Ağustos). Televizyon Çocukları Uyuşturuyor. arşiv.sabah.com.tr.

Linebarger, D. L., Kosanic, A. Z., Greenwood, C. R., Doku, N. S. (2004). Effects of Viewing the Television Program Between the Lions on the Emergent Literacy Skills of Young Children. *Journal of Educational Psychology*, 96(2), 297.

Lundberg, I., Larsman, P., Strid, A. (2012). Development Of Phonological Awareness During The Preschool Year: The İnfluence Of Gender And Socio-Economic Status. *Reading and Writing*, 25(2), 305-320.

Lutzer, V. D. (1991). Gender Differences in Preschooler's Ability to Interpret Common Metaphors. *The Journal of Creative Behavior*, 25(1), 69-74.

MOORS, J.J.A. (1986), The Meaning of Kurtosis: Darlington Reexamined. *The American Statistician*, 40, 283-284.

Morley, D. (2005). *Etkin İzleyici Kuramı: Sarkaçlar ve Tuzaklar*. Yiğit Yavuz (Translated by) Medya ve İzleyici: Bitmeyen Tartışma Şahinde Yavuz (Edited by). Ankara: Vadi Yayınları. (99-130).

Nakip, M. (2006). *Pazarlama Araştırmaları Teknikler ve (SPSS Destekli) Uygulamalar* (2. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Özkan, B., Yılmaz, Ö. (2014). 5-7 Yaş Arası Çocuğu Olan Anne Babaların Çocukların Televizyon İzleme Durumuyla İlgili Görüşleri. *Ejer Congress*, İstanbul, 2014.

Öztürk, A. (2005). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Ana Dili Etkinlikleri*. Ankara: Nobel yayın dağıtım.

Rhodes, R. L., Kayser, H., & Hess, R. S. (2000). Neuropsychological Differential Diagnosis of Spanish-Speaking Preschool Children. In handbook of Cross-Cultural Neuropsychology *Springer US*, 317-333.

Rideout, V., & Hamel, E. (2006). *The media family: Electronic media in the lives of infants, toddlers, preschoolers and their parents*. Henry J. Kaiser Family Foundation.

Roberts, D. F., Foehr, U. G., & Rideout, V. J. (2005). *Generation M: Media in the lives of 8-18 year-olds*. Henry J. Kaiser Family Foundation.

Schwartz, M. (2014). The impact of the First Language Firstmodel on vocabulary development among preschool bilingual children. *Reading and Writing*, 27(4), 709-732.

Serhatlıoğlu, B. (2006). *Televizyon Programlarını Okul Öncesi Eğitimi Kurumuna Devam Eden Beş- Altı Yaş Grubu Çocuklarının Zihin ve Dil Gelişimlerini Etkileme Biçimlerine Yönelik Öğretmen ve Veli Görüşlerinin Belirlenmesi. (Elazığ İli Örneği).* Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

Sever, S. (2003). *Çocuk ve Edebiyat*. Ankara: Kök Yayıncılık.

Silvén, M., Rubinov, E. (2010). Language and Preliteracy Skills in Bilinguals and Monolinguals at Preschool age: Effects of Exposure to Richly İnflected Speech from Birth. *Reading and Writing,* 23(3-4), 385-414.

Thurm, A., Lord, C., Lee, L. C., & Newschaffer, C. (2007). Predictors of Language Acquisition in Preschool Children with Autism Spectrum Disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37(9), 1721-1734.

UNUTKAN, Ö. P. (2006). Anne Babaların Kitap Okumaya İlgilerinin Çocukların Dil Gelişimi Açısından İlköğretime Hazır Bulunuşluğuna Etkisi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 285-293.

Yaşar, Ş. (2006). *Kitle İletişim Araçları ve Okul Öncesi Eğitim*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Yavuzer, H. (2013). *Çocuk Eğitimi El Kitabı* (Otuzuncu Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yörükoğlu, A. (2003). *Çocuk Ruh Sağlığı*. İstanbul: Özgür Yayınları.

Zimmerman, F. J., Christakis, D. A., Meltzoff, A. N. (2007). Associations Between Media Viewing And Language Development İn Children Under Age 2 Years. *The Journal of Pediatrics*, 151(4), 364-368.

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ "ÖĞRETMEN" KAVRAMINA İLİŞKİN ALGILARINA YÖNELİK METAFOR ÇALIŞMASI

Hilal İlknur TUNÇELİ
Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği ABD
htunceli@marmara.edu.tr
Büşra ŞAHAN
Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği ABD
sahan.busra@gmail.com

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmen kavramına ilişkin algılarının metaforlar aracılığıyla belirlenmesidir. Araştırma verileri 2013-2014 bahar döneminde Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalında öğrenim gören 1., 2., 3. ve 4. sınıf öğretmen adaylarından elde edilmiştir. Araştırma verileri iki aşamalı açık uçlu sorulardan oluşan formlar aracılığıyla toplanmıştır. Birinci aşamada okul öncesi öğretmen adaylarından öğretmen kavramını hangi metaforla ilişkilendirdiklerini belirlemek için " Okul Öncesi Öğretmeni …… gibidir." Cümlesini tamamlamaları istenmiştir. İkinci aşamada ise okul öncesi öğretmen adaylarının "okul öncesi öğretmeni" kavramıyla ilişkilendirdikleri metaforu açıklamaları amacıyla "Çünkü……." Kelimesi ile başlayan bölümü ayrıntılı olarak doldurmaları istenmiştir. Verilerin analizinde nitel araştırma yöntemlerinden betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Okul öncesi öğretmen adaylarının "okul öncesi öğretmeni" kavramını aile, anne, fener, gökkuşağı, çocuk gibi metaforlarla açıklamıştır. Öğretmen adaylarının oluşturduğu metaforlar şekillendirici, yol gösterici, bilgi kaynağı, statüsüz, esnek, model ve kutsal bir iş yapan öğretmen kategorileri altında toplanmıştır. Öğretmen adaylarının oluşturduğu metaforlar incelendiğinde "okul öncesi öğretmeni" kavramını farklı kategoriler altında niteledikleri görülmüştür.

Anahtar sözcük: metafor, okul öncesi öğretmen adayı, öğretmen

ABSTRACT

The main propose of this study is to determine teacher candidate's mental images about concept of preschool teacher via metaphors. This research was carried out by participating of 72 preschool teacher candidates studying at Marmara University Atatürk Education Faculty Department of Preschool Education in 2013-2014 academic year (spring term). The research data were collected by and open-ended questionaire descriptive analysis technique which is a qualitative research methods were used to analyze the data. Preschool teacher candidates explained the concept of Preschool teacher via some metaphors such as; family, mother, lantern, rainbow, child. The metaphors created by teacher candidates collected under categories of reshaping, guiding, information source, not prestigious, flexible, model teacher and the teacher who has got a holly profession. Based on metaphors created by teacher candidates it is seen that concept of preschool teacher is qualified under different categories.

Keywords: metaphor, preschool teacher candidate, teacher.

1. GİRİŞ

Metafor genellikle benzetme olarak bilinse de benzetme ile arasında farklılıklar vardır. Bir şeyi başka şey ile benzetmeye, kıyaslamaya, anlatmaya yarayan mecazlardır. Metafor kavramı Türkçede "eğretileme" veya "istiare" olarak kullanılmasına karşın, bu iki kavramı da tam karşılayamadığı düşünülmektedir (Demir, 2005). Morgan'a (1998) göre "metafor kullanımı, genel olarak dünyayı kavrayışımızı etkileyen bir düşünce biçimi ve dünyayı görme biçimimiz anlamına gelmektedir." Bu yönüyle metafor, bir bireyin yüksek düzeyde soyut, karmaşık veya kuramsal bir olguyu anlamada ve açıklamada kullanabileceği güçlü bir zihinsel araçtır. Shuell'in (1990) de vurguladığı üzere: "Eğer bir resim 1000 kelimeye bedelse, bir metafor da 1000 resme bedeldir. Çünkü, bir resim sadece statik bir imge sunarken, bir metafor bir olgu hakkında düşünmek için zihinsel bir çerçeve sunmaktadır."

Metaforlar, bilinçli ya da bilinçsiz biçimlerde günlük düşüncelerimizi ve eylemlerimizi yönetmekle beraber, gerçeğin ve yaşantının nasıl yorumlandığını göstermek için kullanılmaktadırlar (Kılıç ve Arkan, 2010). Metaforlar, bireylerin soyut veya karmaşık olan olguları daha somut veya tecrübe edilen olgularla karşılaştırmalarını ve bu sayede de bilinmeyen olgulara ilişkin anlayış geliştirmelerini sağlar. Metaforlar günlük hayatta kullandığımız dili sadece süslemeye yönelik bir söz sanatından ibaret değildir, metaforların insan hayatındaki önemi bundan çok daha fazlasını kapsar (Saban, Koçbeker ve Saban, 2006; Semerci, 2007).

Aslan ve Bayrakçı'ya (2006) göre metaforlar, bireylerin kendi dünyalarını anlamalarına ve yapılandırmalarına yönelik güçlü bir zihinsel haritalama ve modelleme mekanizmasıdır. Metafor bazı yorumları öne çıkarırken, diğerlerini arka plana iter. Diğer bir deyişle yarattığı görme biçimi, aynı zamanda bir görmeme biçimi haline gelir. Böylece "insan aslandır" metaforu, insanın aslanca cesaret, güç ya da yırtıcılığına dikkat çekerken, aynı kişinin bir iblis, bir ermiş, bir münzevi de olabileceği olgusunu örter. Metafor bizi benzerlikleri görmeye, farklı yönleri ise göz ardı etmeye iter. Metafor, güçlü kavrayışlar sağlayacak şekilde hayal gücünü genişletir, ama çarpıtma tehlikesi de taşır (Morgan,1998; akt.: Evcim, 2008: 103).

Çalışmamızda ele aldığımız Öğretmenlik mesleği, uzmanlık gerektiren bir meslek olarak tanımlansa da mesleğin gerçekte nasıl algılandığına yönelik çalışmalar yapılması önemlidir. Herkesin eğitim-öğretim hayatında etkilendiği öğretmenleri vardır. Bu öğretmenler; kişilikler, davranışları, ders anlatma yaklaşımları, hal ve tavırları gibi birçok yönleriyle bizde iz bırakmışlardır. Bu izler ve bu izlerin yanında sahip olduğumuz pedagojik bilgiler ile alan yazınla olan ilişkimiz, bizim öğretmenlik mesleğine ilişkin algı, değer, inanç ve ilkelerimizi şekillendirmektedir (Erden, 1998:38; Gillis ve Johnson, 2002:37-41). Ayrıca, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin düşünceleri, onların ileride nasıl bir öğretmen olmak istediklerini ortaya koyabilir. Bu anlamda öğretmen adaylarının "öğretmen algılarının" sorgulanması, onların bu mesleğe olan tutumlarını ortaya koyacak

olması ve bu mesleğe ilişkin yanlış öğrenmelerinin düzeltilmesi açısından önemli görülmektedir (Oğuz, 2009, s.182; Mahlios ve Maxson, 1998). Alan yazına genel olarak bakıldığında, öğretmenlerle ilgili yapılan metafor çalışmalarının bir kısmının genel olarak "öğretmenlik" olgusunu ele aldığı (Oxford vd., 1998; Ocak ve Gündüz, 2006; Saban, Koçbeker ve Saban, 2006; Zhao, Coombs ve Zhou, 2009), bir kısmının ise branş öğretmenlerine yönelik (Nikitina ve Furuoka, 2008; Oğuz, 2009; Ünal ve Ünal, 2010; Afacan, 2011) olarak hazırlandığı görülmektedir. Bununla birlikte, alan yazında ilköğretim öğrencilerinin öğretmen algılarını (Oflaz, 2011) ve öğretmen ve yöneticilerin (Cerit, 2008; Taşdemir ve Taşdemir, 2011) öğretmen kavramını nasıl algıladıklarını betimleyen çalışmalar da bulunmaktadır(Yılmaz, Göçen, Yılmaz, 2013). Bu çalışmada ise metaforlar, okul öncesi öğretmen adaylarının "okul öncesi öğretmeni" kavramına ilişkin algılarını ortaya koymak amacıyla kullanılmıştır.

1.1. Problem Durumu

Öğretmenlik olmak üzere eğitim fakültelerine gelen öğretmen adayları mezun olana kadar geçen süre içinde gözlemleri ve edindikleri bilgi, tecrübeler yoluyla mesleğe dair tutumlar geliştirmektedirler. Bu açıdan bakıldığında, öğretmen adaylarının "öğretmen" olgusuna ilişkin geliştirdikleri algıları ortaya çıkarmak ve irdelemek önem arz etmektedir. Bu araştırma, okul öncesi öğretmen adaylarının "okul öncesi öğretmeni" kavramına ilişkin sahip oldukları algıları metaforlar yoluyla incelemeye yönelik planlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Okul öncesi öğretmen adaylarının "okul öncesi öğretmen" kavramına ilişkin sahip oldukları metaforlar nelerdir?
2. Okul öncesi öğretmen adayları "okul öncesi öğretmen" kavramıyla özdeşleştirdikleri metaforları nasıl tanımlamaktadırlar?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, var olan durumu ortaya koymayı amaçladığından betimsel nitelik taşımaktadır. Araştırmada elde edilen verilerin toplanması analizi ve yorumlanmasında nitel araştırma yöntemleri kullanılmıştır.

2.2. Katılımcılar

Bu araştırma 2013-2014 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda öğrenim gören 110 öğretmen adayının katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Ancak verilerin analizi sürecinde uygun görülmeyen veriler elenerek

72 öğretmen adayının cevapları değerlendirmeye alınmıştır. Katılımcılar çalışmaya gönüllü olarak dahil olmak isteyen 1., 2., 3. ve 4. Sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır.

2.3. Verilerin Toplanması

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının "okul öncesi öğretmeni" kavramına ilişkin metaforlarını belirlemek için iki aşamalı bir form kullanılmıştır. Birinci aşamada; öğretmen adaylarından "okul öncesi öğretmeni" kavramını hangi metaforla ilişkilendirdiklerini belirlemek için "Okul Öncesi Öğretmeni ……. Gibidir." Cümlesini tamamlamaları istenmiştir. İkinci aşamada ise; öğretmen adaylarının "okul öncesi öğretmeni" kavramıyla ilişkilendirdikleri metaforu açıklamaları amacıyla "çünkü……" kelimesiyle başlayan bölümü doldurmaları istenmiştir. Bu formun geliştirilmesinde 5 alan uzmanından görüş istenmiş, uzmanların görüşleri doğrultusunda forma son hali verilmiştir.

2.4. Verilerin Analizi

Okul öncesi öğretmen adaylarından toplanan verilerin analizinde aşağıdaki süreç izlenmiştir:

Öğrencilerin geliştirdikleri metaforların analiz edilmesi ve yorumlanması süreci aşağıdaki aşamalarda gerçekleştirildi: 1. Adlandırma aşaması, 2. Tasnif etme, 3. Yeniden organize etme, 4. Kategorilendirme aşaması, 5. Geçerlik ve güvenirlik sağlama aşaması ve 6. Nicel veri analizi için verileri SPSS paket programına aktarma aşaması

Birinci Aşama: Adlandırma Aşaması: Bu aşamadan okul öncesi öğretmen adayları tarafından geliştirilen metaforlar alfabetik sıraya göre geçici olarak listendir. Bu amaç doğrultusunda öğretmen adaylarının yazılarında belli bir metaforun belirgin bir şekilde dile getirilip getirilmediğine bakıldı. Bu aşamada her öğretmen adayının geliştirdiği metaforlar kodlandı.

İkinci Aşama: Tasnif Etme: Bu aşamada metafor analizi ve içerik analizi (Yıldırım ve Şimşek, 2005) teknikleri kullanılarak, her metafor parçalara ayrıştırıldı ve diğer metaforlarla olan benzerlik veya ortak özellikleri bakımından analiz edildi. Bu aşamada öğretmen adaylarının geliştirdikleri metaforlar tek tek okunarak analiz edildi. Bu aşamada bazı öğretmen adaylarının geçerli birer metafor üretemedikleri gözlemlendiğinden çalışma dışı bırakıldı.

Üçünü Aşama: Yeniden Organize Etme: Çalışma dışı bırakılan metaforlar ayıklanarak çalışmaya dahil edilen 72 metafor üzerinden tekrar alfabetik sıralama yapılarak liste oluşturuldu.

Dördüncü Aşama: Kategorilendirme Aşaması: Bu aşamada elde edilen bireysel metafor ifadelerinden yola çıkılarak daha önce yapılan çalışmalar incelendi ve Yılmaz, Göçen ve Yılmaz (2013) tarafından geliştirilen kategorilerin temel alınarak verilerin derlenmesine karar verildi.

Beşinci Aşama: Geçerlik ve Güvenirliği Sağlama: Bu aşamada öğretmen adayları tarafından oluşturulan metaforlar ayrıntılı olarak rapor edildi. " Toplanan verilerin ayrıntılı olarak rapor edilmesi ve araştırmacının sonuçlara nasıl ulaştığını açıklaması nitel bir araştırmada geçerliğin önemli ölçütlerindendir" (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Araştırmanın geçerliliğini sağlamak için tüm araştırmacıların çalışma sürecinin başından sonuna kadar fikir birliğinde olmaları, uyuşmazlıklar yaşandığında ise ortak noktada buluşmak için gerekli görüşmeler yapılmıştır. Gerekli noktalarda uzman görüşlerine başvurulmuştur. Ayrıca öğretmen adaylarının oluşturduğu metaforlar temel veri kaynağı olarak kullanılmıştır.

Altıncı Aşama: Nicel Veri Analizi için Verilerin SPSS Paket Programına Aktarılması. Toplam 72 adet metaforun tanımlanmasından ve bu metaforların kategorilere dağıtılmasından sonra, bütün veriler SPSS istatistik programına aktarılmıştır. Bu işlemden sonra her bir metaforu ve kategoriyi temsil eden öğrenci sayısı (f) ve yüzdesi (%) hesaplandı.

3. BULGULAR

Okul öncesi öğretmen adaylarının "okul öncesi öğretmen" kavramına ilişkin sahip oldukları metaforlar

Araştırmada okul öncesi öğretmen adaylarına "okul öncesi öğretmeni" kavramına ilişkin sahip oldukları metaforlar sorulmuştur. Okul öncesi öğretmen adaylarının "okul öncesi öğretmeni" kavramını 72 metaforla özdeşleştirdiği ortaya çıkmıştır.

Tablo 1. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının "Okul Öncesi Öğretmeni" Kavramına İlişkin Oluşturdukları Metaforlar.

Metafor	f	Metafor	f	Metafor	f
Ağaç	3	Fırıncı	2	Palyaço	2
Aile	7	Gemi Kaptanı	1	Pasta Kalıbı	1
Anne	15	Güneş	3	Robot	1
Arkadaş	2	Heykeltıraş	1	Sabır taşı	1
Aslan	1	Işık	3	Sanatçı	2
Ayna	1	İdol	2	Süpermen	1
Bilim adamı	2	İhanet	1	Şefkat	2
Binanın temeli	1	işçi	1	Tükenmez Kalem	1
Çılgın bir makine	1	Kitap	1	Vefa timsali	1
Çiftçi	1	Melek	1	Yönetmen	1
Çöp kutusu	1	Mimar	3		
Dünya	1	Model	1		
Fener	2	Orkestra Şefi	1		
Toplam 72					

Okul öncesi öğretmeni kavramı en çok Anne (15), Aile (7), güneş (3) metaforlarıyla özdeşleştirilmiştir. Bunun yanında okul öncesi öğretmen adayları "okul öncesi öğretmeni" kavramını

fırıncı, mimar, fener, güneş, ayna, Süpermen, işçi, melek gibi metaforlarla da özdeşleştirmişlerdir. Okul öncesi öğretmen adaylarının "okul öncesi öğretmen" kavramını kitap, fener, aile, gemi kaptanı gibi metaforlarla özdeşleştirmelerinden yola çıkılarak öğretmenlik mesleğinin eğitsel, yol gösterici yönünün ön plana çıkarıldığı bunun yanında sabır taşı, ihanet, çöp kutusu gibi metaforlar yoluyla da öğretmenlik mesleğinin toplumdaki yeri ve statüsünün ön plana çıkarıldığı söylenebilir.

Tablo 2. Okul öncesi öğretmen adaylarının "Okul Öncesi Öğretmeni" kavramına İlişkin Oluşturulan Kategoriler

Kategori	f	%
Şekillendirici Öğretmen	20	27,78
Yol Gösterici Öğretmen	21	29,17
Bilgi Kaynağı Olan Öğretmen	11	15,28
Statüsü Olmayan Öğretmen	3	4,17
Esnek Öğretmen	5	6,94
Model Olan Öğretmen	5	6,94
Kutsal Bir İş Yapan Öğretmen	7	9,72
Toplam	72	100

Öğretmen adaylarının "okul öncesi öğretmeni" kavramına ilişkin oluşturdukları metaforların kategorilendirilmesinde Yılmaz, Gökçen ve Yılmaz (2013) tarafından yapılan araştırmada kullanılan kategoriler temel alınmıştır. Buna göre okul öncesi öğretmen adayları tarafından oluşturulan metaforlar 7 kategori altında toplanmıştır. Okul öncesi öğretmen adaylarının oluşturduğu metaforların % 27,78'inin şekillendirici öğretmen, %29,17'sinin yol gösterici öğretmen, %15,28'inin bilgi kaynağı olan öğretmen, % 4,17'sinin statüsü olmayan öğretmen, % 6,94'ünün esnek öğretmen, %6,94'ünün model olan öğretmen ve %9,72'sinin kutsal bir iş yapan öğretmen kategorileri altında yer aldığı görülmektedir.

Örneklemi oluşturan okul öncesi öğretmen adaylarının okul öncesi öğretmenini büyük çoğunlukla şekillendirici (% 27,78), yol gösterici (%29,17) ve bilgi kaynağı (%15,28) olarak görmeleri öğretmenlik mesleğine atfettikleri olumlu algılardan kaynaklı olduğu söylenebilir. Düşük bir oranda olmasına rağmen (% 4,17) okul öncesi öğretmeni kavramını toplumsal yeri ve algılanışı açısından statüsü olmayan öğretmen olarak algıladıkları düşünülebilir.

Tablo 3. Şekillendirici Öğretmen Kategorisi

Metafor	f
Aile	2
Anne	5
Arkadaş	2
Binanın temeli	1
Çiftçi	1
Fırıncı	2
Heykeltıraş	1
Kitap	1
Mimar	3

Pasta Kalıbı	1
Sanatçı	2
Toplam 20	

Tablo 3'te görüldüğü gibi şekillendirici öğretmen kategorisi altında toplanan metaforların, okul öncesi öğretmen adayları tarafından öğretmenlik mesleğinin bireyleri şekillendiren, yön veren özelliklere sahip bir meslek olarak algılandığı söylenebilir. Okul öncesi öğretmen adaylarının bu kategori altındaki görüşleri aşağıda verilmiştir:

> *"Kendisine verilen çocuklar hamur gibidir ve onları yoğurarak onlara şekil verirler. Öğretmen nasıl şekil verirse çocuklar o şekle bürünürler." (Fırıncı)*
>
> *"Çocuklar ailelerinden sonra ilk öğretmenleri olarak okul öncesi öğretmeni ile tanışırlar. Çocukların gelecekte sağlam karakterli, eğitimli, sağlıklı bireyler olmalarında okul öncesi öğretmeninin çok büyük etkisi vardır, onlar şekillendirirler." (Binanın temeli)*
>
> *"Eserlerini öğrencileri görüp, onu en güzel şekilde ortaya çıkarmaya, şekil vermeye çalışır." (Sanatçı)*
>
> *"Küçük yaştaki çocuklara nasıl bir eğitim verilirse o bu eğitime göre şekillenir. Öğretmen iyi bir şekillendirici olmalıdır. Çocukları çevreye ve kendine yararlı bir şekle sokmalıdır." (Pasta Kalıbı)*

Tablo 4'te okul öncesi öğretmen adayları tarafından oluşturulan "yol gösterici olan öğretmen" kategorisi altında toplanan metaforlar sunulmaktadır.

Tablo 4. Yol Gösterici Öğretmen Kategorisi

Metafor	f
Aile	2
Anne	2
Arkadaş	1
Bilim Adamı	2
Fener	2
Gemi kaptanı	1
Güneş	3
Işık	3
Model	1
Orkestra Şefi	1
Yönetmen	1
İdol	2
Toplam 21	

Bu kategori altından yer alan metaforların okul öncesi öğretmen adayları tarafından öğretmenlik mesleğinin yol gösterici, rehber, gerektiğinden lider olma özelliklerinden dolayı oluşturulduğu söylenebilir. Okul öncesi öğretmen adaylarının bu konudaki metaforları şöyledir:

> *" Işığıyla yani bilgileri, tecrübeleri, deneyimleriyle çocuğa yol gösterir." (Fener).*

"Çocuklara yön verir, onları eğitip birey yapar." (İdol)

"düşünür, kurgular, hayat geçirir ve yön verir." (Yönetmen)

"Bilgisiyle, yaklaşımıyla yol gösterir." (Güneş)

"öğrencilere yol gösterir." (Gemi kaptanı).

"Çocuklara yol gösterir. Onlara rehberlik eder. Çocukların gelişimine, sosyalleşmelerine, eğitimlerine katkı sağlar." (Karanlıktaki bir ışık)

Tablo 5. Bilgi Kaynağı Olan Öğretmen Kategorisi

Metafor	f
Ağaç	1
Aile	2
Anne	1
Dünya	1
Güneş	2
Işık	1
Kitap	1
Tükenmez kalem	1
Heykeltıraş	1
Toplam 11	

Tablo 5'te okul öncesi öğretmen adayları tarafından "bilgi kaynağı olan öğretmen" kategorisi altında yer alan metaforlar sunulmaktadır. Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini eğitici, öğretici ve bilgi kaynağı olarak algıladıkları söylenebilir. Okul öncesi öğretmen adaylarının bu konudaki görüşleri şöyledir:

" Her hareketi kitabın sayfası gibidir. Yepyeni bilgiler öğretir." (Kitap)

"çocuğa en temel olguları öğreten, eğitimine en çok katkıda bulunan kişidir." (heykeltıraş)

"tükenmez kalem bitmez. Okul öncesi öğretmeni de yorulmadan sürekli anlayışlı çocuklara hakim, bilgi dolu, nerede ne yapacağını iyi bilendir. Tükenmez kalem de kağıdı anlar. Kağıda hakimdir. Ve ne yazacağını iyi bilir." (Tükenmez kalem)

"Öğretmen bilgisiyle, sevgisiyle, ilgisiyle çocukların dünyalarına güneş gibi doğar. Onları bilgisiyle donatır." (Güneş)

"Bir ağaç dört mevsim boyunca ayakta kalmaya çalışır. Meyve verir çevresine fayda sağlar. Bilgisi kök gibi olmalıdır. Temeli sağlam." (Ağaç)

Tablo 6. Statüsü Olmayan Öğretmen Kategorisi

Metafor	f
Çöp Kutusu	1
İhanet	1
Sabır taşı	1
Toplam 3	

Tablo 6 incelendiğinde, okul öncesi öğretmen adaylarının statüsü olmayan öğretmen kategorisine diğer kategorilere oranla daha az sayıda metafor oluşturdukları görülmektedir. Öğretmenlik mesleğinin özellikle okul öncesi öğretmenliğinin toplumdaki yeri ve algılanışı noktasında bazı okul öncesi öğretmen adaylarının olumsuz anlamlar yüklediği ve bu durumdan etkilendikleri söylenebilir. Bu konuda öğretmen adaylarının görüşleri aşağıdaki gibidir:

"Yaş grubunun küçüklüğü ve bakıcı olarak algılanmaktan dolayıdır." (Sabır Taşı)

"Teorik dersler, KPSS stresi, bir çok şey öğrenmemize rağmen toplum tarafından hala bakıcı olarak algılanmamız nedeniyle kendimi böyle hissediyorum." (Çöp Kutusu)

"Diğer öğretmenlik branşlarına göre hafife alınmamız, insanların işini iyi yapmayıp çocukları başı boş bırakması nedeniyle bu durumun hem kendime hem de mesleğime ihanet olduğunu düşünüyorum." (İhanet)

Tablo 7'de okul öncesi öğretmen adayları tarafından oluşturulan "esnek öğretmen" kategorisi altında toplanan metaforlar sunulmaktadır.

Tablo 7. Esnek Öğretmen Kategorisi

Metafor	f
Anne	2
Şefkat	1
Vefa Timsali	1
Palyaço	1
Toplam 5	

Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmen kavramını, anne, şefkat, vefa gibi metaforlarla eşleştirmeleri, öğretmenleri anlayışlı, hoşgörülü ve esnek kişiler olarak algıladıklarını düşündürmektedir. Bu konuda okul öncesi öğretmen adayları şu görüşleri ifade etmiştir:

"Çocukları anne babaları gibi sever ve onlara hoşgörüyle yaklaşır." (şefkat timsali)

"Hiçbir beklentisi olmadan boş olan çocukları dolduruyor bunu yaparken de sevgisini, şefkatini eksik etmiyor." (vefa timsali)

"Anneler çocukların ilk öğretmenidir. Ve çocuklarına karşı çok sabırlı ve şefkatlidir. Okul öncesi öğretmeni de çocuğun eğitim kademelerindeki ilk öğretmenidir ve çocuklara karşı sabırlı, şefkatli ve hoşgörülüdür." (Anne)

"Kendi anaokulu öğretmenim hep rengarenk makyajlar yapıp, çok renkli giyinir, bizi hep güldürürdü. Ona yaptığımız şakalara kızmazdı." (Palyaço)

Tablo 8'de okul öncesi öğretmen adaylarının "model olan öğretmen" kategorisi altında ele alınan metaforları verilmektedir.

Tablo 8. Model olan Öğretmen Kategorisi

Metafor	f
Anne	2
İdol	2
Model	1

Toplam 5	

Tablo 8'de verilen metaforlardan hareketle okul öncesi öğretmen adaylarının, öğretmenlerin topluma, bireylere birer model olması gerektiğini düşündükleri söylenebilir. Okul öncesi öğretmen adaylarının model olma konusundaki görüşleri şöyledir:

"Anne babadan sonra çocuğun model aldığı en önemli kişidir." (anne)

"öğrenci ona özenir. Onun gibi olmak ister. Onu model alır." (idol)

"çocukların hayatı boyunca en çok sevdiği ve değer verdiği, örnek aldığı kişidir." (model)

Tablo 9'da okul öncesi öğretmen adaylarının oluşturdukları metaforlardan "kutsal bir iş yapan öğretmen" kategorisi altında ele alınanlar sunulmaktadır.

Tablo 9. Kutsal Bir iş Yapan Öğretmen Kategorisi

Metafor	f
Aile	1
Anne	3
Vefa Timsali	1
Melek	1
Şefkat Timsali	1
Toplam 7	

Tablo 9 incelendiğinde okul öncesi öğretmen adaylarının, öğretmenlik mesleğinin kutsallığına dair oluşturdukları metaforlar bulunmaktadır. Toplum olarak öğretmen mesleği kutsal ve özveri gerektiren bir meslek olarak algılanmakta ve öğretmen adayları da toplumun düşündüğü gibi öğretmenliği kutsal olarak görmekte oldukları söylenebilir. Bu kategori altında öğretmen adaylarının görüşleri şöyledir:

"Öğretmenlik özellikle de okul öncesi öğretmenleri melek gibidir." (melek)

"Hiçbir beklentisi olmadan çocuklara eğitim veren kutsal kişilerdir." (vefa timsali)

"Çocukları anne-babaları gibi severler." (şefkat timsali)

"onları kendi çocukları gibi sevmeye çalışıp, korumalıdır. Onların her zaman iyiliğini düşünmeli, onlara faydalı olmalıdır." (anne)

4. SONUÇ VE TARTIŞMA

Okul öncesi öğretmen adaylarının okul öncesi öğretmeni kavramına ilişkin oluşturduğu metaforların belirlenmesine yönelik yapılan bu araştırmada ortaya çıkan sonuçlar ilgili alan yazın incelendiğinde iki önemli nokta ortaya çıkmaktadır.

Birincisi, okul öncesi öğretmen adaylarının "okul öncesi öğretmeni" kavramını açıklarken birbirinden farklı ve geniş bir metaforik algıları olduğudur. Okul öncesi öğretmen adayları, okul öncesi öğretmeni kavramını açıklarken " aile, anne, arkadaş, mimar, melek, fener, ışık, kitap" gibi alanyazınla

çoğunlukla örtüşen metaforların yanı sıra "superman, kök, ihanet" gibi daha az sıklıkla karşılaşılan metaforlarda kullanmıştır (Cook Sather, 2003; Çelikten, 2006; Oğuz, 2009; Yılmaz, Göçen ve Yılmaz, 2013). En çok tekrar edilen metaforlar " aile, anne" Yılmaz, Göçen ve Yılmaz (2013) tarafından yapılan araştırmanın sonuçları ile örtüşmektedir. Bu noktadan hareketle okul öncesi öğretmenlerinin, öğretmen adayları tarafından aile ve anne kavramları ile özdeşleştirilmeleri, çocukların hayatında onlar kadar etkili ve önemli olduklarını vurguladığı söylenebilir. Öğretmenlik mesleğine dair roller açısından bakıldığında; yol gösterici, şekillendirici, bilgi kaynağı, model gibi roller üzerinde daha çoğunlukla metaforlar bulunduğu bu araştırma ile birlikte alan yazındaki bir çok araştırma sonucunda da vurgulanmaktadır (Cook-Sather, 2003; Çelikten, 2006; Guerro ve Vilamil, 2002; Kılıç ve diğ, 2004; Yılmaz, Göçen ve Yılmaz, 2013).

İkinci olarak, okul öncesi öğretmen adaylarının "okul öncesi öğretmeni" kavramına ilişkin oluşturdukları metaforların kategorilendirilmesinde ilgili alan yazın ve özellikle Yılmaz, Gökçen ve Yılmaz (2013)'ın yaptıkları araştırma temel alınmıştır. Yedi kategori altında ele alınan metaforlar incelendiğinde öğretmenlik mesleğine atfedilen özelliklerle örtüştüğü görülmektedir (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005). Metaforların ele alındığı kategoriler incelendiğinde; Şekillendirici Öğretmen, Yol Gösterici Öğretmen, Bilgi Kaynağı Öğretmen, Esnek Olan Öğretmen, Model Olan Öğretmen, ve Kutsal Bir İş yapan Öğretmen kategorilerinin mesleğe yönelik daha olumlu algının sonucu olduğu ancak Statüsü Olmayan Öğretmen kategorisinin, okul öncesi öğretmen adaylarının oluşturduğu metaforlara da bakıldığında, daha olumsuz bir algının sonucu olduğu söylenebilir. Bu duruma neden olarak öğretmenlik mesleğinin daha önceki yıllarda toplumsal statüsü olarak daha üst konumlarda olması, daha saygın bir meslek olarak anılması ancak son yıllarda değişen sosyoekonomik şartlar nedeniyle eski statüsünü kaybetmesi gösterilebilir. Konu ile ilgili yapılan araştırmaların sonuçları da bu durumla örtüşmektedir (Celep, 2004; Ceylan, 2001).

Sonuç olarak, bu araştırma ve ilgili alan yazının sonuçları incelendiğinde, öğretmen adaylarının "öğretmen" kavramlarına ilişkin algılarının farklı değişken ve örneklem grupları üzerinden sıklıkla değerlendirilmesi gerektiği, bu değerlendirmeler sonucunda öğretmen adaylarının ve toplumun bu mesleğe karşı olan bakış açılarının daha olumlu olarak gelişmesi için gerekli düzenlemelerin yapılması noktasında önemli bir araştırma yöntemi olduğu söylenebilir. Üniversite okuyacak gençlerin okul öncesi öğretmenliğini daha çok tercih etmeleri, okul öncesi öğretmenliği eğitimi alan öğrencilerin ise mesleklerine karşı daha olumlu algılar geliştirmeleri noktasında öğretim elemanlarına ve Bakanlığa önemli görevler düşmektedir. Eğitim Fakültelerinin çağın gereklerine uygun ortam ve programlar yoluyla öğretmenlik mesleğini (özellikle okul öncesi öğretmenliği) cazip bir meslek dalı haline getirmesi ve Eğitim Fakültelerini tercih eden öğretmen adaylarının da geçirecekleri 4 yıllık lisans eğitimi sürecinde kendilerini mesleğe karşı sorumlu hissetmelerini sağlayacak altyapı çalışmaların yapılması gereklidir.

KAYNAKLAR

Afacan, Ö. (2011). Fen bilgisi öğretmen adaylarının "fen" ve "fen ve teknoloji öğretmeni" kavramlarına yönelik metafor durumları. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 6 (1), 1242 1254.

Arslan, M., Bayrakçı, M. (2006). Metaforik Düşünme ve Öğrenme Yaklaşımının Eğitim-Öğretim Açısından İncelenmesi. Millî Eğitim Dergisi, sayı171, s.100-108.

Celep, C. (2004). Meslek olarak öğretmenlik. Editör C. Celep, *Meslek olarak öğretmenlik* (pp. 23-49). Ankara: Anı Yayıncılık.

Cerit, Y. (2008). Öğretmen kavramı ile ilgili metaforlara ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6 (4), 693-712.

Ceylan, D. (2001). *Öğretmenlik mesleğinde iş güçlüğü ve iş tatminsizliği.* Erişim Tarihi: 5 Mayıs 2014. www.mufettisler.net/

Cook-Sather, A. (2003). Movements of Mind. The Matrix, Metaphors and Reimagining Education. *Teacher College Record*. 105: (6), 946-977. Erişim Tarihi: 7 Mayıs 2014. http://repository.brynmawr.edu/cgi/.

Çelikten, M. (2006). Kültür ve öğretmen metaforları. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 2(1), 1-7. Erişim Tarihi: 7 Mayıs 2014. http://sbe.erciyes.edu.tr/dergi/sayi_21/16-%20(269-283.%20syf.).pdf.

Çelikten, M., Şanal, M. ve Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 19(2), 207-237. Erişim Tarihi: 7 Mayıs 2014. http://sbe.erciyes.edu.tr/dergi/sayi_19/11-%20(207-237.%20syf.).pdf.

Demir, G. Y. (2005). Çevirenin önsözü. G. Lakoff & M. Johnson (Yazarlar) Metaforlar: Hayat, anlam ve dil (s. 11–15). İstanbul: Paradigma

Erden, M. (2005). Öğretmenlik mesleğine giriş. İstanbul: Alkım Yayınları

Evcim, U. (2008). Örgüt Kültürünün Algılanmasında Metaforların Rolü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Gillis, C. ve Johnson, C. L. (2002). Metaphor as renewal: re-imagining our professional selves. The English Journal, 91 (6), 37-43.

Guerrero, M. C. M. ve Villamil, O. S. (2002). Metaphorical conceptualizations of ESL teaching and learning. Language Teaching Research, 6 (2), 95–120. Erişim Tarihi: 7 Mayıs 2014. http://ltr.sagepub.com/content/6/2/95.full.pdf+html.

Kılıç, F. & Arakan, K., (2010). Birinci sınıf velilerinin veli eğitimine ve çocuklarının okula başlamalarına ilişkin algılarının metaforlar (mecazlar) yardımıyla analizi, 9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, Elazığ, (s. 908-910).

Kılıç, M., Kaya, A., Yıldırım, N., Genç, G. (2004). Eğitimci Gözüyle Öğretmen ve Öğrenci. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.

Mahlios, M. ve Maxson, M. (1998). Metaphors as structures for elementary and secondary preservice teachers' thinking. International Journal of Educational Research, 29, 227-240.

Morgan G. (1998). Yönetim ve örgüt teorilerinde metafor (Çev. G. Bulut). İstanbul: BZD Yayıncılık.

Nikitina, L. ve Furuoka, F. (2008). "A language teacher is like…": examining Malaysian students' perceptions of language teachers through metaphor analysis. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 5 (2), 192-205.

Ocak, G. ve Gündüz, M. (2006). Eğitim fakültesini yeni kazanan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine giriş dersini almadan önce ve aldıktan sonra öğretmenlik mesleği hakkındaki metaforlarının karşılaştırılması. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8 (2), 293-310.

Oflaz, G. (2011). İlköğretim öğrencilerinin 'matematik' ve 'matematik öğretmeni' kavramlarına ilişkin metaforik algıları. *II. Uluslararası Eğitimde Yeni Yönelimler ve Etkileri Konferansına Sunulmuş Bildiri.*

Oğuz, A. (2009). Öğretmen adaylarına göre orta öğretim öğretmenlerini temsil eden metaforlar. Milli Eğitim Dergisi, (182), 36-56. Erişim Tarihi: 7 Mayıs 2014. http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/182.pdf

Oxford, R. L., Tomlinson, S. Barcelos, A., Harrington, C., Lavine, R. Z., Saleh, A. ve Longhini, A. (1998).Clashing metaphors about classroom teachers: toward a systematic typology for the language teaching field. *System*, 26, 3-50.

Saban, A, Koçbeker, B.N. & Saban A. (2006).Öğretmen adaylarının öğretmen kavramına ilişkin algılarının metafor analizi yoluyla incelenmesi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri. 6(2), 461 522.

Shuell, T. J. (1990). Teaching and learning as problem solving. Theory into Practice, 29 (2), 102–108.

Taşdemir, A. ve Taşdemir, M. (2011). Öğretmenlik ve öğretim süreci üzerine öğretmen metaforları. *II. Uluslararası Eğitimde Yeni Yönelimler ve Etkileri Konferansına Sunulmuş Bildiri.*

Ünal, A. ve Ünal, E. (2010). Öğretmen ve öğrencilerin rehber öğretmeni algılamalarına ilişkin bir durum çalışması. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi,* 7 (2), 919-945.

Yıldırım, A., Şimşek, H. (2003). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayınları.

Yılmaz, F., Göçen, S. ve Yılmaz, F. (2013). Öğretmen Adaylarının Öğretmen Kavramına İlişkin Algıları: Bir Metaforik Çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (1). Nisan 2013, ss.151-164. Erişim Tarihi: 7 Mayıs 2014. http://dergipark.ulakbim.gov.tr/mersinefd/article/view/

Yob, I. M. (2003) Thinking constructively with metaphors, Studies in Philosophy and Education. 22, 127–138.

Zhao, H., Coombs, S. ve Zhou, X. (2009). Developing professional knowledge about teachers through metaphor research: facilitating a process of change. *Teacher Development*, 14 (3), 381-395.

3-6 Yaş Grubu Çocukların Temizlik Alışkanlığı Farkındalığı

Demografik Özellikler

YAŞ : **O** 3 Yaş **O** 4 Yaş **O** 5 Yaş **O** 6 Yaş

CİNSİYET : **O** Kız **O** Erkek

ANNE EĞİTİM DÜZEYİ:	BABA EĞİTİM DÜZEYİ:
O İlköğretim	**O** İlköğretim
O Ortaöğretim	**O** Ortaöğretim
O Üniversite	**O** Üniversite
ANNE MESLEKİ DURUM:	BABA MESLEKİ DURUM:

O Çalışıyor **O** Çalışıyor

O Çalışmıyor **O** Çalışmıyor

KARDEŞ SAYISI :

O Kardeşi yok **O** Kendinden büyük kardeşi var

O Kendinden küçük kardeşi var **O** Kendinden büyük ve küçük kardeşi var

SINIF TEKRARI: **O** Yapmadı **O** Yaptı

	Maddeler	Evet	Ara sıra	Hayır
1	Oyun sonrası ellerini yıkar.			
2	Tuvalet sonrası ellerini yıkar.			
3	Yemekten önce ellerini yıkar.			
4	Yemekten sonra ellerini yıkar.			
5	Sabun kullanma alışkanlığı vardır.			
6	Sabahları yüzünü yıkar.			
7	Kıyafetini temiz tutmaya özen gösterir.			
8	Haftada en az bir kere banyo yapar.			
9	Tuvalet sonrası tuvalet kağıdı kullanma alışkanlığı vardır.			
10	Yatmadan önce dişlerini fırçalar.			

ADIYAMAN İL MERKEZİNDE ÇALIŞAN OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN YENİLENEN OKUL ÖNCESİ EĞİTİM PROGRAMI HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

Osman BASİT[1]

[1] *Arş. Gör., Adıyaman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Adıyaman-TÜRKİYE*

osmanbasit@adiyaman.edu.tr

ÖZET

Okul öncesi dönem(0-6 yaş) çocuğun gelişiminde önemli bir yer tutmaktadır. Bu dönem boyunca çocuklar çeşitli alanlarda (bilişsel, dil, psiko motor alan, özbakım becerileri ve sosyal duygusal alan) hayat boyu kullanacakları becerilerin büyük bir bölümünü kazanmaktadır. Bu yüzden yaşamın ilk yıllarındaki bu sürecin zengin uyarıcı çevresinde geçirilmesi gereklidir. Çocuk gelişiminde kritik olan ilk yıllar, erken eğitim programlarının gerekliliğini vurgulamaktadır(Atay, M. 2005). Kaliteli bir okul öncesi eğitim için iyi yetişmiş bir öğretmen, donanımlı bir okul öncesi kurumu ve çağın gereklerine ve bilimsel çalışmalar doğrultusunda hazırlanmış okul öncesi eğitim programına ihtiyaç vardır. Bu açıdan bakıldığında Milli Eğitim Bakanlığı okul öncesi eğitim programlarını dünyadaki ve ülkemizdeki gelişmelerin ışığında 1994, 2002, 2006 ve 2012 yıllarında tekrar ele alarak çağın gereksinimlerine uygun hale getirmeye çalışmaktadır.

Hazırlanan programların amacına ulaşması için dikkat edilmesi gereken en önemli nokta, öğretmenin programa hakim olmasıdır. Öğretmen programın amaçları, ilkeleri, dayandığı temelleri ve uygulanışına hakim olduğu zaman programın verimliliği artacaktır. Bu düşünceden hareketle Milli Eğitim Bakanlığı programın tanıtılması için öncelikle programı hazırlayan akademisyenler ile uygulayıcıları olan öğretmenleri hizmet içi eğitim seminerlerinde buluşturmayı amaçlamıştır. Tüm öğretmenlere seminer verilemeyeceğinden illerden belirli sayılarda öğretmen bu seminerlere çağrılmış ve verilen eğitim sonunda seminere katılan öğretmenler çalıştıkları illerdeki öğretmenlere programın tanıtımı için seminerler vermişlerdir. Bu seminerler Adıyaman ilinde cumartesi ve Pazar günleri 8'er saat olarak planlanmış ve toplam 16 saatlik bir eğitim uygulanmıştır. Ayrıca bir tanıtım videosu hazırlanmış sene başındaki seminer çalışmaları sırasında EBA (eğitim bilişim ağı) üzerinden öğretmenlere izlettirmiştir. Hazırlanan video 47 dakika olup Ankara Üniversitesi Öğretim Üyesi Prof. Dr. Neriman Aral'ın programla ilgili sunumundan oluşmaktadır.

Bu araştırmanın amacı Adıyaman il merkezinde görevli okul öncesi öğretmenlerinin yeni okul öncesi eğitim programı hakkındaki görüşlerinin belirlenmesidir. Araştırma betimsel bir alan araştırması olup araştırmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen anketle toplanmıştır. Araştırmanın verileri SPSS 20 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Analiz işlemlerinde anket maddelerinin yüzde dağılımları, artitmetik ortalama ve standart sapma gibi betimsel istatistikler kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda hizmetiçi eğitime katılan öğretmenlerin çoğu aldıkları eğitimin yeterli olmadığını; aynı zamanda araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğu özel eğitim ve kaynaştırma konusunda kendilerine daha fazla iş düştüğünü belirtmektedir. Araştırmanın bir diğer sonucu ise öğretmenlerin büyük bir kısmının ailelerin okul öncesi eğitime katılımının önemli olduğunu düşünmektedir.

ABSTRACT

Preschool period (0-6 age) has an important place in child development. During this period, kids gain a large proportion of the skills that they will use for their entire lifein various fields (e.g., cognitive, language, psychomotor, self-care skills and social emotional field). Therefore, it is necessary to pass this early life stage on

a rich stimulating environment. Early years, which are crucial in child development, stress the necessity of early instructional programmes (Atay, 2005). In order to have a qualified preschool education, there is a need for a well-trained teacher, an equipped preschool institution and preschool education programme which is prepared in line with scientific study and the necessities of the time. When considered from this point of view, Ministry of National Education tried to bring preschool education programmes in compliance with the necessities of the time by reconsidering in the light of developments in our country and in the world in 1994, 2002, 2006 and 2012.

The most important, noteworthy point of prepared programmes to achieve its aim is teacher's comprehensive knowledge of the programme. When the teacher has comprehensive knowlegde of the programme's aims, principles, fundamentals and application, the fruitfullness of the programme will increase. Considering this principle, Ministry of National Education has primarily aimed to bring together the academicians who prepared the programme and teachers who practice the programme on professional development seminars in order to introduce the programme. Because it is not possible to include all teachers in the seminars, spesific number of teachers are invited from each city and these teachers have conducted seminars for the teachers in their cities where they work to publicize the programme. A total of 16-hour education was given in Adıyaman which was planned as 8-hour periods on a Saturday and Sunday. Additionally, a promotional video has been prepared and professionals had teachers watch the video via Education İnformation Network in the course of seminar studies at the begining of the year. Prepared video is a 47-minute video and consists of the presentation of Professor Doctor Neriman Aral, who is an academic member of Ankara University, about the programme.

The aim of this survey is to identify opinions of pre-school teachers' who work in Adıyaman downtown about new pre-school education programme. The survey is a decriptive fieldwork and survey data have been collected via a questionnaire developed by the researcher. Survey data were analysed by using SPSS 20 package software. Descriptive statistics such as percentage distribution, mean and standard deviation of questionnaire items were used fort he analyses.

At the end of the study, most of the teachers who attended the professional development programme believed that the education they received is not enough. Additionally, teachers who participated in the study indicated that they have more responsibility in special education and inclusive education. Another finding of the study is that most of the teachers think parent involvement in preschool education is crucial.

Anahtar Kelimeler: Okul Öncesi Eğitim Programı, Okul Öncesi Eğitim, Öğretmen Görüşü

1. Giriş

İnsan yaşamında, erken çocukluk döneminin yaşamın tamamına etki ettiği bilinmektedir. Bu dönem bireyin gelişiminde kritik öneme sahiptir. İnsan vücudundaki gelişimin en hızlı olduğu dönemlerden biri olan yaşamın ilk yılında çocuklar çevrelerinde olup biteni keşfetmeye çabalarlar. Özellikle yaşamın ilk beş yılındaki beyin ve sinir sistemindeki hızlı gelişim sonucunda öğrenme kapasitesi de oldukça hızlıdır. Yürümeyi öğrenen çocuk anne ve babasından daha bağımsız hareket etmeye başlamış aynı zamanda bazı kelimeleri de konuşmaya başlamıştır. 2 -3 yaşlarında dil gelişimine paralel olarak insanlarla olan iletişim becerisi ve aynı zamanda bilişsel gelişimi de hızla devam etmektedir. 3 yaşından 6. yaşa kadar olan büyük ve küçük kas motor gelişiminde becerileri artar. Bu ve bunun gibi bütün yaşam boyunca kullanacağımız birçok bilgiyi beceriyi tutumu ve davranışı bu dönemde kazanırız.

Çocukların erken dönemde zengin bir uyarıcı çevreye ihtiyaçları vardır. Onlara gelişim alanlarının desteklendiği ve ihtiyaçlarına cevap veren ortamlar sunulmalıdır. Bu ortamlar tüm çocuklara çeşitli nedenlerden dolayı sunulamamaktadır. Yaşamın ilk yıllarında çocuklar ailelerinin kendilerine sundukları ortamlarda zaman geçirirler. Ailelerin sosyo-ekonomik durumları nedeniyle bazı çocuklar dezavantajlı olarak bu zaman dilimini geçirirler. Okul öncesi eğitim tamda bu noktada kritik önem kazanmaktadır.

Okul öncesi eğitim doğumdan ilk okulun başlangıcına kadar olan çocukluk yıllarını içine alan, bu yaş çocuklarının bireysel özelliklerini ve gelişimsel düzeylerine uygun zengin uyarıcı çevre imkanlarını sağlayan, onların tüm gelişimlerini toplumun kültürel değerleri ve özellikleri doğrultusunda en iyi biçimde yönlendiren bir eğitim sürecidir (Poyraz, H. Ve Dere, H. 2006). Okul öncesi eğitim, çocukların ilköğretime başlaması öncesinde zengin uyarıcı çevresi ve öğrenme ortamlarıyla gelişimini desteklemeyi amaçlar. Bu dönemin kaliteli eğitim yaşantılarıyla geçirilmesi çocukların ilerki yaşantılarında olumlu etkilemektedir. Bu dönem eğitiminde en etkili kurum aile olmakla birlikte yakın çevre, okul öncesi eğitim kurumları, kitle iletişim araçları da ailenin eğitim çabalarına destek olabilirler (Tümkaya, S. Gülaçtı, F. 2010).

Okul öncesi eğitim dönemini kapsayan 0-6 yaş, çocukların bedensel, zihinsel ve sosyal gelişimlerinin en hızlı olduğu dönemlerden biridir. Bu dönemdeki gelişmeler, çocuğun ilerdeki yaşamına büyük önem taşımaktadır. Bloom'un yaptığı araştırmalara göre, 17 yaşına kadar olan zihinsel gelişmenin %50'si 4 yaşına, %30'u 4 yaşından 8 yaşına, %20'si ise 8 yaşından 17 yaşına kadar oluşmaktadır. Bu bilgilere göre çocuğun eğitiminde erken yılların değeri büyüktür ve bu dönemde çocuğun yetenek ve becerilerini geliştirmek için ona rehberlik etmek, çocuğun doğru davranışlarını pekiştirmek gerekir. Bu da ancak en iyi bir şekilde planlanmış, sistemli bir okulöncesi eğitim ile olur (Poyraz, H. Ve Dere, H. 2006).

Okul öncesi eğitim kurumları çocukların gelişim özelliklerine uygun, ihtiyaçlarına cevap veren, onların gelişimlerini desteklemeyi amaçlayan özel kurumlardır. Bu kurumlar, çocuklara akranlarıyla ile biraraya gelerek etkileşimde bulunma, yardımlaşma, paylaşma, işbirliği yapma ve iyi ilişkiler geliştirme gibi birçok becerinin kazandırılmasına destek olmaktadır.

Okul öncesi eğitim kurumlarında, Türk Milli Eğitiminin genel hedefleri doğrultusunda ve çocukların gelişim özellikleri dikkate alınarak hazırlanmış eğitim programları kullanılmaktadır. Bu eğitim programları bilimsel çalışmalar ve çağın getirdiği yenilikler doğrultusunda kurumların ebeveynlerin ve çocukların ihtiyaçları doğrultusunda değiştirilip yenilenmektedir.

1952 tarihine kadar yönetmeliklerle düzenlenen okul öncesi eğitim etkinlikleri, bu tarihten sonra hazırlanan program çerçevesinde yürütülmeye başlanmıştır. Daha sonra 1989, 1994, 2002 ve son olarak da 2006 yıllarında Okul Öncesi Eğitim Programının yenilendiği belirlenmiştir. 1952 Anaokulu

Programında bir günlük faaliyet programı belirlenmiş ve bu program içerisinde yapılabilecek etkinliklere değinilmiştir.

1989 yılında yürürlüğe giren Okul Öncesi Eğitim Programında ise 4-5 yaşındaki çocuklar için kazanması gereken eğitim amaçları beden ve hareket gelişimi, sosyal ve duygusal gelişim, zihin gelişimi ve dil gelişimi şeklinde dört guruba ayrılmıştır. Bu amaçların kazanılmasına yönelik olarak da yaş guruplarına göre üniteler belirlenmiş ve 19 ünitenin de amaçları, davranışlar ve konu başlıkları ile verilmiştir.

1994 yılında yürürlüğe giren Okul Öncesi Eğitim Programında, 1989 programından farklı olarak 0-3 yaş, 4-5 yaş ve 6 yaş çocukları için ayrı gelişim programları hazırlanmıştır. Eğitim amaçları hedef şeklinde değiştirilmiş ve hedefler, kendisinin farkında olmanın gelişimi, psikomotor becerileri, özbakım becerilerinin gelişimi duygusal özelliklerinin gelişimi, sosyal becerilerinin gelişimi, bilişsel becerilerinin gelişimi, dil becerilerinin gelişimi, estetik ve yaratıcılığın gelişimi alanlarında daha da geliştirilerek belirlenmiştir. Bu programda da hedeflerin ünitelerle verilmesi amaçlanmıştır.

2002 yılında yürürlüğe giren Okul Öncesi Eğitim Programında 36- 72 aylık çocuklara yönelik oluşturulmuş ve yaratıcılık ön plana çıkarılmaya çalışılmıştır. Bunun içinde konu merkezli eğitim yani üniteler kaldırılmış ve etkinliklerle hedeflerin kazandırılması amaçlanmıştır. Hedefler 1994 programından farklı olarak psikomotor alan, sosyal- duygusal alan, bilişsel alan ve dil alanı, özbakım becerileri şeklinde belirlenmiştir.

2004- 2005 yılarında ilköğretim programının değişmesi ve okuma yazma öğretiminin ses temelli cümle yöntemine geçilmesiyle okul öncesi eğitim programında da gerekli düzenlemelerin yapılmasına karar verilmiş ve 2006 yılında Okul Öncesi Eğitim Programı yenilenmiştir. Yenilenen programda hedefler tekrar amaçlar şeklinde düzenlenmiş, dil alanı bilişsel alandan ayrı olarak alınmış ve ses ve yazı bilincinin oluşturulabilmesine yönelik amaçlar geliştirilmiştir (Alisinanoğlu ve Bay, 2007).

"36-72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programı" 2006 yılında denenip-geliştirilmek üzere uygulamaya konulmuştur. Ulusal ve uluslar arası alan araştırmaları, uygulamadan gelen geri bildirimler ve Okul Öncesi Eğitimin Güçlendirilmesi Projesi çalışmaları kapsamında yapılan mevcut durum analizleri dikkate alınarak program geliştirme çalışması yapılmıştır. Bu süreçte okul öncesi eğitimi veren tüm paydaş kurum ve kuruluşların da katkıları dikkate alınarak program geliştirme çalışmaları tamamlanmıştır.

Okul Öncesi Eğitim Programı, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların zengin öğrenme deneyimleri aracılığıyla sağlıklı büyümelerini, tüm gelişim alanlarının desteklenerek en üst düzeye ulaşmasını, özbakım becerilerini kazanmalarını ve temel eğitime hazır bulunmalarını sağlamak amacı ile geliştirilmiştir. Program, çocukların gelişimlerini desteklemesinin yanı sıra tüm gelişim alanlarında

görülebilecek yetersizlikleri önlemeyi amaçladığından destekleyici ve önleyici boyutları olan çok yönlü bir program olma özelliği taşımaktadır.

Çocukların gelişim düzeylerine ve özelliklerine dayanan ve bu bağlamda tüm gelişim alanlarının geliştirilmesini esas almasından dolayı "gelişimsel" özellikte olan program "sarmal" yapıda olup model olarak "eklektik"tir. Programda, "kazanım" ve "gösterge"ler temel alınmış olup çocukların gelişim özellikleri yaş gruplarına göre, kazanım ve göstergeler ise bütün olarak ele alınmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2012).

Programın başarı ile uygulanmasını sağlayan en temel öğelerden birisi okul öncesi öğretmenidir. Bu nedenle okul öncesi eğitim kurumu öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programına ilişkin görüşleri önem kazanmaktadır (Aydın, A. 2010). Programın uygulayıcıları olarak öğretmenlerin programa hakimiyeti ve program hakkındaki bilgi düzeyleri programın hedeflerine ulaşmada önem arzetmektedir.

Dikkatli ve özenli planlanmış eğitim ortamları okul öncesi eğitim programlarının en iyi şekilde uygulanmasında büyük önem taşır. Çocuğun uygun fiziksel ortamlarda etkinliklere katılması kendini kanıtlamasına ortam hazırlayacak, sevinç ve endişelerini diğerleriyle paylaşması bilinçaltını rahatlatacak; kandine yeten ve kendisiyle barışık bir birey olmasını kolaylaştıracaktır. Çocuğu uygun eğitim ve yaklaşımla okullu olmaya hazırlayan okul öncesi eğitim kurumlarının çocuk psikolojisi üzerinde olumlu etkiyi sağlayabilmesi için idarecisi, personeli, eğitim programı,beslenme ve gıda kalitesi kadar okul ortamı da önemlidir (Öymen Gür, Ş. ve Zorlu, T. 2002). Hazırlanan programda sınıf ortamının hazırlanmasında dikkat edilmesi gereken noktalar belirtilmiş ve öğrenme merkezler, ile ilgili açıklamalar yapılmıştır.

Aile ortamı, çocuğun zamanının büyük bölümünü geçirdiği temel etkileşim alanıdır ve her çocuk, daha sonraki yaşantısında yetiştiği aile ortamının izlerini taşır. Bu nedenle anne ve babanın aile içinde sergilediği davranışlar, çocuk üzerinde yaşam boyu sürecek olumlu ve olumsuz etkiler bırakması açısından hayati önem taşımaktadır (Bilgin, A. H. N. 2004). Okul öncesi eğitimde aile katılımının varmak istediği nokta, eğitimde bütünlüğü ve devamlılığı sağlamaktır. Okulda verilen eğitimin evde, evde verilen eğitimin okulda desteklenmesi ile bir devamlılığın olması ve bu sayede hem okulda hem evde çocuğun istendik davranış değişikliklerine güvenli ve kontrollü bir biçimde ulaşması sağlanacaktır (Haktanır, G. 2009). Yeni programda aile katılımı ve eğitimi konularına ağırlık verilmektedir. Okul öncesi eğitim programında ailelere yönelik etkinlik örnekleri ek olarak detaylı bir şekilde yer almaktadır.

Yeni programın önemsediği alanlardan birisi de özel eğitime ihtiyaç duyan çocukların kaynaştırılmasıdır. Programda özel gereksinimli çocukları desteklemede dikkat edilmesi gereken noktalar başlığı altında; görme yetersizliği olan, işitme yetersizliği olan, ortopedik yetersizliği ve

süreğen hastalığı olan, otizim spektrum (OSB) bozukluğu olan, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DEHB) olan, zihinsel yetersizliği olan, dil ve konuşma bozukluğu riski olan ve üstün yetenelki olduğu düşünülen çocuklar için tek tek belirtileri ve tüm gelişim alanlarında dikkat edilmesi gerekenler açıklanmıştır.

2. Yöntem

Bu araştırma 2013-2014 eğitim öğretim yılında Adıyaman il merkezinde çalışan okul öncesi öğretmenlerinin yenilenen okul öncesi programı hakkındaki görüşlerini betimlemeye yönelik olduğundan tarama modelindedir. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez (Karasar, 2012).

2.1 Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni Adıyaman il merkezinde, 45 okulda çalışan 183 okul öncesi öğretmeninden oluşmaktadır. Örneklemeye gidilmeksizin evrendeki bütün öğretmenlere ulaşılmaya çalışılmıştır. Bu öğretmenlerden 8 araştırmaya katılmayı kabul etmemiş 5 öğretmen anketleri eksik doldurmasından dolayı değerlendirme dışı bırakılmış ve ulaşılabilen 170 öğretmen örneklemi oluşturmuşutr. Araştırmaya katılanların demografik özellikleri aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 1. *Katılımcıların Tanıtıcı Özelliklerine Göre Dağılımı*

		Sayı	%
Cinsiyet	Kadın	152	89,4
	Erkek	18	10,6
	21-30 yaş	57	33,5
Yaş	31-40 yaş	101	59,4
	41-50 yaş	12	7,1
Kıdem Yılı	5 yıldan az	64	37,6
	6-10 yıl	60	35,3
	11-15 yıl	31	18,2
	16-20 yıl	8	4,7
	21 yıl ve üstü	7	4,1
Çalışma Şekli	Tam gün	31	18,2
	Yarım gün	139	81,8
Çalıştıkları Yaş Grubu	4 Yaş	20	11,8
	5 Yaş	74	43,5
	6 Yaş	76	44,7
Son Mezun Olunan Eğitim	Önlisans	16	9,4
Kademesi	Lisans	153	90
	Yüksek Lisans	1	0,6
Mezun Olunan Program Adı	Çocuk Gel. ve eğitmi	20	11,8
	Okul Öncesi Öğretmenliği	74	43,5
	Okul Öncesi Öğr. (Açık Öğr.)	49	28,8
	Anaokulu Öğretmenliği	20	11,8

Diğer	7	4,1

Tablo 1'e göre araştırmaya katılan öğretmenlerin %89,4'ü kadın, %10,6'sı erkektir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %33,5'inin 21-30 yaşları arasında, %59,4'ünün 31-40 yaşları arasında, %7,1'inin 41-50 yaşları arasında olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin yaşlarının 31-40 yaşlar arasında yoğunlaştığı göze çarpmaktadır.

Tablo 1'de öğretmenlerin mesleki kıdemlerine bakıldığında, %37,6'sının 5 yıldan az, %35,3'ünün 6-10 yıl arası %18,2'sinin 11-15 yıl arası %4,7'sinin 16-20 yıl arası ve %4,1'inin ise 21 yıl ve üstü kıdeme sahip oldukları görülmektedir. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine bakıldığında 5 yıldan az çalışma süresinde yoğunlaşma görülürken mesleki kıdemin en az 21 yıl ve üstü olduğu görülmektedi.

Yine tablo 1 incelendiğinde öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu (%81,8'i) yarım gün eğitim veren okullarda çalışırlarken, %18,2'si tam gün eğitim veren kurumlarda çalışmaktadır.

Tablo 1'e bakıldığında öğretmenlerin çalıştıkları yaş grubunun büyük çoğunluğunu 5 yaş (%43,5) ve 6 yaş (%44,7) grupları oluşturmaktadır.

Öğretmenlerin %90'ı lisans mezunu iken %9,4'ü önlisans mezunudur. Yüksek lisans mezunu öğretmen oranı ise sadece %0,6'dır. Öğretmenlerin mezun oldukları program dağılımları ise %43,5'i okul öncesi öğretmenliği örgün eğitim programından, %28,8'i okul öncesi öğretmenliği açık öğretim programından, %11,8'i çocuk gelişimi ve eğitimi programından, %11,8'i anaokulu öğretmenliği programından, %4,1'i ise diğer programlardan mezun olmuşlardır.

2.2 Veri Toplama Aracı ve Uygulama

Bu çalışmanın verilerinin toplanmasında araştırmacı tarafından geliştirilen anket kullanılmıştır. Anketin geliştirilmesi sürecinde öncelikle ilgili literatür taranmış ardından 5 okul öncesi öğretmeni ile bireysel görüşme yapılmıştır. Bu görüşmelerin ardından anket maddeleri oluşturulmuş ve biri Eğitim Bilimleri diğeri Okul Öncesi Öğretmenliği alanında 2 Yardımcı Doçent, Okul Öncesi Öğretmenliği alanından 2 araştırma görevlisi ve Türkçe Öğretmenliği alanın 1 araştırma görevlisi olmak üzere toplam 5 uzmanın görüşü alınmıştır. Uzman görüşünden gelen geri bildirimler sonrasında ankete son hali verilmiştir. Anket demografik bilgilerin alındığı ve programa ilişkin görüşlerin alındığı iki bölümden oluşmaktadır. Anket 5'li likert türünde hazırlanmış olan maddeler araştırmaya katılan öğretmenlere "tamamen katılıyorum", "genellikle katılıyorum", "katılıyorum", "çok az katılıyorum" ve "hiç katılmıyorum" şeklinde seçenekler sunmaktadır. Ankette aritmetik ortalama hesaplamasında kullanılmak üzere "tamamen katılıyorum" için 5, "genellikle katılıyorum" için 4, "katılıyorum"için 3, "çok az katılıyorum" için 2 ve "hiç katılmıyorum" için 1 puan verilmiştir.

Anket 28 maddeden oluşmaktadır. Ankette yer alan maddelerin iç tutarlılık katsayısı (Cronbach Alpha) 0.91 olarak bulunmuştur.

2.3 Verilerin Toplanması

Araştırmaya başlanmadan önce adıyaman valiliğinden gerekli izinlar alınmıştır. Çalışmaya gönüllü olarak katılmak isteyen öğretmenlere anketler araştırmacı tarafından teslim edilmiş ve 1 yada 2 gün sonra tekrar toplanmıştır. Öğretmenlerin anket maddelerine samimi cevaplar verdikleri varsayılmaktadır.

2.4 Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri SPSS 20 paket programında analiz edilmiştir. Bu analizler anket maddelerine ilişkin yüzde dağılımları, artitmetik ortalama ve standart sapma gibi betimsel istatistiklerden oluşmaktadır.

3. Bulgular

Tablo 2'de okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programına yönelik analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 2. *Okul öncesi öğretmenlerinin anket maddelerine verdikleri cevapların yüzde dağılımları, aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları*

	Katılma düzeyi						
	Tamamen katılıyorum	**Genellikle katılıyorum**	**Katılıyorum**	**Çok az katılıyorum**	**Hiç katılmıyorum**	**Ortalama**	**Standart sapma**
	S %	S %	S %	S %	S %		
Yeni programa yönelik olarak almış olduğum hizmetiçi eğitimi yeterli buluyorum.*	10 8,1	17 13,8	37 30,1	32 26	27 22	2,60	1,55
Yeni programı uygulama konusunda kendimi yeterli buluyorum.	26 15,3	53 31,2	56 32,9	30 17,6	5 2,9	3,38	1,03
	Tamamen katılıyorum	**Genellikle katılıyorum**	**Katılıyorum**	**Çok az katılıyorum**	**Hiç katılmıyoru**	**Ortalama**	**Standart sapma**
	S %	S %	S %	S %	S %		
Yeni program ve ekleri hakkında yeterli bilgiye sahip olduğumu	28	47	52	36	7 4,1	3,31	1,10

düşünüyorum.	16,5	27,6	30,6	21,2			
Yeni Programın eskiye göre öğrenciye daha uygun olduğunu düşünüyorum.	35 20,6	44 25,9	53 31,2	23 13,5	15 8,8	3,36	1,20
Yeni programda eskiye göre etkinlikler konusunda kendimi daha özgür hissediyorum.	46 27,1	37 21,8	55 32,4	27 15,9	5 2,9	3,54	1,13
Yeni program hakkında meslektaşlarımla bilgi alış-verişi yapmanın faydalı olduğunu düşünüyorum.*	95 55,9	36 21,2	31 18,2	8 4,7	-	4,28	0,92
Sınıfımda yeterli sayıda ve yeni programa uygun öğrenme merkezleri olduğunu düşünüyorum.*	11 6,5	26 15,3	38 22,4	57 33,5	38 22,4	2,50	1,18
Yeni programa uygun planlamalar (etkinlik planı, yıllık plan gibi) yapma konusunda kendimi yeterli buluyorum.	30 17,6	48 28,2	69 40,6	19 11,2	4 2,4	3,48	1,00
Yeni programın önceki programa göre öğretmenlerin evrak yükünü artırdığını düşünüyorum.	50 29,4	25 14,7	45 26,5	29 17,1	21 12,4	3,31	1,38
Yeni programa eklenen form ve çizelgelerin (Kavramlara, kazanım ve göstergelere aylık eğitim planlarında yer verme formu v.d.) yeterli olduğunu düşünüyorum.	37 21,8	57 33,5	49 28,8	18 10,6	9 5,3	3,56	1,10
Sınıfımdaki öğrenme merkezlerinin yeni programa uygun olarak düzenlediğimi düşünüyorum.*	21 12,4	34 20,0	39 22,9	42 24,7	34 20,0	2,80	1,31
"Günü değerlendirme zamanı"nın çocuklar için önemli olduğunu düşünüyorum.*	69 40,6	42 24,7	42 24,7	15 8,8	2 1,2	3,95	1,06
Çocukları değerlendirirken farklı değerlendirme araçları kullanmanın gerekli olduğunu düşünüyorum.*	71 41,8	50 29,4	36 21,2	12 7,1	1 0,6	4,05	0,98
Yeni programın eski programa göre üstün yanlarının olduğunu düşünüyorum.	33 19,4	52 30,6	49 28,8	23 13,5	13 7,6	3,41	1,17
Değerlendirme süreçleri konusunda (çocuğun, programın ve öğretmenin değerlendirilmesi) kendimi yeterli buluyorum.	40 23,5	59 34,7	49 28,8	16 9,4	6 3,5	3,65	1,05
Çocukları değerlendirirken yeni programa uygun olarak programın eklerini ve etkinlik (protfolyo) dosyası kullanırım.*	56 32,9	46 27,1	50 29,4	15 8,8	6 3,5	3,81	1,05
	Tamamen katılıyorum	**Genellikle katılıyorum**	**Katılıyorum**	**Çok az katılıyorum**	**Hiç katılmıyoru**	**Ortalama**	**Standart sapma**
	S %	S %	S %	S %	S %		
Programın değerlendirilmesi sürecini, çocuklarla birlikte, günü değerlendirme bölmünde günlük olarak yaparım.	44 25,9	56 32,9	51 30,0	17 10,0	2 1,2	3,72	1,00
Yeni programda değerlendirme süreçlerine ağırlık verilmesinin olumlu olduğunu düşünüyorum.	44 25,9	47 27,6	59 34,7	15 8,8	5 2,9	3,65	1,05
Yeni programın daha uygulanabilir bir program olduğunu düşünüyorum.	29 17,1	54 31,8	58 34,1	19 11,2	10 5,9	3,43	1,08
Yeni programda aile katılımı ve eğitiminin daha fazla yer almasının önemli olduğunu düşünüyorum.*	76 44,7	42 24,7	40 23,5	9 5,3	3 1,8	4,05	1,03
Aile katılımı ve eğitimi konusunda kendimi yeterli hissediyorum.*	44 25,9	66 38,8	45 26,5	15 8,8	-	3,82	0,92
Yeni programla birlikte günlük eğitim akışı içerisinde aile katılımı ve eğitimi gibi konulara eski programa göre daha fazla yer veriyorum.	38 22,4	51 30,0	54 31,8	23 13,5	4 2,4	3,56	1,05
Yeni programda, özel eğitime ihtiyacı olan kaynaştırma öğrencileri için yapılması istenen "uyarlama"lar yapma konusunda kendimi yeterli hissediyorum.	23 13,5	33 19,4	59 34,7	44 25,9	11 6,5	3,08	1,12

Yeni programda kaynaştırma eğitimine önem verildiğini düşünüyorum.*	43 25,3	54 31,8	58 34,1	13 7,6	2 1,2	3,72	0,97
Yeni programda özel eğitime ihtiyaç duyan çocuklarla ilgili öğretmenlere daha fazla iş düştüğünü düşünüyorum.*	60 35,3	51 30,0	38 22,4	18 10,6	3 1,8	3,86	1,07
Ailelerle etkileşimin çok önemli olduğunu düşünüyorum.*	103 60,6	35 20,6	25 14,7	6 3,5	1 0,6	4,37	0,90
Ailelerin eğitim süreçlerine katılımından memnuniyet duyuyorum.*	87 51,2	38 22,4	33 19,4	10 5,9	2 1,2	4,16	1,01
Ailelerin okulumuzdaki etkinliklere(toplantı, eğitim, sınıfiçi etkinlik v.b.) katılma konusunda istekli olduklarını düşünüyorum.	29 17,1	34 20,0	44 25,9	40 23,5	23 13,5	3,04	1,29

"Yeni programa yönelik olarak almış olduğum hizmetiçi eğitimi yeterli buluyorum" maddesine kursa katılan öğretmenlerin %30,1'i "katılıyorum", %26'sı " çok az katılıyorum", %22'si "hiç katılmıyorum" cevabını vermiştir. Bu sonuç, kursa katılan öğretmenlerin %48'inin aldıkları eğitiminin yeterliliğini ya çok az olduğunu yada hiç yeterli olmadığı düşüncesinde olduklarını göstermektedir. Bu maddenin aritmetik ortalaması 2,60 olarak hesaplanmıştır

Tablo 2'ye bakıldığında "Yeni program hakkında meslektaşlarımla bilgi alış-verişi yapmanın faydalı olduğunu düşünüyorum" maddesine araştırmaya katılan öğretmenlerin %55,9'u "tamamen katılıyorum", %21,8'i ise "genellikle katılıyorum" cevabını vermişlerdir. Bu anket maddesine "hiç katılmıyorum" cevabını veren öğretmen bulunmamaktadır. Bu maddenin aritmetik ortalaması 4,28 olarak hesaplanmıştır. Öğretmenlerin genel anlamda programla ilgili meslektaşları ile yardımlaşma eğiliminde olduğunu bu maddeden anlaşılmaktadır.

Tablo 2'de "Sınıfımda yeterli sayıda ve yeni programa uygun öğrenme merkezleri olduğunu düşünüyorum" maddesine öğretmenlerin %33,5'i "çok az katılıyorum", %22,4'ü ise "hiç katılmıyorum" cevabını verdikleri görülmektedir. Bu maddenin aritmetik ortalaması 2,50 olarak hesaplanmıştır. Anket geliştirme sürecinde bire bir görüşme yapılan öğretmenlerin de sınıflarının ve öğrenme merkezlerinin yeni programa uygun nitelikte olmadığını belirtmektedir.

Tablo 2'den çıkan bir diğer sonuç "Sınıfımdaki öğrenme merkezlerinin yeni programa uygun olarak düzenlediğimi düşünüyorum" maddesine öğretmenlerin %24,7'si "çok az katılıyorum, %22,9'u "katılıyorum", %20'si ise "hiç katılmıyorum cevaplarını vermişlerdir. Bu maddenin aritmetik ortalaması 2,80 olarak hesaplanmıştır. Bir önceki maddeyle paralel olarak öğretmenler programda önemli bir yer tutan ve detaylı bir şekilde programda anlatılan öğrenme merkezlerinin düzenlenmesi konusunda bir eksiklikliği vergulamaktadırlar.

Öğretmenler "Günü değerlendirme zamanının çocuklar için önemli olduğunu düşünüyorum" maddesine %40,6 oranında "tamamen katılıyorum", %24,7 oranında "genellikle katılıyorum" %24,7 oranında ise "katılıyorum" şeklinde cevap vermişlerdir. Bu maddenin aritmetik ortalaması 3,95 olarak hesaplanmıştır. Bu maddeye paralel olarak öğretmenler "Çocukları değerlendirirken farklı

değerlendirme araçları kullanmanın gerekli olduğunu düşünüyorum" şeklindeki maddeye %41,8 "tamamen katılıyorum", %29,4 oranında "genellikle katılıyorum" %21,2 oranında ise "katılıyorum" şeklinde cevap vermişlerdir. Bu maddenin aritmetik ortalaması 4,05 olarak hesaplanmıştır. Öğretmenler "Çocukları değerlendirirken yeni programa uygun olarak programın eklerini ve etkinlik (protfolyo) dosyası kullanırım" şeklindeki değerlendirme sürecine ilişkin anket maddesine ise %32,9 oranında "tamamen katılıyorum", %27,1 oranında "genellikle katılıyorum", %29,4 oranında ise "katılıyorum" cevaplarını vermişlerdir. Bu maddenin aritmetik ortalaması 3,81 olarak hesaplanmıştır. Öğretmenlerin değerlendirme süreçlerine ilişkin anket maddelerine verdikleri cevaplar genel olarak olumlu lduğu görülmektedir.

Yine tablo 2 incelendiğinde, "Yeni programda aile katılımı ve eğitiminin daha fazla yer almasının önemli olduğunu düşünüyorum" şekilindeki anket maddesine öğretmenlerin %44,7 si "tamamen katılıyorum", %24,7'si "genellikle katılıyorum", %23,5'i katılıyorum cevabını vermişlerdir. Bu maddenin aritmetik ortalaması 4,05 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 2'ye bakıldığında "Aile katılımı ve eğitimi konusunda kendimi yeterli hissediyorum" maddesine öğretmenlerin %38,8'i "genellikle katılıyorum", %26,5'i "katılıyorum", %25,9'u "tamamen katılıyorum" cevabını vermişlerdir. Bu maddenin aritmetik ortalaması 3,82 olurken "hiç katılmıyorum" seçeneği hiçbir öğretmen tarafından işaretlenmemiştir.

"Ailelerle etkileşimin çok önemli olduğunu düşünüyorum" maddesine ise öğretmenlerin %60,3'ü "tamamen katılıyorum", %20,6'sı "genellikle katılıyorum", %14,7'si katılıyorum cevabını vermişlerdir. Bu maddenin aritmetik ortalaması 4,37 olarak hesaplanmıştır.

"Ailelerin eğitim süreçlerine katılımından memnuniyet duyuyorum" maddesine öğretmenlerin %51,2'si "tamamen katılıyorum", %22,4'sı "genellikle katılıyorum", %19,4'si katılıyorum cevabını vermişlerdir.

4. Tartışma ve Sonuçlar

Yeni uygulamaya konan Okul Öncesi Eğitim Programı incelendiğinde, aile katılımının üzerinde fazla durulduğu ve bu konuda etkinlik örneklerine yer verildiği görülmektedir. Programda kaynaştırma eğitimi ile ilgili bölümde özellikle durulduğu uyarlamalar yapma konusunda öğretmenlere yardımcı olabilecek özel gereksinimli çocuklar için belirtiler ve dikkat edilecek noktalar tek tek vurgulanmıştır. Yine programda etkinliklerin nasıl uygulanması gerektiği nelere dikkat edilmesi gerektiği; bunun yanında sınıf ortamının eğitim için uygun hale getirilmesi için öğrenme merkezlerinin özellikleri bu merkezde yer alabilecek materyallerin örnekleri verilmiştir. Araştırmada öğretmenlere program yeterlilikleri, aile eğitimi ve katılımı, kaynaştırma eğitimi ve uyarlama yapma, değerlendirme

süreçleri, aldıkları hizmetiçi eğitim ve sınıf ortamları hakkında görüşlerini belirlemeye yönelik sorular yöneltilmiştir.

Öğretmenlerin almış oldukları hizmetiçi eğitimin yeterliliği ile ilgili olan anket maddesine verdikleri cevaplar incelendiğinde aritmetik ortalamanın 2,60 olduğu ve öğretmenler genel olarak aldıkları eğitimin yetersiz olduğunu düşündükleri görülmektedir. Bu durumun ortaya çıkmasında program konusunda uzman kişilerin bu eğitimi vermesinin etkili olduğu düşünülmektedir. Programla ilgili 1 haftalık merkezi hizmetiçi eğitime katılmış öğretmenlerin veridiği bu eğitimlerin alanında uzman kişiler tarafından verilmesi bu eğitim ile ilgili memnuniyetin artmasına vesile olacağı düşünülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu aile eğitiminin önemli olduğunu düşünmektedirler. Okul öncesi eğitim programının aile eğitimi ve katılımını önemsediğini düşünen öğretmenler ailelerin eğitim süreçlerine katılımından memnuniyet duydukları görülmektedir. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin önemli bir kısmı yeni programla birlikte günlük eğitim akışı içerisinde aile katılımı ve eğitimi gibi konulara eski programa göre daha fazla yer verdiklerini belirtmektedir. Programın aile katılımını önemsemesi, öğretmenlerin aileleri eğitim süreçlerine sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklerde daha fazla dahil etmelerine sebep olduğu düşünülebilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin büyük bir kısmı kaynaştırma eğitiminin yeni programda önemsendiğini; aynı zamanda öğretmenlerin büyük bir kısmının yeni programın özel gereksinimli çocuklarla ilgili öğretmenlerin iş yükünü artırdığını düşünmektedirler.

Öğretmenlerin büyük bir kısmı yeni programa eklenen "günü değerledirme zamanının" çocuklar için önemli olduğunu düşünmektedirler. Çocukları değerlendirirken farklı değerlendirme araçları kullanmanın gerekli olduğunu düşünen öğretmenler programın eklerinde bulunan değerlendirme araçlarını ve etkinlik dosyalarını da kullandıklarını belirtmektedir.

Öğretmenlerin sınıflarının ve sınıflarındaki öğrenme merkezlerinin yeni programa uygun olarak düzenlenmesi ile sorulan sorulara genel olarak olumsuz cevaplar verdikleri görülmektedir. Sınıf donanımı bir çok öğretmen tarafından eksikliği hissedilen bir sorun olarak görülmektedir. Sınıflarda bulunması gereken öğrenme merkezleri ve bu köşelerdeki materyaller programda detaylı bir biçimde anlatılmış ve öenmi vurgulanmıştır. Programı inceleyen öğretmenlerin çoğu örnek okul öncesi eğitim ortamı şekilinde sunulan krokinin kendi sınıflarının çok uzağında olduğunu böyle bir sınıfa sahip olmanın hayal olduğunu uygun sınıf ortamlarının yaratılmadan programın başarıya ulaşmasının zor olduğunu anket geliştirme ve uygulama sürecinde dile getirmişlerdir.

5. Öneriler

Eğitim programı hazırlandıktan sonra, uygulamadan önce ya da sonra öğretmenlere alanında uzman kişiler tarafından seminerler, kurs ve hizmet içi eğitim programları düzenlenerek, yeni program hakkında bilgi verilebilir. Hizmet içi eğitim programlarının okulöncesi öğretmenlerinin, ilgi, istek, ihtiyaç ve beklentileri doğrultusunda düzenlenmesi, öğretmenlerin programa katılımını artırabilir.

Okul öncesi sınıf ortamının programın uygulanmasında önemli bir yeri olduğundan, sınıf ortamının programa uygun hale getirilmesi için Milli Eğitim Bakanlığının gerekli kaynağı yaratması ve sınıfların yeniden düzenlenmesi programın verimliliğini artırılacaktır.

Öğretmenlerin önemli bir kısmında özel gereksinimli çocukların öğretmenlerin iş yükünü artırdığını düşünmektedir. bu doğrultuda kaynaştırma öğrencilerinin bulunduğu sınıflarda yardımcı personel bulundurulması zorunlu hale getirilmesi öğretmenlerin iş yükünü azaltacağından programın verimliliği artacaktır.

Kaynakça:

Alisinanoğlu, F., Bay, N. (2007). Okul Öncesi Eğitim Programlarının Tarihsel Gelisimi, Editör: Yrd. Doç. Dr. Ergin Erginer, XVI. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Tam Metinler, Cilt 3, Detay Yayıncılık, Ankara.

Atay, M. (2005). "Çocukluk Döneminde Gelişim", Kök Yayıncılık, Ankara.

Aydın, A. (2010). "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Eğitim Programına Yönelik Değerlendirmesi" yayınlanmamış doktora tezi, Kars.

Düşek, G. (2008). "2006 Yılında Uygulamaya Konulan Okul Öncesi Eğitim Programı Hakkında İlköğretim Müfettişleri, Okul Öncesi Eğitim Veren Kurum Müdürleri Ve Okul Öncesi Öğretmenlerinin Görüşlerinin İncelenmesi (Ordu İli Örneği)" yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Konya.

Milli Eğitim Bakanlığı (2012). Okul Öncesi Eğitim Programı, http://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf, Ankara.

Karasar, N. (2012). "Bilimsel Araştırma Yöntemi", Nobel Yayınları, Ankara, 23. Basım.

Haktanır, G. (2009). " Okul Öncesi Eğitime Giriş", Anı Yayıncılık, Ankara, 3. Basım.

Öymen Gür, Ş. ve Zorlu T. (2002). "Çocuk Mekanları" Yapa Endüstri Merkezi Yayınları, İstanbul.

Poyraz, H. ve Dere, H. (2006). "Okulöncesi Eğitimin İlke ve Yöntemleri", Anı Yayıncılık, Ankara.

Tümkaya, S. Gülaçtı, F. (2010). "Erken Çocukluk Eğitimi", Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

BÖLÜM 10

ÖZEL EĞİTİM

SPECIAL EDUCATION

ÖZEL EĞİTİME MUHTAÇ ÇOCUKLARDA FİZİKSEL AKTİVİTE VE SPORA KATILIMIN FİZİKSEL, MOTORSAL VE SOSYAL GELİŞİM ÜZERİNE ETKİLERİ

*Mesut HEKİM

**Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, Burdur, Türkiye*

mesut.hekim@hotmail.com

ÖZET

Günümüzde doğuştan gelen bir takım yetersizliklerinden dolayı özel eğitime muhtaç olan çocukların sayısı azımsanamayacak kadar fazladır. Bu çocuklar engel türleri ve düzeyleri de göz önünde bulundurularak birtakım özel eğitim programlarına dâhil edilmektedirler. Bu programlarının temel amaçları özel gereksinimli çocukları toplumun bir parçası yapmak ve bazı bireysel ihtiyaçlarını kendi başına karşılayabilir hale getirmektir. Ancak özel gereksinimli çocukların eğitim programlarından gözden kaçırılan önemli bir nokta vardır. Bu nokta, çocukların gerek kaynaştırma eğitimi, gerek bireyselleştirilmiş eğitim programları gerekse de diğer özel eğitim faaliyetlerinin büyük bir bölümünün sınıf ortamında ve dört duvar arasında uygulanıyor olmasıdır. Halbuki özel gereksinimli çocukların toplumla daha fazla bütünleşebilmeleri için bazı dönemlerde sınıf ortamının dışında çeşitli etkinliklere katılmaları gerekmektedir. Bu noktada spor ve fiziksel etkinlikler oldukça önemli iki unsur olarak görülmektedir. Çünkü spor ve fiziksel aktivite etkinlikleri hem çocukların sosyalleşmelerine hem de fiziksel ve motorsal açıdan gelişmelerine önemli katkılar sağlamaktadır. Bu çerçevede yapılan bu çalışmada özel eğitime muhtaç çocuklarda fiziksel aktivite ve spor etkinliklerine katılımın fiziksel, motorsal ve sosyal gelişimleri üzerine olumlu etkileri üzerinde durulmuştur.

Anahtar kelimeler: Özel eğitim, spor, çocuk gelişimi

ABSTRACT

Nowadays, number of children needing special education because of some deficiency originating from congenital problems is excessive highly. These children are included in some special education program by considering their disable types and levels. Main purposes of these programs are to do these children a part of society and rendering these children to fulfil their some needs themselves. But, there is an important point, which is overlooked, in education program of children having special need. That point is that the vast majority of both combining education and individualized education programs and other special education activities is performed in the class environment and among four walls. However, children having special needs require to participate various activities out of class environment in some periods for integrating with society. In this point, sport and physical activities are seen as two important factors. Because, sport and physical activities contribute both children' development in terms of physical and motorial, and their socialization. In this context; in conducted this study, the positive effects of participation to physical activities and sport activities at children needing special education on their physical, motorial and social developments were elaborated.

Keywords: Special education, sport, child development

1.GİRİŞ

Özel eğitime muhtaç çocuklar, doğum öncesi bazı sorunlar, doğum esnasında ortaya çıkan travmalar veya doğum sonrasında geçirilmiş birtakım kazalar nedeniyle normal gelişim gösteren çocuklarla kıyaslandığı zaman farklı gelişim özelliklerine sahip olan çocuklardır. Özel eğitime muhtaç çocukların söz konusu gelişim özellikleri genellikle normal gelişim gösteren akranlarına göre daha yavaş veya düzensiz olmaktadır. Bu durum sadece çocuğun fiziksel gelişimi için değil, aynı zamanda psiko-motor gelişimi, sosyal, duygusal ve akademik gelişimi için de geçerlidir. Bu nedenle özel eğitime muhtaç olan çocukların uygun eğitim ortamlarında bireysel özelliklerine göre özel eğitim hizmetlerinden faydalanmaları gerekmektedir. Çolak ve Uzuner (2004) tarafından yapılan araştırmada, sahip oldukları birtakım gelişim farklılıklarından dolayı öğrenme özelliği düşük olan bireyler bulunduğu belirtilmiştir. Söz konusu bireylerin genel eğitim hizmetlerinden yararlanmalarının mümkün olmadığı için mutlaka özel eğitim almaları gerektiği belirtilmiştir. Çankaya ve Korkmaz (2012) tarafından yapılan araştırmada ise, özel eğitime muhtaç olan bireylerin en az kısıtlayıcı sınıf ortamında özel eğitim almaları gerektiği ifade edilmiştir.

Özel eğitime muhtaç çocukların sahip oldukları engel türleri genetik açıdan ele alındığı zaman biyolojik hastalık olarak nitelendirilmektedir. Özel eğitime muhtaç çocukların sahip oldukları engel türleri konuşma, işitme ve görme problemlerinin yanında ortopedik sorunları veya zihinsel bir engeli içerebilir (Demirbilek, 2013). Dolayısıyla özel eğitime muhtaç çocukların eğitim ortamlarında birden fazla teknik ve yönteme bağlı olarak eğitilmeleri gerekmektedir. Çünkü özel eğitime muhtaç her çocuğun diğer çocuklara göre sahip olduğu bir engel türü olabilir. Dolayısıyla özel eğitim hizmetlerinin mutlaka çocukların sahip oldukları engel türüne özel olması gerekir. Ayrıca yukarıda özel eğitime muhtaç çocukları en az kısıtlayıcı ortamda eğitim almaları gerektiği belirtilmiştir. Bu bağlamda özel eğitim sınıflarının ve eğitim kurumlarının iç fiziksel özelliklerinin de özel eğitime muhtaç çocukların ihtiyaçlarına göre düzenlenmiş olması gerekmektedir.

Özel eğitime muhtaç çocukların özel eğitim hizmetlerinin yanında psiko-sosyal ve psiko-motor gelişimlerinin desteklenmesi için eğitim dışı birtakım faaliyetlere yönlendirilmeleri oldukça önemlidir. Özel eğitime muhtaç çocukların spor ve fiziksel aktivite çalışmalarına katılmalarının tüm gelişim özelliklerini olumlu yönde etkilediği bilinmektedir. Özellikle son yıllarda özel eğitime muhtaç çocukların spor aktivitelerine katılmalarının gelişim özelliklerine etkilerini inceleyen birçok araştırma yapılmaktadır. Bilim dünyasının özel eğitime muhtaç çocuklarda spor ile ilgili çok sayıda araştırma yapması konunun önemini vurgulamaktadır. Bu bağlamda yapılan bu araştırmada da özel eğitime muhtaç çocuklarda fiziksel aktivite ve spora katılımın fiziksel, sosyal ve motorsal gelişim üzerine etkilerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

1.1.Özel eğitime muhtaç çocuklarda spora katılımın fiziksel gelişime etkisi

Normal gelişim gösteren çocuklarda genetik özelliklere bağlı olarak boy, vücut yapısı ve büyüme hızında birtakım bireysel farklılıklar vardır. Bazı çocuklar ergenlik dönemine erken girerken, bazı çocuklar geç ergenliğe ulaşır. Çocukların gelişim dönemleri ve fiziksel özellikleri ne olursa olsun yaş ve büyüme özelliklerine uygun olarak yapılan fiziksel etkinlikler gelişimi desteklemektedir (Özer ve Özer, 2002). Özel eğitime muhtaç çocukların fiziksel gelişim özelliklerinin normal gelişim gösteren çocuklardan daha düşük olduğu bilinmektedir. Bu düşünceyi destekleyen bir çalışmada, özel eğitime muhtaç çocukların (selebral palsili) normal gelişim gösteren akranlarına göre daha düşük fiziksel aktivite düzeyine sahip oldukları tespit edilmiştir (Küçük, 2012). Bu nedenle özel eğitime muhtaç çocukların fiziksel gelişimlerinin desteklenmesi için de spora ve fiziksel aktiviteye yönlendirilmeleri oldukça önemlidir.

Fiziksel aktivite içeren hareketler, büyüme ve gelişmeyi sürekli olarak destekleyen araç konumundadır. Özel eğitime muhtaç çocukların tüm gelişim dönemlerinin desteklenmesi için de uygun hareket eğitimi programları büyük bir öneme sahiptir (İlhan, 2009). Biçer ve arkadaşları (2004) tarafından yapılan araştırmada, zihinsel engelli çocuklara 12 hafta boyunca uygulanan güç ve kuvvet egzersizlerinin fiziksel performans gelişimine katkı sağladığı tespit edilmiştir. Polat (2009) tarafından yapılan araştırmada ise, zihinsel engelli çocuklarda spor ve fiziksel aktiviteye katılımın fiziksel uygunluk unsurlarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Literatürde yer alan birçok araştırmada da özel eğitime muhtaç çocukların fiziksel gelişimlerinin spor yolu ile desteklenebileceği belirtilmiştir.

1.2.Özel eğitime muhtaç çocuklarda spora katılımın sosyal gelişime etkisi

İlhan (2008) tarafından yapılan araştırmada, beden eğitimi ve spor etkinliklerinin kişinin tüm gelişim boyutlarını etkilediği, bunun yanında spor etkinliklerinin özel eğitime muhtaç çocukların sosyal gelişimlerini destekleyen bir unsur olduğu belirtilmiştir. Söğüt (2006) tarafından yapılan araştırmada ise spora katılımın bedensel engelli bireylerin sosyal gelişimlerini desteklediği tespit edilmiştir. Aynı araştırmada bedensel engelli bireylerin spor yolu ile arkadaş edinme, bir gruba üye olma, hoşgörülü olma, kendini iyi hissetme, ulusal değerlere bağlı olma ve rekabet duygusunu öğrenme gibi birçok sosyal özelliğinin spor yolu ile desteklendiği vurgulanmıştır.

Otistik çocuklarda sosyal gelişimin desteklenmesi için spor terapilerinin uygulandığı bilinmektedir (Atalay ve Karadağ, 2011). Namlı (2012) tarafından yapılan araştırmada, otistik engelli çocuklarda fiziksel aktivite ve spora katılımın bazı davranışsal bozuklukları en aza indirdiği tespit edilmiştir. Polat (2009) tarafından yapılan araştırmada, özel eğitime muhtaç çocukların eğlenme ve başarma gereksinimlerinin karşılanması için mutlaka fiziksel aktiviteye yönlendirilmeleri gerektiği belirtilmiştir. Aynı çalışmada, özel eğitime muhtaç çocukların sosyalleşme düzeylerinin arttırılması,

benlik saygısı ve özgüven duygularının gelişmesi için spora katılımın oldukça önemli bir unsur olduğu vurgulanmıştır.

Spor, insanların dinamik sosyal ortamlara katılmalarını sağlayan sosyal bir etkinlik olduğu ve insanların sosyal gelişimlerini desteklediği bilinmektedir. bu bağlamda engelli bireylerin de spora katılımlarının arttırılması, onların topluma katkılarının da artması demektir. Aynı zamanda toplumun da engellilere bakış açılarının gelişmesinde engellilerin spora katılımları büyük bir öneme sahiptir (Ölmez, 2010).

Özel eğitime muhtaç çocukların ev ve okul ortamının dışında sosyal hayatlarının kısıtlı olduğu bilinmektedir. Bu nedenle özel eğitime muhtaç çocukların ev ve okul ortamının dışında özellikle normal gelişim gösteren akranları ile birlikte çeşitli spor etkinliklerine katılmaları sosyal gelişimlerinin desteklenmesi açısından yararlı olacaktır.

1.3.Özel eğitime muhtaç çocuklarda spora katılımın motorsal gelişime etkisi

Özel eğitime muhtaç bireylerin motorsal gelişimleri düzeyleri, normal gelişim gösteren çocuklara göre daha düşük düzeyde olabilmektedir. Ciğerci ve arkadaşları (2011) tarafından yapılan araştırmada spor yapan ve yapmayan işitme engelli bireylerin bazı motorsal özellikleri karşılaştırılmıştır. Araştırmanın sonunda düzenli olarak spor yapan işitme engelli bireylerin bazı motorsal özelliklerinin herhangi bir spor aktivitesine katılmayan işitme engelli bireylerden daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu nedenle özel gereksinimli bireylerin motor gelişimlerinin desteklenmesinde spora katılımın oldukça önemli bir unsur olduğu söylenebilir.

Özel eğitime muhtaç zihinsel engelli çocuklar üzerinde yapılan bir çalışmada, uygulanan fiziksel aktivite programının özel eğitime muhtaç zihinsel engelli bireylerin eklem hareket genişliği performansını arttırdığı tespit edilmiştir (Polat, 2009). Eğitilebilir zihinsel engelli çocuklar üzerinde yapılan diğer bir çalışmada, uygulanan spor aktiviteleri sonunda çocukların sağlık topu fırlatma, esneklik, uzun atlama, disklere dokunma ve sürat koşusu performanslarında anlamlı bir gelişme meydana geldiği tespit edilmiştir. Araştırmanın sonunda eğitilebilir zihinsel engelli çocukların normal gelişim gösteren akranlarından fiziksel uygunluk olarak 2-4 yıl geride oldukları, ancak uygun fiziksel aktivite programları ile bazı motor becerilerin geliştirilebileceği belirtilmiştir (Karahan ve ark., 2008). Şirinkan ve arkadaşları (2011) tarafından yapılan diğer bir araştırmada ise, okul öncesi dönemde bulunan özel eğitime muhtaç çocukların kaba motor becerilerinin geliştirilmesinde eğitsel oyunların etkisi incelenmiştir. Araştırmaya katılan özel eğitime muhtaç çocuklara 6 ay boyunca kaba motor becerileri geliştirmeyi amaçlayan eğitsel oyunlar oynatılmıştır. Araştırmanın sonunda katılımcıların kaba motor becerilerinde istatistiksel olarak anlamı gelişme meydana geldiği tespit edilmiştir.

Özmen ve Yıldırım (2011) tarafından yapılan araştırmada, zihinsel engelli çocuklara uygulanan aralıklı koşu ve yürüyüş antrenmanlarının alt ekstremite kas kuvveti üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Araştırmanın sonunda 10 hafta boyunca, haftada üç gün ve günde 45-60 dakika uygulanan aralıklı koşu ve yürüyüş antrenmanlarının alt ekstremite kas kuvvetini anlamlı düzeyde arttırdığı tespit edilmiştir. Şirinkan (2011) tarafından yapılan araştırmada, 10-15 yaş grubunda bulunan işitme engelli çocukların bazı motorsal özelliklerinin geliştirilmesinde spora katılımın etkisi incelenmiştir. Katılımcılara hafta sonlarında 90'ar dakikalık sportif eğitsel oyunlar oynatılmıştır. Araştırmanın sonunda katılımcıların kuvvet, sürat, esneklik ve çabukluk düzeylerinde anlamlı gelişmeler meydana geldiği belirlenmiştir. Namlı (2012) tarafından yapılan diğer bir araştırmada ise, spor yapan otistik engelli çocukların bazı kaba motor beceri hareketlerini spor yapmayan otistik engelli çocuklardan daha iyi düzeyde uygulayabildikleri tespit edilmiştir.

1.4.Sonuç

Özel eğitime muhtaç olan çocuklar sahip oldukları birtakım gelişimsel problemler nedeniyle normal gelişim gösteren akranlarına göre sosyal, fiziksel ve motorsal yönden bazı sorunlar yaşamaktadırlar. Yapılan araştırmalarda farklı engel gruplarında bulunan özel eğitime muhtaç çocukların sosyal, fiziksel ve motorsal gelişimlerinin desteklenmesinde spora katılımın oldukça etkili bir yöntem olduğu bulunmuştur. Bu bağlamda özel eğitime muhtaç çocukların almış oldukları temel eğitim hizmetlerinin içerisine spor etkinliklerinin de dâhil edilmesi büyük bir zorunluluk olarak karşımıza çıkmaktadır.

KAYNAKLAR

Atalay, A., Karadağ, A. (2011). Otizmli Hastaların Rehabilite Sürecinde Spor Terapilerinin Önemi. 1. Uluslararası Katılımlı Engellilerde Beden Eğitimi ve Spor Kongresi Kongre Kitabı (Editörler: Nurettin Erkmen, Serkan Revan, Evrim Çakmakçı, Ahmet Bozdam). Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu. Konya.

Biçer, Y., Savucu, Y., Kutlu, M., Kaldırımcı, M., Pala, R. (2004). Güç Ve Kuvvet Egzersizlerinin Zihinsel Engelli Çocukların Hareket Beceri Ve Yeteneklerine Etkisi. Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları, 173-179.

Ciğerci, A.E., Aksen, P., Cicioğlu, İ., Günay, M. (2011). 9-15 Yaş Grubu İşitme Engelli ve İşitme Engelli Olmayan Öğrencilerin Bazı Fizyolojik ve Motorik Özelliklerinin Değerlendirilmesi. 1. Uluslararası Katılımlı Engellilerde Beden Eğitimi ve Spor Kongresi Kongre Kitabı (Editörler: Nurettin Erkmen, Serkan Revan, Evrim Çakmakçı, Ahmet Bozdam). Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu. Konya.

Çankaya, Ö., Korkmaz, İ. (2012). İlköğretim I. Kademe Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarının Sınıf Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 13(1), 1-16.

Çolak, A., Uzuner, Y. (2004). Zihin Özürlü Çocukların Okuma Yazma Öğrenmeleri Ve Özel Eğitim Öğretmenleri: Yarı Yapılandırılmış Görüşme Araştırması. Kuram Ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 4(2), 241-270.

Demirbilek, M. (2013). Zihin Engelli Bireylerin ve Ailelerinin Gereksinimleri. Turkish Journal of Family Medicine And Primary Care, 7(3), 58-64.

İlhan, L. (2008). Eğitilebilir Zihinsel Engelli Çocuklarda Beden Eğitimi Ve Sporun Sosyalleşme Düzeyine Etkisi. Kastamonu Eğitim Dergisi, 16(1), 315-324.

İlhan, L. (2009). Zihinsel Engelli Çocuğu Olan Anne-Babaların Çocuklarının Özel Eğitimleri Sürecinde Beden Eğitimi Ve Spor Etkinliklerine Yaklaşımlarının Değerlendirilmesi. Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 3(1), 38-48.

Karahan, M., Demir, R., Şahin, İ., Süel, E. (2008). Eğitilebilir Zihinsel Engelli Erkek Çocukların Bazı Motor Becerilerine Antrenmanın Etkisi. Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 1(2), 71-75.

Küçük, E.Ö. (2012). Serebral Palsili Çocukların Fiziksel Aktivite Seviyelerinin Belirlenmesi Ve Normal Gelişim Gösteren Çocukların Fiziksel Aktivite Seviyeleri İle Karşılaştırılması. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

Namlı, S. (2012). Spor Yapan Ve Yapmayan Otistik Engelli Bireylerin Davranış Ve Motor Performanslarının Karşılaştırılması. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Sakarya.

Ölmez E. (2010). Görme Engelli Bireylerin Sosyalleşme Sürecine Sporun Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

Özer, D.S., Özer, M.K. (2002). Çocuklarda Motor Gelişim. İkinci Baskı. Nobel Yayın Dağıtım. Ankara.

Özmen, T., Yıldırım, N.Ü. (2011). Zihinsel Engelli Çocuklarda İnterval Antrenmanın Alt Ekstremite Kas Kuvvetine Etkisi. 1. Uluslararası Katılımlı Engellilerde Beden Eğitimi ve Spor Kongresi Kongre Kitabı (Editörler: Nurettin Erkmen, Serkan Revan, Evrim Çakmakçı, Ahmet Bozdam). Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu. Konya.

Polat, Ç. (2009). 12-14 Yaş Eğitilebilir Zihinsel Engelli Çocukların Fiziksel Aktivite Yoğunluğunun Fiziksel Uygunluk Düzeylerine Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Erciyes Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Kayseri.

Söğüt, M. (2006). Sporun Bedensel Engellilerin Sosyalleşmeleri Üzerine Etkisi. Mersin Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Mersin.

Şirinkan, A. (2011). 10-15 Yaş İşitme Engelli Öğrencilerde Sportif Eğitsel Oyunların Fiziksel Gelişimlerine Etkisinin Araştırılması. 1. Uluslararası Katılımlı Engellilerde Beden Eğitimi ve Spor Kongresi Kongre Kitabı (Editörler: Nurettin Erkmen, Serkan Revan, Evrim Çakmakçı, Ahmet Bozdam). Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu. Konya.

Şirinkan, A., Yazar, A.N., Şirinkan, Ş.Ö. (2011). 5–6 Yaş Okul Öncesi Eğitilebilir-Öğretilebilir Zihinsel Engelli Çocuklarda Eğitsel Oyunların Fiziksel Gelişimlerine Etkisinin Kaba Motor Gelişim Testleriyle İncelenmesi. 1. Uluslararası Katılımlı Engellilerde Beden Eğitimi ve Spor Kongresi Kongre Kitabı (Editörler: Nurettin Erkmen, Serkan Revan, Evrim Çakmakçı, Ahmet Bozdam). Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu. Konya.

BÖLÜM 11

ÖĞRETMEN YETİŞTİRME

TEACHER EDUCATION

OKUL ÖNCESİ ÇOCUKLARININ AİLELERİ İLE BİRLİKTE YAPTIKLARI OKUMA YAZMA ÇALIŞMALARININ BELİRLENMESİ

Doç. Dr. Havise Güleç
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, ÇANAKKALE
havisegulec@yahoo.com
Doç.Dr. Salih Zeki GENÇ
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, ÇANAKKALE
szgenc@yahoo.com
Arş. Gör. Büşra ŞAHAN
Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, İSTANBUL
Sahan.busra@gmail.com

ÖZET

Bu çalışma, ailelerin evde ve öğretmenlerin okulda çocuklarla yaptıkları okuma-yazma çalışmalarını belirlemek amacıyla yapılmıştır. Çalışmaya okulöncesi kurumuna devam eden ve etmeyen 5-6 yaş çocuklarının aileleri katılmıştır. Aile üyelerine önce bir okur-yazarlık ölçeği (FLQ) ve daha sonra bir görüşme formu uygulanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen veriler ışığında, anne babalara ikişer saatlik seminer verilmiştir. Bu seminerin içeriğinde, çocuğa uygun kitap seçimi, çocuklarla evde ve okulda yapılabilecek okur-yazarlık çalışmaları ve hikâye anlatma teknikleri ve ailelerin çocukları ile yaptıkları okuma yazma çalışmaları sırasında yaşadıkları deneyimler yer almıştır.

Anahtar Kelimeler: Küçük çocuklar için kitap seçimi, okur-yazarlık çalışmaları, çocuk edebiyatı

GİRİŞ

Çocuk ve edebiyat son yüzyılda giderek daha da önem kazanan bir alandır. Ülkemizde 1990'lardan sonra okulöncesi çocukları ve edebiyat-kitap ile ilgili çalışmalar daha da yoğunlaşmıştır. Çocuklar için hazırlanan kitaplara verilen önem artmış, okul öncesinde okuma-yazma ile ilgili çalışmalar üzerinde durulmuştur. Okul öncesi eğitimin amaçlarından biri de çocukları ilköğretime hazırlamaktır (MEB,2006).

Özellikle çocuklara ilköğretim öncesinde okuma-yazma çalışmaları, doğru kitap seçimi, seçilen kitapların nasıl aktarılacağı konuları ilgi çekici alanlardan biridir. Aynı şekilde okul öncesi dönem de son yıllarda üzerinde önemle durulan konulardan biridir. Okul öncesi dönemdeki çocukların ilköğretime hazırlanmasında hem kurumlarda hem de evde yapılan çalışmalar önemli bir yere sahiptir.

Olgunlaşma teorisine göre, çocuklar belli bir mental düzeye ulaştıklarında okumayı öğrenebileceklerdir. Gelişimsel teoriye göre ise, okuma ve yazma sistematik eğitimden ayrı beceriler olarak düşünülmektedir. Ailenin okuryazarlık konusunda rolünün sınırlı olduğu genellikle ailelerden okula gelmeden önce, çocuklarına okuma yazma öğretmemeleri istenmektedir. 1970'li yıllarda gelişimsel teoriye zıt olarak, okuma yazma becerisi öğrenilmiş becerilerden ayrı olarak düşünülmemeli, bu süreç doğumla başlar ve çocuk bu süreçte aktiftir. 1990'lardaki sosyo-kültürel bakış açısına göre ise, okuma-yazma kültürel birikimin bir formudur. Kültürel birikim ise, bilgi ve yeterlilik olarak tanımlanmaktadır (Barrat, C. P., and Rohl , M., 2000 ,ss:2-3).

Çakmak ve Yılmaz (2009)'a göre, çocuğun okul ile tanışması da bir hazırlık dönemi gerektirmektedir. Çocukların kreş veya anaokullarında aldığı eğitimin yanı sıra okula ve okuma eylemini edinmeye hazırlanması çevresindeki bazı unsurların etkisiyle gerçekleşmektedir. Ailelerin evde yaptığı okuma-yazma çalışmaları çocuğun okuldaki başarısını etkilemektedir. Kitaplar çocukların hem zihinsel hem de duygusal gelişimleri açısından önemlidir. Çevreyi, çevredeki kişileri, farklılıkları daha kolay ayırt edebilir. Empati geliştirmede daha başarılı olabilirler. Örneğin, Smitt-D'Arezzo ve Moore-Thomas (2010) tarafından yapılan bir çalışmaya göre, çocuklar kitaplar sayesinde öğrenme güçlüğü olan akranlarına karşı olan olumsuz tutumlarını olumlu yönde değiştirebilmektedirler. Yazıcı (2002)'ya göre, ev ve okul ortamında zengin uyarıcı ortamın hazırlanması çocuklarda okuma bilincini geliştirmektedir. Örneğin, ev ve okul ortamında çocuklara düzenli olarak okunan resimli hikaye kitaplarının çocukların konuşma dili ile yazı dili arasında ilişki kurmalarını sağlayarak, okuma-yazma becerilerinin gelişmesine yardımcı olmaktadır.

Yılmaz (2009)'a göre, çocukların okuma yazma çalışmalarında başarılı olmalarına etki edecek önemli unsurlardan bir tanesi de aileler veya yetişkinler tarafından onlara hikaye ve masal türü metinlerin okunması ve anlatılmasıdır. Bu durum özellikle okul öncesi eğitim döneminde önemlidir. Okuma ve dinleme çalışmaları sırasında çocuk satırlar üzerinde daima bir yönden diğerine hareket edildiğini,sayfa kavramının ne olduğunu, sayfanın neresinden okunmaya başlandığını, yukarıdan aşağıya doğru hareket edildiğini kavramaktadır.

Ailelerin kitap seçiminde bilgili olması gerekmektedir. Yanlış yapılan kitap tercihleri çocukları olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Saracho ve Spodek (2010)'a göre, iyi kitaplar, çocukların duygusal ve bilişsel gelişimlerine katkı sağlar ve onların dil ve okuryazarlık kazanımını destekler. Birçok evde yüksek sesle ebeveynler kucaklarına aldıkları çocuklarla okuma yapar. Bu etkinlikler, çocukların dil gelişimlerinin temelini oluşturmadan önce, onların aileleriyle birlirte benzersiz bir paylaşımda bulunmasına neden olur.

Aileler çocukları ile yalnızca kitap okuma çalışmaları yapmazlar. Okul öncesi dönemde çocuklara hikaye kitabı okumanın yanında toplumun yapısına göre değişen başka çalışmalar da

yapabilmektedirler. Aileler gazete, çizgi roman, dergi, mektup, kişisel not, yemek tarifleri, dini metinler, broşürler, öğretmenden gelen notlar, yemek listeleri, kataloglar, yemek listesi, ev ödevleri, yol-sokak işaretleri, reklam panoları, haritalar, cd kapakları, alışveriş listesi gibi kaynakları da kullanarak çocuklarla farklı okuma çalışmaları yapabilmektedirler. Ayrıca, hikaye anlatma, oynanan bazı oyunlar, televizyon, birlikte yol veya bazı ortamlarda yapılan okuma çalışmaları ve çocukla beraber yapılan boyama ve çizgi çalışmaları gibi etkinlikler çocukların aileleriyle yapabilecekleri kolay fakat önemli okuma-yazma çalışmaları arasındadır.

Çocuklar için uygun kitap seçmek için çocuğun yaşının ve gelişim düzeyinin çok iyi bilinmesi gerekmektedir. Örneğin, içinde korku ögeleri bulundurmaması gerekir.

Okul öncesi çocukları bebekler ve daha küçük çocuklara göre çevrelerindeki olayların daha çok farkındadırlar. Henüz gerçek ile hayali, sebep ile sonucu , zaman ile mekanı ayırmakta güçlük çekerler ve hayal dünyasında yaşarlar (akt.. McNamee and Mercurio, 2006). Bu nedenle okul öncesi çocukları için seçilen kitaplarda korku ögelerinin olmamasına özen gösterilmelidir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, ailelerin çocuklarına daha çok hangi tür kitapları okudukları, kitaplar dışında başka hangi yayınları okudukları, ailelerin okuma yazma çalışmalarına karşı algıları, evde okuma dışında çocukla yaptıkları başka okuma yazma çalışması olup olmadığını belirlemek amacıyla planlanmıştır.

YÖNTEM

Veri Toplama

Araştırma kapsamında 90 aileye ölçme aracı ve görüşme formu gönderilmiştir. Bu ailelerden 90 aile ölçme aracını ve görüşme formunu geri göndermiştir. Araştırmaya 5-6 yaş çocukları olan aileler dahil edilmiştir. Örneklem seçiminde özel bir okul öncesi eğitim kurumu ve resmi bir okul öncesi eğitim kurumuna devam etmekte olan çocukların aileleri örnekleme dahil edilmiştir. Ölçme aracı ailelere bu kurumlarda görev yapan öğretmenler aracılığı ile iletilmiştir. Çalışma sonunda ailelere 2 saatlik bir seminer verilmiştir. Seminere gönüllü aileler katılmıştır. Seminere başlamadan önce ailelere görüşme formu yaklaşık 30 dakika süre ile uygulanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılan "Aile İçinde Okur-Yazarlık Gelişimi Ölçeği (The Family Literacy Questionnaire (FLQ; Saracho, O.N., & Spodek, B., (2010))" Saracho tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin kullanılabilmesi için araştırmacıdan izin alınmıştır.

FLQ ailelerin evde çocuklarının okuma yazma gelişimlerini desteklemek için kullandıkları materyal ve okuma yazma aktivitelerinin çeşitlerini ortaya çıkarmak amacıyla geliştirilmiş bir ölçektir.

Ölçek 9 bölüm ve 60 madddeden oluşmaktadır. Her bir bölümüm içinde 1'den 8'e kadar ayrıca madde içermektedir. Ölçeğin geçerlilik ve güvenirlik çalışmaları Saracho (2000b) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin çevirisi araştırmacılar tarafından yapılmış olup geçerlik ve güvenlik çalışması yapılmıştır. Öncelikle dil ve anlatım yönüyle ele alınan ölçekte anlaşılmayan veya çeviriden kaynaklanan problemler giderilmiş, (Bazı maddeler yeniden düzenlenmiş veya çıkarılmış) daha sonraki süreçte de Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısına bakılmıştır. Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .78 olarak bulunan ölçek uygulanmıştır.

Görüşme

Seminere başlamadan önce ailelere görüşme formu yaklaşık 30 dakika süre ile uygulanmıştır. Görüşme ile ailelerin evde çocukları ile okudukları kitaplar, oynadıkları oyunlar, çocukları ile yaptıkları programlar, ailelerin okuma yazma çalışmalarına bakışları ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Görüşme formunda ailelere aşağıdaki sorular sorulmuştur.

1.Çocuğunuz evde kitaplarla ilgilenir mi?

2. Çocuğunuz evde daha çok hangi tür kitapları tercih eder?

3.Çocuğunuzla birlikte hangi tür oyunları tercih edersiniz? (Puzzle, harf ve sayı oyunları, resimli oyunlar gibi).

4.Çocuğunuzla birlikte hangi tür televizyon programlarını izlemeyi tercih edersiniz?

5.yalnız veya çocuğunuzla birlikte kütüphaneye gider misiniz?

6. Çocuğunuza kitap alırken hangi tür kitapları tercih edersiniz?

Aile Eğitimi

Çalışma sonunda ailelere çocukları için doğru kitap seçimi, hikaye okuma teknikleri, çocukların kitaba ilgisini artırmak için yapılabilecekler ve çocukların okur-yazarlıklarını geliştirmek ve desteklemek için kullanılabilecek yöntemler hakkında dört oturumdan oluşan bilgilendirme semineri yapıldı.

BULGULAR

AİLE İÇİNDE OKUR-YAZARLIK GELİŞİMİ ÖLÇEĞİ

Tablo 1: Anne-babaların aile içinde çocukları ile ne okuduklarına yönelik soruya verdikleri cevaplara göre dağılımı

Çocuğumla evde bizimle aşağıdakileri okur	Bazen		Sık Sık		Günlük		Hiç	
	f	%	f	%	f	%	f	%
hikaye kitabı	31	34.4	39	43.3	17	18.9	3	3.3
Gazeteler (çizgi karakterler, spor sayfası, burçlar, vs..)	50	55.6	12	13.3	3	3.3	25	27.8
çizgi roman	46	51.1	12	13.3	3	3.3	29	32.2
dergiler	41	45.3	21	23.3	4	4.4	24	26.7
kişisel mektuplar	41	45.6	5	5.6	-	-	44	48.9
evde aile bireyleri tarafından bırakılan kişisel notlar ya da mesajlar	37	41.1	9	10.0	4	4.4	40	44.4
yemek tarifleri	46	51.1	11	12.2	1	1.1	32	35.6
dini metinler	40	44.4	11	12.2	7	7.8	32	35.6
kariyer/iş ile ilgili haber veya broşürler	40	44.4	6	6.7	-	-	44	48.9
öğrenci ev ödevleri	15	16.7	26	28.9	24	26.7	25	27.8
okuldan veya öğretmenden gelmiş olan notlar	18	20.0	21	23.3	27	30.0	24	26.7
okul veya kafeterya yemek listeleri	26	28.9	11	12.2	13	14.4	40	44.4
TV rehberi	33	36.7	7	7.8	2	2.2	48	53.3
yiyecek ya da başka ürünlerin üzerindeki etiketler	24	26.7	26	28.9	12	13.3	28	31.1
kataloglar ya da reklamlar	24	26.7	25	27.8	5	5.6	36	40.0
telefon rehberi	34	37.8	7	7.8	3	3.3	46	51.1

Tablo 1 incelendiğinde ailelerin evde çocukları ile daha çok hikaye kitabı okudukları (%43) görülmektedir. Daha sonra ise çocuklara okulda verilen ödevlerin ve yiyecek ya da başka ürünlerin üzerindeki etiketlerin (%28) okunduğu ortaya çıkmıştır. Her gün düzenli olarak ise yine okulda verilen ödevlerin (%26) okunduğu, bunun arkasından hikaye kitaplarının (%18) öne çıktığı gözlenmektedir. Hiç okunmayanlar ile ilgili soruya verilen cevaplara bakıldığında TV rehberinin bu grupta en üst sırada yer aldığı (%53) görülmektedir. Telefon rehberi %51.1 ile TV rehberini takip etmektedir. Okuryazarlık ölçeği kullanılarak yapılan bir diğer çalışmada ABD ve Japonya'daki aileler karşılaştırılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre ABD 'de örneklem içinde yer alan ailelerin %45 i çocuklarına evde hikaye kitapları okurken Japonya'daki ailelerin sadece %28'inin evde çocukları ile hikaye okudukları görülmektedir (Saracho ve Shirakawa, 2004).

Tablo 2: Anne-babaların evin dışında çocukları ile ne okuduklarına verdikleri cevapların sonuçlarına göre dağılımı

Evin dışında çocuğumla birlikte okuduklarım	Bazen		Sık Sık		Günlük		Hiç	
	f	%	f	%	f	%	f	%
yol/sokak işaretleri	37	41.1	33	36.7	5	5.6	15	16.7
reklam panoları	39	43.3	24	26.7	4	4.4	23	25.6
haritalar	39	43.3	12	13.3	3	3.3	36	40.0
video mağazalarındaki video kapakları	42	46.7	7	7.8	1	1.1	40	44.4
lokanta yemek listeleri	41	45.6	13	14.4	-	-	36	40.0
alışveriş listesi	33	36.7	23	25.6	2	2.2	32	35.6
ofislerdeki dergiler (örn.doktor ofisi)	42	46.7	14	15.6	1	1.1	33	36.7
market ya da kitapçılardaki kitap ve dergiler	35	38.9	31	34.4	2	2.2	22	24.4

Tablo 2'ye bakıldığında, ailelerin ev dışında çocukları ile ne okudukları sorusuna verdikleri cevaplarda yol/sokak işaretleri (%36) ve market ya da kitapçılardaki kitap ve dergiler (%34) olduğu görülmektedir. Bunun dışında, günlük olarak en çok okunanın yine %5.6 ile yol/sokak işaretleri ile reklam panoları (%4.4) olduğu gözlenmektedir.En az okunanın ise %44.4 ile video mağazalarındaki

video kapakları olduğu görülmektedir. Saracho ve Shirakawa, 2004'e göre Japonya ve ABD ,deki ailelerin çocukları ile ev dışında yaptıkları okuma yazma çalısmalarının başında yol /sokak isimlerini okumak gelmektedir. (ABD % 31, japonya %15). Restaurant menulerini okumak, video kasetler üzerindeki yazıları okumak ve ilan panolarını okumak da yapılan okuma- yazma çalışmalarındandır (Saracho ve Shirakawa, 2004).

Tablo 3: Anne-babaların ailecek oynadıkları oyunların neler olduğuna yönelik sorulan soruya verdikleri cevapların sonuçlarına göre dağılımı

Ailecek oynadığımız oyunlar	Bazen		Sık Sık		Günlük		Hiç	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Monopoly(monopoli)	21	23.3	7	7.8	1	1.1	61	67.8
Clue(ipucu)	15	16.7	3	3.3	1	1.1	71	78.9
Scrabble	14	15.6	1	1.1	-	-	75	83.3
Tabu	14	15.6	2	2.2	-	-	74	82.2
Kızma Birader	24	26.7	5	5.6	1	1.1	60	66.7
Jenga	11	12.2	2	2.2	-	-	77	85.6

Tablo 3'de ailelerin ailecek oynadıkları oyunlar verilmektedir. Sonuçlara bakıldığında ailelerin çocukları ile en sık oynadıkları oyunun monopoly olduğu görülmektedir. En az oynanan oyunun ise %85.6 ile jenga ve scrabble (%83.3) olduğu sonucuna varılmaktadır.Günlük olarak oynanan oyunlar incelendiğinde monopoly, ipucu ve kızma birader (%1.1) olduğu gözlenmektedir. Bu sonuçların yanısıra Japonyadaki aileler çocukları ile en çok sudoku oynarken (%43), ABD'de yaşayan çocukların daha cok monopoli oynadıkları görülmektedir (%25) (Saracho ve Shirakawa, 2004).

Tablo 4: Anne-babaların birlikte bulmaca ya da kelime bulma oyunları oynayıp oynamamaları ile ilgili dağılımları

Birlikte bulmaca ya da kelime bulma oyunları oynarız	Evet		Hayır		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
	63	70	27	30	90	100

Tablo 4 incelendiğinde, ailelerin çocukları ile birlikte bulmaca ya da kelime bulma oyunu oynama yüzdelerinin %63 evet, %30 ile hayır cevabı olduğu görülmektedir.

Tablo 5: Ailelerin çocukları ile birlikte TV izleyip izlememeleri ile ilgili dağılımları

Çocuğunuzla birlikte TV izler misiniz?	Evet		Hayır		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
	89	98.9	1	1.1	90	100

Tablo 5'de ailelerin %98.9'unun çocukları ile televizyon izledikleri ortaya çıkmaktadır. En çok hangi programları izlersiniz açık uçlu sorusuna verilen cevaplara bakıldığında en çok izlenen programların sırasıyla çizgi film, animasyon ve çocuk programları olduğu ortaya çıkmıştır. Japonya ve ABD'deki ailelerin çocukları ile birlikte daha çok çizgi film izledikleri görülmektedir(Saracho ve Shirakawa, 2004).

Tablo 6: Ailelerin çocukları ile birlikte halk kütüphanesine gidip ditmemeleri ile ilgili dağılımları

Çocuğunuzla birlikte kütüphaneye gider misiniz?	Evet		Hayır		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
	10	11.1	80	88.9	90	100

Tablo 6 incelendiğinde ise, ailelerin %11.1'inin çocukları ile halk kütüphanesine gittikleri görülmektedir. Bu rakamın çok düşük olduğu söylenebilir. Kütüphaneye hangi sıklıkla gittikleri ile ilgili sorulan açık uçlu soruya verilen cevaplara bakıldığında bir ayda en çok iki kez gittikleri görülmektedir.Yine, kütüphanede başka hangi aktiviteleri yaptıkları ile ilgili soruya verilen cevaplara bakıldığında herhangi bir cevap verilmediği ortaya çıkmıştır. Yapılan bir diğer araştırmaya göre, Japonya'da aileler çocukları ile iki haftada bir ya da ayda iki kez kütüphaneye gittiklerini belirtirken (%71,6)), ABD'de yaşayan ailelerin sadece %25'i kütüphaneye giderek çocukları ile birlikte okuma-yazma faaliyetlerinde bulunduklarını söylemektedirler.

Tablo 7: Ailelerin kütüphaneden ödünç kitap alıp almamaları ile ilgili dağılımları

Kütüphaneden ödünç kitap alır mısınız?	Evet		Hayır		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
	19	21.1	71	78.9	90	100

Tablo 7'ye bakıldığında ailelerin % 2.1 'nin kütüphaneden ödünç kitap aldıkları gözlenmektedir.

Tablo 8: Ailelerin çocukları ile birlikte boyama ve resim çalışmaları yapıp yapmamalarına göre dağılımları

Çocuğunuzla birlikte boyama ve resim çalışmaları yapar mısınız?	Evet		Hayır		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
	90	100	-	-	90	100

Tablo 8 ise ailelerin çocukları ile % 100 oranında birlikte boyama ve resim çalışması yaptıklarını göstermektedir.

Tablo 9: Ailelerin çocukları ile birlikte çizgi çalışmaları yapıp yapmamalarına göre dağılımları

Çocuğunuzla birlikte çizgi çalışmaları yapar mısınız?	Evet		Hayır		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
	87	96.7	3	3.3	90	100

Tablo 9'da ailelerin çocukları ile birlikte çizgi çalışmaları yapma oranının %96.7 olduğu görülmektedir.

Ailelerin "çocuğunuzla birlikte başka yaptığınız yazma çalışmaları var mı?" sorusuna en çok dergilerde bulunan çizgi çalışmalarını yaptıkları ortaya çıkmıştır.

Ailelere sorulan diğer açık uçlu sorulara bakıldığında ;

1. Çocuğunuz evde kitaplarla ilgilenir mi?

Araştırmaya katılan 90 aileden 62'si ilgilendiği cevabını vermiştir. 12 aile ise kendilerinin çocuğun ilgisini çektiğinde çocuğunda ilgilendiğini ifade etmiştir.

2.Çocuğunuz evde daha çok hangi tür kitapları tercih eder?

Bu soruya verilen cevaplara bakıldığında, araştırmaya katılan ailelerden 71'inin, çocukların en çok hikaye kitapları ile ilgilendiklerini ifade ettikleri ortaya çıkmıştır.

3.Çocuğunuza kitap alırken hangi tür kitapları tercih edersiniz?

Araştırmaya katılan ailelerin tamamının hikaye kitaplarını tercih ettikleri görülmüştür.

(Yazıcı, 2002) tarafından yapılan bir araştırmada, eğitim durumu yüksek olan anne babalar, çocuklarının eğitimi ile ilgili bilgi edinme, yeni kaynaklara ulaşma, farklı ve uyarıcı eğitim ortamları sunma ve çocuğu ile iletişim yollarını güçlendirme gibi bir çok yönden çocuklarının gelişimini olumlu yönde etkileyecek davranışlarda bulunmaktadırlar. Böylece çocukların okula hazırlık becerilerini ve diğer gelişim alanlarını destekleyecek ortamları, eğitim düzeyi düşük anne babalardan daha sık olarak çocuklarına sunmaktadırlar. Bu sonuçlar çocukların okul olgunluğu düzeyleri üzerinde anne baba eğitim düzeyinin önemli bir faktör olduğu sonucunu düşündürmektedir.

Yılmaz (2009)'a göre, veliler çocuklarını televizyon karşısında iletişimsiz bırakmamalı. Çocuklarla beraber düzeye uygun programları izlerken soru sormalı irdelemeli, eleştirel düşünmeyi öğretmeli. Aile içi iletişim televizyon izlerken de sürdürülmeli, eleştirel düşünmeyi öğretmeli (ss:20). Nas (1991) 'a göre, televizyon doğru kullanılmazsa okumayı engelleyen bir etken olabilir. Nitelikli çocuk programları çocukla birlikte izlenmeli, izlenenler üzerinde çocukla tartışılmalıdır. Çocuğa okul öncesi döneminde kitap okumak okuma yazmayı öğrenmesini kolaylaştırmaktadır. Çocuğa kitap armağan edilmeli, çocuklara kitap armağan edilmelidir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırmanın bulguları incelendiğinde, ailelerin evde çocukları ile birlikte en çok hikaye kitabı okudukları, hikaye kitabının ardından yiyecek ya da başka ürünlerin üzerindeki etiketleri okudukları ortaya çıkmaktadır. Ailelerin her gün düzenli olarak yaptıkları okuma etkinliklerinde ise yine ilk sırada hikaye kitapları gelmektedir. Bunun ardından düzenli olarak çocuklarıyla birlikte ev ödevlerini okudukları belirlenmiştir. Tv rehberini ise ailelerin çocuklarıyla birlikte hiç okumadıkları görülmektedir.

Araştırmanın bir diğer bulgusunda, anne-babalar evin dışında çocukları ile en çok yol/sokak işaretleri ve market ya da kitapçılardaki kitap ve dergileri okudukları ortaya konulmaktadır. Düzenli olarak ev dışında, ailelerin çocukları ile yaptıkları okuma etkinliklerini yol / sokak işaretlerini ve reklam panolarını okumak oluşturmaktadır. En az okunanların başında video mağazalarındaki video kapaklarını okumak gelmektedir.

Anne-babaların çocukları ile birlikte oynadıkları oyunları incelediğimizde ailelerin en sık olarak çocukları ile birlikte monopoly oynadıkları görülmektedir. En az oynanan oyunun ise jenga ve scrabble olduğu bulunmuştur.

Anne-babalar çocukları ile kelime bulma ve bulmaca oynadıklarını belirtmektedirler. Ayrıca ailelerin birçoğu çocuklarıyla tv izlediğini belirtirken halk kütüphanesine gitmediklerini ve kütüphaneden ödünç kitap almadıklarını belirtmektedirler. Ailelerin büyük çoğunluğunun yine çocuklarıyla birlikte boyama, resim çalışmaları ve çizgi çalışmaları yaptıkları görülmektedir.

KAYNAKLAR

Çakmak, T., ve Yılmaz B., (2009). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Okuma Alışkanlığına Hazırlık Durumları Üzerine Bir Araştırma: Hacettepe Üniversitesi Beytepe Anaokulu Örneği. Türk Kütüphaneciliği 23, 3, 489-509

Saracho, O.N., & Spodek, B., (2010). Families' Selection of Children's Literature Books. Early Childhood Educ. J. 37:401-409

Saracho, O.N., & Shirakawa, Y., (2004). *A Comparison of the Literacy Development Context of United States and Japanese Families*. Early Childhood Education Journal, Vol. 31, No. 4, Summer 2004

Yazıcı, Z. (2002). " Okul Öncesi Eğitiminin Okul olgunluğu Üzerine Etkisinin İncelenmesi", Milli Eğitim Dergisi, (yaz-güz) 155-156

Smith-D'Arezzo, W.M., & Moore-Thomas, C. (2010).Children's Perceptions of Pers with Disabilities. TEACHİNG Exceptional Children Plus, 6 (3)Article 2. Retrieved (date) from http://escholarship.bc.edu/education/tecplus/vol16/iss3/art2

MacNamee, Abigail., Mercurio Mia Lynn. (2006). Picture boks: Can They Help Caregivers Create An "Illusion of Safety" for Children in Unsafe Times? Penn Gse Perspectives On Urban Education. 4, (2).

www.urbanedjournal.org/commentaries/comment0019.html -

Barrat, C. P., and Rohl , M., (Edit). (2000). Literacy Learning in the Early Years. Allen- Unwın, Australia

Aydın Yılmaz, Z., (2009).Uygulama Örnekleriyle İlk Okuma Yazma Öğretimi. Nobel Yayın Dağıtım, ANKARA

Nas,R.(1999). Metinlerle İlkokuma Yazma Öğretimi. Ezgi Kitabevi Yayınları, Bursa

BOLOGNA SÜRECİNDE BİR ÖLÇEK GELİŞTİRME ÇALIŞMASI; MESLEKİ YETKİNLİK ENVANTERİ

Arş. Gör. Gökhan GÜNEŞ[1], Arş. Gör. KAAN BATI[2], Yrd. Doç. Dr. HAKAN DEDEOĞLU[3]

[1] *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi ilköğretim Bölümü okul Öncesi Eğitimi ABD*

gokhangunes44@gmail.com

[2] *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi ilköğretim Bölümü Fen Bilgisi Eğitimi ABD*

kaanbati@gmail.com

[3] *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi ilköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği ABD*

dede@hacettepe.edu.tr

ÖZET

Bologna Süreci kapsamında tüm yükseköğretim kurumlarında olduğu gibi eğitim fakültelerinde de yeniden yapılanmaya gidilmiştir. Bu amaçla Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) tarafından eğitim fakülteleri öğrencileri için mesleki bilgi, beceri ve yetkinlikler alanları tanımlanmıştır. Bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarına kazandırılması hedeflenen bilgi, beceri ve yetkinliklerin ölçülmesini sağlayacak bir ölçme aracının geliştirilmesidir. Araştırmacılar tarafından geliştirilen Mesleki Yetkinlik Envanteri (MYE) YÖK' ün belirlediği bilgi, beceri ve yetkinlikleri içeren 6 alt boyut ve toplam 30 maddeden oluşan dokuzlu likert tipte hazırlanmış bir ölçektir. Ölçeğin geçerliliğinin sağlanması için dört uzman görüşüne başvurulmuş ve uzman görüşlerindeki geri bildirimlerle ölçek üzerinde tekrar düzenlemeler yapılarak, yapı, görünüş ve kapsam geçerlikleri sağlanmıştır. Güvenirlik katsayısının hesaplanması, faktör analizi ve madde analizlerinin yapılması için 2013 – 2014 akademik yılı bahar döneminde eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği ve fen bilgisi öğretmenliğinde okuyan 181 öğretmen adayına ulaşılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular ışığında, eğitim fakültesi öğrencilerinin Bologna Süreci kapsamında hedeflenen özelliklere ne derece ulaşabildiğinin ölçülmesi ve buradan hareketle ortaya çıkan ihtiyaçlar doğrultusunda lisans programlarının geliştirilmesine yönelik öneriler sunulması hedeflenmektedir.

Anahtar Kelimeler: bologna süreci, öğretmen eğitimi, mesleki yetkinlik envanteri

ABSTRACT

Similar with all higher education institutions, educational faculties have been redesigned in Bologna process. For this purpose, professional knowledge, skills and competences areas have been described by YÖK, for educational faculty students. The aim of this research is developing a professional competence inventory (MYE) to measure these knowledge, skills and competences of teacher candidates. MYE which described by researchers, is a likert style scale and it consist of six dimensions and thirty items based on areas described by YÖK. To determine content and construct validity of MYE, four experts' opinions were taken and scale has been reorganized according to these opinions. For calculating reliability score and performing item and factor analyzes, 181 teacher candidates from elementary education and science education departments participated in the research. In the light of findings from the research, measuring educational faculty students' knowledge, skills and competencies and offering suggestions in line with the requirements are aimed within the context of Bologna process.

Keywords: Bologna process, teacher education, professional competence inventory

1. GİRİŞ

Eğitim tek bir çıktısı olan bir süreç olmaktan daha çok, toplumun tüm boyutlarını etkileyebilen bir sistemdir. Eğitimin bu gücünün farkında olan ülkeler de eğitime büyük yatırımlar yapmaktadırlar. Ülkemizin eğitim kalitesinin arttırılmasına yönelik atılacak adımlar, insan kalitesinin arttırılmasının yanında, gerek siyasi, gerek ekonomik alanda ilerlemenin sağlanması ve rekabet gücünün arttırılması için oldukça önemlidir. Çağdaş dünyada eğitime yapılan yatırımlar bireylerin bilgi ve becerilerinin geliştirilmesinin yanı sıra, gerekli üretkenliğin ve ekonomik büyümenin sağlanmasını da amaçlamaktadır (Arslan Cansever, 2009; Heyneman, 2008).

Ülkemizin uluslararası sınavlarda ve raporlardaki durumu, eğitim alanındaki eksikliklerimizi ve gereksinimlerimizi ortaya koymaktadır. İnsani Gelişme Endeksi'nin 2013 raporuna göre, Türkiye eğitim alanında 186 ülke arasında 90. sıra ile ikinci basamakta (high human development) yer almaktadır (Human Development Report 2013). Ülkelerin çok yüksek gelişimden düşük gelişime kadar dört basamakta sınıflandığı bu raporda, her ne kadar ülkemizin yeri ikinci basamakta yer alsa da, sıra itibariyle oldukça düşük bir yerde bulunmaktadır. Benzer şekilde ülkemiz, 2012 PISA sonuçlarına göre 65 ülke arasında matematik becerisinde 44, okuma becerisinde 42 ve fen becerisinde ise 43. sırada kendisine yer bulabilmiştir (PISA 2012 Ulusal Ön Raporu, MEB). Tüm bu göstergeler, okul öncesinden yükseköğretime kadar tüm alanlarda kalitenin arttırılmasının gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bu amaç doğrultusunda atılmış adımlardan biri yükseköğretimin kalitesinin arttırılması ve Avrupa ülkeleri ile denkliğin sağlanabilmesi amacıyla Bologna Sürecine dâhil olunmasıdır. Bu süreç Tüksek Öğretim Kurumu tarafından şu şekilde tanımlanmaktadır;

> *Bologna Süreci, 2010 yılına kadar Avrupa Yükseköğretim Alanı yaratmayı hedefleyen bir reform sürecidir. Pek çok uluslararası kuruluşun işbirliği ile 47 üye ülke ... tarafından oluşturulan ve sürdürülen, alışılmışın dışında bir süreçtir. Sürece üyelik hükümetler/devletlerarası herhangi bir anlaşmaya dayanmamaktadır. Bologna Süreci kapsamında yayımlanan bildirilerin yasal bir bağlayıcılığı bulunmamaktadır. Süreç tamamen her ülkenin özgür iradeleri ile katıldıkları bir oluşumdur ve ülkeler Bologna Süreci'nin öngördüğü hedefleri kabul edip etmeme hakkına sahiptirler. … Avrupa Yükseköğretim Alanı'nda asıl hedeflenen, çeşitlilik ile birlik arasında bir denge kurulmasıdır. Amaç, yükseköğretim sistemlerinin kendilerine özgü farklılıkları korunarak birbirleriyle karşılaştırılabilir olması ve uyumlu hale getirilmesinden ibarettir. Bu şekilde, bir ülkeden ya da yükseköğretim sisteminden bir diğerine geçişin kolaylaşması ve böylece öğrenciler ve öğretim görevlilerin hareketliliği ve istihdamının artırılması planlanmaktadır. (https://bologna.yok.gov.tr/?page=yazi&i=3)*

Bologna bildirgesi 1999 yılında İtalya'nın Bologna kentinde 29 Avrupa ülkesinin eğitim bakanları ya da ilgili bakanlık temsilcilerinin toplantısından sonra imzaladıkları ve ilan ettikleri ilkeler bildirgesidir. Her ne kadar Avrupa yükseköğretiminin geliştirilmesine ve birlik oluşturulmasına yönelik çalışmalar daha öncesine (Lizbon [1997] ve Sorbon [1998] Bildirgeleri), dayanmakta ise de Bologna Bildirgesi

ile ortak hareket etme, ulusal ve Avrupalı çerçeveleri belirleme, birlikte yürümeye mutabık olma özellikleri taşıdığından bu toplantı ve bildirge Avrupa Yüksek Öğretiminin miladı olarak görülür (Delibaş, Babadoğan, 2009).

Bologna sürecinde yükseköğretim boyutunda yapılacak reformalar; kolay okunabilir ve karşılaştırılabilir derece sistemi ve üç aşamalı derecelendirme; diplomaların tanınması; diploma eki ve AKTS, Avrupa işbirliği ile kalite güvence sistemi, yükseköğretimde Avrupa boyutu, yaşam boyu öğrenme, öğretim sürecinde öğrencilerin etkin olarak yer alması, doktora programlarının AAA ve AYÖA ile ilişkilendirilmesi, akademik hareketlilik, yükseköğretim araştırma ilişkisi gibi birçok alanı kapsamaktadır (Korkut, Mızıkacı, 2008; Yağcı, 2010). Türkiye sürece katıldıktan sonra reformlar seri ve hızlı bir biçimde gerçekleştirilmeye başlanmıştır. Özellikle son yıllarda üniversite sayısı önemli bir ölçüde artış kaydetmiştir. Şu an da Türkiye'de 97 eğitim fakültesi bulunmaktadır. Ancak her ne kadar yapısal gereklilikler büyük ölçüde karşılanmış olsa da, öğrencilerin yönetime katılımı, öğrenci merkezli öğretim veya öğrenme çıktılarının tanımlanması gibi nispeten daha yumuşak reformların oldukça yavaş ilerlediği görülmektedir (Yağcı, 2010)

Bologna Süreci kapsamında tüm yükseköğretim kurumlarında olduğu gibi eğitim fakültelerinde de yeniden yapılanmaya gidilmiştir. Bu amaçla Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) tarafından eğitim fakülteleri öğrencileri için mesleki bilgi, beceri ve yetkinlikler alanları tanımlanmıştır. Bu alanlar ilişkin alt boyutlar ve kazanımlar Tablo 1'de verilmiştir. Tablo 1 incelendiğinde, bilgi boyutunun kavramsal ve olgusal, beceri boyutunun bilişsel ve uygulamalı, yetkinlikler boyutunun ise bağımsız çalışabilme ve sorumluluk alabilme yetkinliği, öğrenme yetkinliği, iletişim ve sosyal yetkinlik, alana özgü yetkinlik olmak üzere dört boyut altında toplandığı görülmektedir.

Bologna süreci kapsamında belirlenen bilgi, beceri ve yetkinliklerin öğrencilere kazandırılmasına yönelik yapılacak çalışmaların planlanmasının yanı sıra bu hedeflerin ne derece kazandırılabildiğinin belirlenmesi de oldukça önemlidir. Bu amaçla, bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarına kazandırılması hedeflenen bilgi, beceri ve yetkinliklerin ölçülmesini sağlayacak bir ölçme aracının geliştirilmesi olarak belirlenmiştir.

2. YÖNTEM

Bu araştırmanın amacı, Bologna sürecinde eğitim fakültesi öğrencilerine kazandırılması planlanan bilgi, beceri ve yetkinliklerin ölçülmesini sağlayacak bir ölçme aracının geliştirilmesidir. Ölçek geliştirme sürecinde faktör analizi kullanılmıştır. Faktör analizi Büyüköztürk (2002) tarafından *"…birbiriyle ilişkili çok sayıda değişkeni bir araya getirerek az sayıda kavramsal olarak anlamlı yeni değişkenler (faktörler, boyutlar) bulmayı, keşfetmeyi amaçlayan çok değişkenli bir istatistik*" (p: 472) şeklinde tanımlanmaktadır. Faktör analizinin, başlıca amacı aralarında ilişki bulunduğu düşünülen çok

sayıdaki değişkenin arasındaki ilişkilerin anlaşılmasını ve yorumlanmasını kolaylaştırmak için daha az sayıdaki temel boyuta indirgemek veya özetlemektir (Doğan, Başokçu, 2010).

Mesleki Yetkinlik Envanteri'nin hazırlanmasında öncelikli olarak, YÖK tarafından belirlenen yeterlilikler (Tablo 1) temel alınarak 42 sorudan oluşan bir deneysel form oluşturulmuştur. Deneysel formun oluşturulması sırasında, Tablo 1'de verilen her bir yeterlilik ifadesi, öğretmen adaylarının kendilerine ait inanç ve değerlendirmelerini yansıtacak şekilde düzenlenmiştir. Bazı yeterlilik ifadelerinin birden fazla yeterliliği karşıladığı düşünüldüğünden, bu ifadeler için birden fazla ölçek maddesi yazılmıştır. Ölçek, öğretmen adaylarının, her bir madde için 1'den (kesinlikle katılmıyorum) 9'a (kesinlikle katılıyorum) kadar bir puan verebilecekleri şekilde 9'lu likert olarak tasarlanmıştır. Ölçeğin kapsam, yapı ve görünüş geçerliğinin sağlanması için dört alan uzmanının görüşüne başvurulmuştur. Görüşleri alınan alan uzmanları, sınıf öğretmenliği ve fen bilgisi eğitimi anabilim dallarında çalışan öğretim üyelerinden oluşmaktadır. Uzmanlardan alınan dönütlere göre 8 madde soru havuzundan çıkartılmış, bazı maddelerin ise ifadeleri düzeltilmiş ve sonuç olarak pilot uygulama için 34 soruluk bir ölçek elde edilmiştir. Güvenirlik katsayısının hesaplanması, faktör analizi ve madde analizlerinin yapılması için 2013 – 2014 akademik yılı bahar döneminde eğitim fakültesi ilköğretim bölümü fen bilgisi öğretmenliği ve sınıf öğretmenliği anabilim dallarında okuyan 2. sınıf öğrencilerinden seçilen 200 öğretmen adayına ulaşılmıştır.

Tablo 1: Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Bilimleri Temel Alanı Yeterlilikleri

TYYÇ Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Bilimleri Temel Alanı Yeterlilikleri (Akademik Ağırlıklı) 6. Düzey (LİSANS Eğitimi)						
TYYÇ DÜZEYİ	BİLGİ -Kuramsal -Olgusal	BECERİLER -Bilişsel -Uygulamalı	YETKİNLİKLER			
			Bağımsız Çalışabilme ve Sorumluluk Alabilme Yetkinliği	Öğrenme Yetkinliği	İletişim ve Sosyal Yetkinlik	Alana Özgü Yetkinlik
6 LİSANS _____ EQF-LLL: 6. Düzey _____ QF-EHEA: 1. Düzey	1-Ortaöğretimde kazandığı yeterliliklere dayalı olarak; alanıyla ilgili kavramları ve kavramlar arası ilişkileri kavrar. 2-Bilginin doğası kaynağı, sınırları, doğruluğu, güvenirliliği ve geçerliliğinin değerlendirilmesi konusunda bilgi sahibidir. 3-Bilimsel bilginin üretimiyle ilgili yöntemleri tartışır. 4-Alanı ile ilgili öğretim programları, öğretim strateji, yöntem ve teknikleri ile ölçme ve değerlendirme bilgisine sahiptir. 5-Öğrencilerin gelişim, öğrenme özellikleri ve güçlüklerinin bilgisine sahiptir. 6-Ulusal ve uluslararası kültürleri tanır.	1-Alanıyla ilgili ileri düzeyde bilgi kaynaklarını kullanır. 2-Alanıyla ilgili olay ve olguları kavramsallaştırır, bilimsel yöntem ve tekniklerle inceler, verileri yorumlar ve değerlendirir. 3-Alanıyla ilgili sorunları tanımlar, analiz eder, kanıtlara ve araştırmalara dayalı çözüm önerileri geliştirir. 4-Öğrencilerin gelişim özelliklerini, bireysel farklılıklarını; konu alanının özelliklerini ve kazanımlarını dikkate alarak en uygun öğretim strateji, yöntem ve tekniklerini uygular. 5-Konu alanına ve öğrencinin gereksinimlerine uygun materyal geliştirir. 6-Öğrencinin kazanımlarını farklı yöntemler kullanarak çok yönlü değerlendirir.	1-Bireysel ve grup çalışmalarında sorumluluk alır ve alınan görevi etkin bir şekilde yerine getirir. 2-Kendini bir birey olarak tanır; yaratıcı ve güçlü yönlerini kullanır ve zayıf yönlerini geliştirir. 3-Uygulamada karşılaşılan ve öngörülemeyen karmaşık sorunları çözmek için bireysel ve ekip üyesi olarak sorumluluk alır.	1-Edindiği bilgi ve becerileri eleştirel bir yaklaşımla değerlendirir. 2-Öğrenme gereksinimlerini belirler ve öğrenmesini yönlendirir. 3-Yaşam boyu öğrenmeye ilişkin olumlu bir tutum geliştirir. 4-Bilgiye ulaşma yollarını etkin bir şekilde kullanır.	1-Sanatsal ve kültürel etkinliklere etkin olarak katılır. 2-Toplumun ve dünyanın gündemindeki olaylara/gelişmelere duyarlı olduğunu gösterir ve bu gelişmeleri izler. 3-Toplumsal sorumluluk bilinciyle yaşadığı sosyal çevre için mesleki proje ve etkinlikler planlar ve uygular. 4-Alanıyla ilgili konularda ilgili kişi ve kurumları bilgilendirir. 5-Düşüncelerini ve sorunlara ilişkin çözüm önerilerini nicel ve nitel verilerle destekleyerek uzman olan ve olmayan kişilerle paylaşır. 6-Bir yabancı dili en az Avrupa Dil portföyü B1 düzeyinde kullanarak alanındaki bilgileri izler ve meslektaşları ile iletişim kurar. 7-Avrupa Bilgisayar Kullanma Lisansının ileri düzeyinde bilişim ve iletişim teknolojilerini kullanır. 8-Farklı kültürlerde yaşar ve sosyal yaşama uyum sağlar.	1-Dış görünüm, tutum, tavır ve davranışları ile topluma örnek olur. 2-Demokrasi, insan hakları, toplumsal, bilimsel ve mesleki etik değerlere uygun davranır. 3-Kalite yönetimi ve süreçlerine uygun davranır ve katılır. 4-Güvenli okul ortamının oluşturulması ve sürdürülebilmesi amacıyla kişisel ve kurumsal etkileşim kurar. 5-Çevre koruma ve iş güvenliği konularında yeterli bilince sahiptir. 6-Milli Eğitim Temel Kanunu'nda ifade edilen ulusal ve evrensel duyarlıkların bilincindedir. 7-Birey olarak ve alanıyla ilgili görev, hak ve sorumluluklarına ilişkin yasa yönetmelik ve mevzuata uygun davranır.

3. BULGULAR VE YORUM

3.1 Betimsel İstatistikler

Bu çalışmada, eğitim fakültesinin fen eğitimi ve sınıf öğretmenliği anabilim dallarında okuyan 200 öğrenciden veri toplanmış, ancak eksik ve uç veriler analizlerden çıkarıldıktan sonra, çalışmanın analizleri 93'i sınıf öğretmenliği, 88'i ise fen bilgisi öğretmenliğinde okuyan 181 ikinci sınıf öğrencisinin verisi üzerinde yapılmıştır. Veri setinin dağılımına ilişkin yapılan Shaphiro-Wilk testi ,995 (sig. 790) olarak hesaplanmış ve veri setinin normal dağılıma uygun olduğu görülmüştür. Ek olarak Tablo 2'de verilen çarpıklık ve basıklık değerleri de veri setinin normal dağılıma uygun olduğunu göstermiştir. Veri setine ait diğer betimsel istatistik değerleri Tablo 2'de verilmiştir. Mesleki yetkinlik envanterinin güvenirliğinin belirlenmesi amacıyla Cronbach alpha güvenirlik katsayısı hesaplanmış ve alfa değeri .87 bulunmuştur.

Tablo 2: MYE Betimsel İstatistik Değerleri

	N	ranj	Min.	Mak.	ort	ss	ss^2	çarpıklık	basıklık
Toplam Valid N	181 181	142,00	148,00	290,00	218,74	26,83	720,20	,014	,041

3.2 Faktör Analizi

Mesleki Yetkinlik Envanteri'nin boyutlarının belirlenmesi için açımlayıcı faktör analizi kullanılmıştır. Faktör analizi yapılmadan önce testin faktör analizine uygunluğunun belirlenmesi amacıyla hesaplanan KMO değeri ,795 ile anlamlı bulunmuştur (sig. ,000). Yapılan ilk faktör analizi sonuçlarında 1, 17, 19 ve 23. soruların herhangi bir faktöre anlamlı bir yük vermediği, bazı faktörlere ise negatif bağlandıkları tespit edilmiş ve ölçekten çıkarılmalarının uygun olduğuna karar verilmiştir. Kalan 30 soru üzerinden tekrar faktör analizi yapıldığında ise, testin toplamda altı faktör altında toplandığı tespit edilmiştir. Elde edilen faktörler ile toplam varyansın % 49,55' inin açıklanabildiği belirlenmiştir.

Tablo 3: MYE Faktör Analizi Sonuçları

	Component					
	1	2	3	4	5	6
s27	,656					
s25	,626				,366	
s6	,591					
s26	,585					
s29	,583					
s33	**,581**	,359				

s10	,571					
s22	,525				**,447**	
s11	,516					
s2		,787				
s3		,704				
s21		,519				
s13		**,511**	,351			
s31			,701			
s15			,637			
s32	,437		,544			
s18	,414		,517			
s8			,347			
s9				,655		
s14				,596		
s28	,395			**,440**		
s34	,421			**,430**		
s12				,429	**,363**	
s24				,343		
s20					,697	
s16					,562	
s7						,750
s4						,605
s5				-,410		,449
s30						,435

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Öğretmen yetiştiren kurumların öncelikli amacı nitelikli ve iyi öğretmen yetiştirmektir. Şeker, Deniz ve Görgen'e (2005) göre, konu yeterlikleri, kişilik özellikleri, öğrenmeyi öğretme becerileri, sınıf yönetimi becerileri, planlama, değerlendirme becerileri, teknolojiyi kullanma, iletişim ve rehberlik becerileri gibi yeterliklere sahip öğretmenlerin iyi ve nitelikli öğretmenler oldukları düşünülmektedir. Öte yandan, hızlı bir değişim ve gelişimin yaşandığı günümüzde, öğretmenlerden beklenen nitelikler de değişmiştir. Günümüzde öğretmenlerden hem öğretim yöntem ve teknikleri en iyi kullanabile becerileri göstermeleri hem de çağdaş eğitimin gereksinimi olan daha modern sınıf yönetimi ve bunları öğrenme ortamları ile bütünleştirebilmeleri beklenmektedir (Kahyaoğlu, Yangın, 2007). Dünyada gittikçe artan bir hızda büyük ve köklü değişimler olmaktadır. Öğretmenin bu yeniliğe ayak uydurması ve aynı zamanda da yeniliklere açık bir toplum için öğrenciler yetiştirmesi gerekmektedir (Kahyaoğlu, Yangın, 2007). Literatürde de tüm bu özelliklerin öğretmen adaylarında ne derece var olduğunun belirlenmesine yönelik pek çok araştırmacı tarafından hazırlanan ölçek geliştirme

çalışmaları bulunmaktadır (Azar, 2010; Başbay, Kağnıcı, 2011; Özdemir, 2008; Telef, 2011; Üstüner, Demirtaş, Cömert, Özer, 2009;)

Bu amaçlar doğrultusunda, diğer Avrupa ülkeleri ile ortak hareket ederek yükseköğretim kurumlarının kalitesinin arttırılmasına yönelik başlatılan yatırımlar ve akreditasyon çalışmalarının ne derece başarıya ulaştığının belirlenmesi de öncelikli konular arasındadır. Bu çalışma kapsamında da eğitim fakültesi öğrencilerinin Bologna sürecinde belirlenen yeterliliklere ulaşma düzeylerinin belirlenmesine yönelik bir ölçek geliştirilemeye çalışılmıştır. Elde edilen veriler incelendiğinde ölçeğin tekrardan gözden geçirilerek iyileştirilmesinin gerekliliği görülmektedir. Ancak geliştirilen ölçeğin, oldukça yeni olan bir alana özgü olduğu göz önüne alınarak, daha sonra yapılacak çalışmalara ışık tutacağına inanılmaktadır. Araştırmalardan elde edilecek bulgular ışığında, eğitim fakültesi öğrencilerinin Bologna Süreci kapsamında hedeflenen özelliklere ne derece ulaşabildiğinin ölçülmesi ve buradan hareketle ortaya çıkan ihtiyaçlar doğrultusunda lisans programlarının geliştirilmesine yönelik öneriler sunulması sağlanabilecektir.

KAYNAKLAR

Arslan Cansever, B. (2009) Avrupa Birliği Eğitim Politikaları ve Türkiye'nin Bu Politikalara Uyum Sürecinin Değerlendirilmesi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 1 (1), 222-232.

Azar, A. (2010). Ortaöğretim Fen Bilimleri Ve Matematik Öğretmeni Adaylarının Öz Yeterlilik İnançları, *ZKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(12), 235–252.

Başbay, A. & Kağnıcı, D. Y. (2011). Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 36(161), 199-212.

Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör Analizi: Temel Kavramlar Ve Ölçek Geliştirmede Kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 32: 470 – 483.

Delibaş, H. & Babadoğan, C. (2009). Almanya & İngiltere ve Türkiye Biyoloji Öğretmeni Yetiştirme Programlarının Karşılaştırılması. *İlköğretim Online*, 8(2), 556-566.

Doğan, N. & Başokçu, T. O. (2010). İstatistik Tutum Ölçeği İçin Uygulanan Faktör Analizi Ve Aşamalı Kümeleme Analizi Sonuçlarının Karşılaştırılması. *Eğitimde Ve Psikolojide Ölçme Ve Değerlendirme Dergisi*, 1(2), 65-71.

Heyneman, S. P. (2008). *Education, Social Cohesion and Ideology. Right to Education Policies and Perspectives.* Türk Eğitim Derneği, 89–104.

Kahyaoğlu, M. & Yangın, S. (2007). İlköğretim Öğretmen Adaylarının Mesleki Öz Yeterliklerine İlişkin Görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 73-84.

Korkut, F. & Mızıkacı, F. (2008). Avrupa Birliği, Bologna Süreci Ve Türkiye'de Psikolojik Danışman Eğitimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi,* 53: 99 – 122.

MEB (2013). PISA 2012 Ulusal Ön Raporu. (http://yegitek.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/ 2013_12/ 13053601_pisa2012_ulusal_n_raporu.pdf)

Özdemir, S. M. (2008). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretim Sürecine İlişkin Öz-Yeterlilik İnançlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 54, 277 – 306.

Şeker, H., Deniz, S. & Görgen, İ. (2005). Tezsiz Yüksek Lisans Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Yeterlikleri Üzerine Değerlendirmeleri. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi,* 42, 237-253.

Telef, B. B. (2011). Öğretmenlerin Öz-Yeterlikleri, İş Doyumları, Yaşam Doyumları Ve Tükenmişliklerinin İncelenmesi. *İlköğretim Online,* 10(1), 91-108.

UNDP (2013). Human Development Report 2013, The Rise of the South: Human Progress in a Diverse World. http://hdr.undp.org/sites/default/files/reports/14/hdr2013_en_complete.pdf

Üstüner, M. , Demirtaş, H. , Cömert, M. , Özer, N. (2009). Ortaöğretim Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Algıları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 1-16.

Yağcı, Y. (2010). A Different View of the Bologna Process: the case of Turkey. *European Journal of Education.* 45(4), 587 – 600.

ÖĞRETMEN ADAYLARININ DEMOKRATİK TUTUMLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ

THE EVALUATION OF TEACHER CANDIDATES' DEMOCRATIC ATTITUDES

Yrd.doç.Dr.Kemale Gahramanova

Bakü Devlet Üniversitesi, Sosyal Bilimler ve Psikoloji Fakültesi, Pedaqoji Bölümü

Kamala.qahraman@yahoo.com

ÖZET

Dünyada ve toplumumuzda meydana gelen değişiklikler bilgi ve becerileri özendirerek, bakış açısını şekillendiren nesilleri hayata hazırlayan eğitimi de etkiliyor. Bireylere sadece toplumun değerlerini öğretmek değil, kalkınma için ileri noktalara da taşımak gerekir. Eğitimin temel amaçlarından birisi de demokratik hukuk ve sosyal devlet vatandaşları, insan hak ve özgürlüklerine saygılı bireyler yetiştirmekdir. Bu, demokratik bir toplumun sağlanması için çok önemlidir. Çünkü yakın gelecekte temel sosyal verimli güç olacak gençler toplumun değerlerini belirleyecektir. Burada başlıca rol ise öğretmenlerindir. Ülkemizde gerçekleştirilen eğitim reformunun demokratik ve hümanist ilkeler temelinde başarıyla uygulanması; öğretmenin pedagojik dehasına, meslek etiğine, derin bilgisine ve öğrenciye olan tutumuna bağlıdır. Eğitim çalışanlarının hazırlık seviyesi toplumun talepleri doğrultusunda; yani her alanda modern çağın gereksinimlerini karşılar, entelektüel, manevi, gerekse estetik ve etik açıdan cevap verebilir olmalıdır. Demokratik davranışları öğrencilere kazandırılması için, öncelikle bu öğrencileri yetiştirecek öğretmen adayların demokratik değerlere sahip olması gerekir. Araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının demokratik tutumlarını belirlemektir. Araştırma Modeli: Araştırmada var olan durumu tespit etmeye yönelik tarama modelinde. Yöntem: Araştırmada Azerbaycan'da Bakü Devlet Üniversitesi ve Gence Devlet Üniversitesi'nin çeşitli fakültelerinden 114 öğrenciden (öğretmen adayı) bilgi toplanmıştır. Araştırmada anket forumu kullanılmıştır, öğretmen adaylarının olması gereken demokratik tutum ve davranışlara ilişkin görüşleri, görüşme yoluyla belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: eğitim, öğretmen, demokratik davranış

ABSTRACT

Education is a purposeful cognitive activity for the new generation to obtain knowledge, skills and habits, also to prepare them for social life. Changes which take place in society and in the world impact education. The main goals of education is to educate citizens on the legal, democratic and social state, respectful of human rights and freedoms. It is important for the establishment of a democratic society.Now to teach the values of the society is not enough, for the development of the individual it is necessary to move points.The future youth as a basic social productive force will determine the values of society, and it's here that the teacher plays a major role.Successful implementation of education reform in our country on the basis of democratic and humanistic principles depends on the teaching skills of teachers, their professional ethics and erudition of the position of the student. The level of education of the staff should be able to answer the demands of society and means to modern requirements in all areas: intellectual, moral, aesthetic and ethical perspective. In order to teach leaners for democratic behavior, it is first necessary that the education of future teacher candidates should be democratic.The purpose of the survey: to determine democratic behavior of future teachers and how they understand the ways of teaching democratic values. Model research: In order to determine the existing state of the research survey model.The information of one hundred fourteen students from different faculties of the Baku State University and the Gence State University was collected in this research.

Key Words: education, teacher, democratic behavior

GİRİŞ

XXI yüzyılda insanlığın çağdaş gelişiminin temel yönü olan küreselleşme değerler sisteminde değişikliklere sebep oldu. Bu süreç liberal-demokrasi gelenekleri ve plüralist demokrasi meselelerini de getirerek toplumda yeni ahlaki değişiklikler yaşanmasına zemin yarattı. Küreselleşme sürecinde evrensel değerler olarak kabul edilen bağımsızlık, kişi hak ve özgürlükleri, adalet, eşitlik gibi kavramlar insanlığın ortak bir hedefe doğru yönelme olanaklarının önemli olduğunu gösteren değerlerdir. Şüphesiz değerlerin karşılıklı paylaşımı ve sentezinin ana hatlarını insanlığın gelişimi, onun doğru ve adil kalkınmasına hizmet eden kültürü oluşturmak, sosyal-kültürel ilişkilerin harmonik gelişmesini sağlayarak teşkil etmelidir. (Rəşad Mehbaliyev, 2007).Çalışan bir demokrasinin dört ana ilkesi veya temeli vardır. Bunlar,

- Özgür ve adil seçim,
- Açık ve sorumlu hükümet,
- Kültürel ve sivil haklar,
- Demokratik veya sivil toplum (Beetham, D.,1998).

Demokrasi ---- Tüm üye veya vatandaşların, organizasyon veya devlet politikasını şekillendirmede eşit hakka sahip olduğu bir yönetim biçimidir. İdeal sosyal düzen: özgürlük, eşitlik, insan onuru, dayanışma vb; demokrasi için sosyal ve siyasi hareket(Мухаев Р.Т. 2007)

Demokrasinin genel işaretleri çağdaş bir anayasa sistemi ve siyasi sistemin işleme rejimi gibi şunlardır:

- Devlette halkın hakimiyeti olan bir kaynak tanınması. Halkın iktidarı seçimler yoluyla devlet hakimiyeti oluşturması ve uygulanmasında doğrudan yer alması ile ifade edilir.

- İnsanların hak ve özgürlüklerinin gerçek teminatı, demokratik siyasi sistemin normal işleyişi için vatandaşların yönetime katılma hakları var

- seçim hakkı, siyasi partileri ve diğer birlikler oluşturma hakkı, ifade özgürlüğü, düşünce, bilgi hakkı gibi;

- Kararın çoğunlukla kabulü ve azınlığın kararına uygulanmasında uymayı

- kanun çerçevesinde güç yapıları üzerinde toplumun demokratik kontrolü;

- ikna yöntemleri, uyumlaştırma uzlaşmanın egemenliği; başarısızlık şiddet yöntemleri zorlamadan imtina.

- hukuk devletinin prensiplerinin gerçekleştirilmesi,ayrıca kuvvetler ayrılığı ilkesi. (www.nbenegroup.com)

Demokrasinin temelini kimliğin özgürlük hakkı, insanın kişiliğine saygı oluşturmaktadır. Dünya insan hakları bildirisinin önsözünde: «... İnsanlık dediğimiz bir ailenin tüm üyelerinin taşıdığı, onların eşit ve ayrılmaz haklarına saygı özgürlüğün, adaletin ve barışın temelidir."(İnsan hüquqları bəyannaməsi) John Mill'in görüşüne göre demokraside karar vermek daha önemlidir, çünkü karar veren kişiler toplumun çıkarları dikkate almaya mecburdur. Demokrasinin ahlaka da olumlu bir etkisi vardır, çünkü kişinin mevcut politika üzerindeki etkisinin idrak etmesi şahsiyetin onur duygusunun gelişmesine, sorumluluk, adalet hissi ve genel refaha yönelme hissini teşvik eder.(Милль Дж. С.2012)

Demokrasini yönetimin kişilerin arzusu ile oluştuğu, zorlamanın olmadığı bir ortam, insan haklarını güvencede olması gibi tamamlayabilir, kimliğin özgürlük hakkı, insanın kişiliğine saygı oluşturmaktadır. **(** az.wikipedia.org)

Dünyada ve toplumumuzda meydana gelen değişiklikler eğitime verdiği taleplerden biri de ilişkilerde hümanizmin olmasıdır. Ülkemizde eğitim sisteminde reformların temel sorunu eğitim kalitesinin artırılması ile beraber öğretim elemanlarının çağdaş dönemin taleplerine ister entelektüel, manevi, isterse estetik ve etik açıdan cevap vermeye yeterli olabilmesidir. Bu da yeni değerlerin eğitim sürecine asimilasyonunu ve rekabete dayanabilen toplumun kurulması için artık eğitimli olmakla beraber yeni, değişen şartlara uyum sağlayacak vatandaşın oluşmasını gerektirir. Demokratik değerlere sahip sivil toplum kararlarında etkili bir şekilde yer alarak ülkede demokrasinin gelişmesine katkıda bulunacaktır.

Demokrasi değerlerine sahip kişilerin oluşumunda en önemli faktör eğitimde demokrasinin olmasıdır. Çünkü öğreten ve öğrenenin kendilerini özgür hissetmeleri eylemlerine yansıyacaktır.

Demokrasinin getirdiği değerlerin kazanılmasında temel rollerden birini üstlenen eğitim ve demokratik değerler arasında doğrudan bir bağlantı vardır: demokratik bir toplumda eğitimin içeriği ve uygulama demokratik yönetimi destekler. John Dewey için demokratik yönelimi eğitim sürecinin içeriği – belirli bir "demokratik" ilkeleri, amaçları, şekilleri, yöntemleri eğitim ve öğretim araçlarıdır. Onların yardımı ile özgürce, yaratıcı düşünme ve hareket eden yeteneğe sahip kişilik oluşur. J. Dewey açıkça toplumu geliştirmek için bir yolu okul sisteminin dönüşümünde görürdü. (Дж. Дьюи,2000) Bireylerin karar alabilecek, düşüncelerini paylaşabilecek ve başka insanların da aynı şekilde görüş belirtmelerine imkân verecek bir yapıya sahip olabilmeleri için demokratik bir eğitim-öğretim ortamı önemlidir. Eğitimin hedefleri gençlerin demokratik vatandaşlık temelini teşkil eden değerler ruhunda eğitmesinin sağlanması, hümanizmi artırmak için eleştirel ve objektif analizin gerçekleştirilmesi olmalıdır. Toplumda demokratik bilincin oluşması için eğitim-öğretim faaliyetlerinin oluşturulması gerektiğini vurgulamaktadır.

Diğer gidişat öğretmenlerle ilgilidir. Algılanan ihtiyaç olarak bireysel özgürlüğe dayalı olarak demokratik değerlerin öğretilmesidir.

Eğitimin demokratikleşmesi katı merkezi ve tek eğitim düzenleme sisteminden her bir müessese için her öğretmen ve öğrenciye kendi potansiyelini ve becerilerini keşfetmek amacıyla ortam ve olanaklar yaratılmasına geçittir.(Новиков, А.М. 2000). Eğitim sırasında öğrencilerin demokratik değerlere tutum oluşturulması önemlidir. Bunlar toplum yararına, insan hakları, özgürlük, eşitlik, sorumluluk, hoşgörü bireysel özerklik, yönetime aktif katılım, saygı ve adalettir. Bu değerler talep gibi idrak edilse onların davranışlarını da yönlendirir. Demokratik eğitimin amaçlarından biri de öğrencinin kendini tanımasıdır. Öğrenci kişilik gelişimi sırasında kendini tanır, bireysel haklar ve özgürlüklerinin neler olduğunu öğrenir, toplumun neresinde olmak istediğine karar verir(Çalık, 2002). Demokratik eğitimin ikinci amacı ise başkalarını tanımaktır. Temelini eşitlik, özgürlük, hak, hukuk gibi değerlerin oluşturduğu demokratik sistemlerde kişi, kendi bireysel hak ve özgürlüklerini öğrenirken mensubu oluğu toplumun tarihî, ekonomik, kültürel ve ahlâkî yapısında ötekinin düşüncesine ne kadar önem verildiğini, bu durumdan dolayı ülkede nasıl sorunlar yaşandığını görerek öğrenir (Çalık, 2002). Vatandaşlık eğitiminde öğrenci eleştirel anlayışla, yeni bilgi ve güncel olaylara tepki becerilerini benimsemektedir. Bu öğrenimler sınıf dışında yaşanan olayları anlamaya yardımcı olur.(Bratton, Michael, and Robert Mattes. 2007). Demokrasi deneyim yoluyla yaşatarak öğrenilir. Bunun için gerek demokrasi gerekse yaşam tarzı okul ortamında oluşur.

Kanunlarda yansıması. Azerbaycan eğitim sisteminde yapılan reformlar sonucunda yavaş yavaş eski Sovyet paradigması yenisi ile değiştirildi. Devlet kaliteli eğitim almakla beraber özgür, düşünen, sosyal adapte edilen kimliğin oluşması için ortamın yaratılmasına önem verdi. Azerbaycan Cumhuriyeti Eğitim Kanunun çeşitli maddelerinde bu konunun önemine yer verilmiştir.

Örneğin, 11.1.6. maddesinde eğitim kurumlarında öğretim sürecinin eğitim alanların ve eğitim verenlerin kişi onuruna saygı duyması temelinde kurulmasını sağlamak ve eğitim alana karşı herhangi fiziksel ve psikolojik şiddete yol vermemek, 33.3.4. maddesinde özel örneği ile eğitim alanlarda Azerbaycan'ın bağımsızlığına, Anayasasına ve kanunlarına, devlet sembollerine, Azerbaycan halkının tarihine, kültürüne, diline, dinine, örf ve geleneklerine, ulusal ve evrensel değerlere, topluma, çevreye saygı ve kaygı duygularını aşılamak, 33.3.5. maddesinde pedagoji etiğe ve ahlak normlarına uymak, öğretmen nüfuzunu yüksek tutmak, 33.3.6. maddesinde eğitim alanların şeref ve onuruna saygı göstermek ön plana çıkar. (www.edu.gov.az) Yüksek öğretim kurumlarında ilişkileri ayarlamak için ortak bir kalite kültürünün yaratılması şarttır. Etik kodeks yaratmakla kaliteyi temin etmek mümkündür. Burada karşılıklı saygı, işbirliği, adalet ilkeleri esas alınmalıdır.

Madde 3. Eğitim alanında devlet politikasının temel ilkeleri, humanistlik - milli ve evrensel değerlerin, kimliğin özgür gelişiminin, insan hakları ve özgürlüklerinin, sağlığın ve güvenliğin, çevreye ve

insanlara bakım ve saygının, hoşgörü ve toleransın öncelik olarak kabul edilmesi; demokratiklik – eğitim alanların özgür düşünce ruhunu eğitmek, eğitimin devlet-sosyal gerekçelerle uygulanmasında ve yönetilmesinde yetki ve özgürlüklerin genişletilmesi, eğitim kurumlarının özerkliğinin artırılması; eşitlik - tüm vatandaşların eşit koşullarda eğitim almasına olanaklar yaratılması ve eğitim hakkının sağlanması; aktarımı; liberalleşme - eğitim alanının ve eğitim faaliyetinin açıklığının genişletilmesi de işlendi.

Madde 4. Eğitimin temel amacında demokrasi ilkelerine, insan hakları ve özgürlüklerine saygılı, bağımsız düşünen sivil bir kimlik yetiştirmek olduğu vurgulanıyor. (Təhsil qanunu,www.edu.gov.az)

Problem Durumu

Öğrenciler sosyal etkinin temasıdır, yakında toplumun üst tabakasını doldurarak milletin geleceğini oluşturacak. Üniversite hem gençliğin öncü topluluğunu temsil eder, hem de toplumun yüksek eğitimli ve yüksek kültürlü bir parçası olarak, yeniliğin ve bütün toplumun potansiyel eliti olarak görülür, bu elit kendi ideallerinde toplumdaki gelecek siyasi, kültürel ve ekonomik köklü değişikliklerin potansiyelini oluşturur. Şimdi öğrenci gelecek öğretmen gibi düşünce ve faaliyetleri toplumun gelişimi açısından önemlidir. Eğitimde esas hususlardan birisi özgür, bağımsız düşünen kişilik eğitmektir. Bunun için nitelikli kadrolar gerekir. Öğretmenlerin faaliyetleri çocuğun kişiliğinin gelişmesine, onun çağdaş kültürel bakış açısının oluşmasına, sebep ve değerler oluşmasına yöneltiyor. Öğretmen; örgencinin insan hukuklarını uygulayarak öğrenen bağımsız bir kişi olarak kendini geliştirmesi için yardımcı olmalıdır.

Ülkemizde demokratik okullar için demokratik kültürü olan, demokratik değerleri öğreten öğretmen hazırlığı gerekir. Değerleri benimsemek ve onların kişiselleşmesi pedagojik faaliyet sürecinde öğretmenin yardımı ile oluşur. Öğretmenler eğittikleri kişileri düşündüren değerler parçalarından sorumludur. Değerler bir dizi yöntemlerle iletilir. Bilimsel ve teknik gelişmelerin hızlı gelişimi, bilgili toplumun oluşması öğretmen-öğrenci ilişkilerinin içeriğini çok etkiler. Gerçekleştirilen eğitim reformunun demokratik ve hümanist ilkeler temelinde başarıyla uygulanması kritik derecede öğretmenin pedagojik dehasından, meslek etiğinden, engin bilgisinden, insani özelliklerinden, tutumundan kaynaklanır. Öğretmen-öğrenci ilişkileri kişiliğin oluşmasında temel faktördür. Şu anda eğitimin demokratikleştirilmesi ve hümanistleştirilmesi sürecinde ilişkilerin karakteri de değiştirilir. Değerlerin değerlendirilmesinde öğrencilerin gereksinimlerine dönüşür.

Öğretim elemanlarının hazırlık seviyesinin toplumun talepleri doğrultusunda, yani her alanda çağdaş dönemin taleplerine ister entelektüel, manevi, isterse de estetik ve etik açıdan cevap vermeye yeterli olabilmesidir. Şimdi bireye sadece toplumun değerlerini öğretmek değil hem de gelişim için ileri noktalara taşımak zorunlu olmuştur. Demokratik davranışların öğrencilere kazandırılması için, öncelikle bu öğrencileri yetiştirecek öğretmen adaylarının demokratik değerlere sahip olması gerekir.

Gelecek Öğretmenlerde demokratikleşme ilkelerine dayalı değer yönelimlerinin olması esastır. Sadece deneyimi aktarmak yeterli değildir; ayrıca önceki kuşaklarda yetersiz olan özgürlük, inisiyatif, profesyonellik ve sosyal sorumlulukları yani nitelikleri eğitmek gerekir.

Araştırmanın amacı Azerbaycan'da öğretmen adaylarının demokratik tutumunu değerlendirilmesidir. Öğretmen adaylarının demokratik tutum düzeylerinin öğrenim gördükleri üniversiteler gibi değişkenlere göre anlamlı düzeyde değişip değişmemesini öğrenmektir.

Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır:

- Öğretmen adayları demokrasi sözünü hangi kavramlarla ilişkilendirir.
- Öğretmen adayları demokrasi değerlerini eğitimde hangi yolla uygulayabilirler.
- Öğretmen adaylarının demokratik tutumları, onların yaşadığı yere göre değişmekte midir?

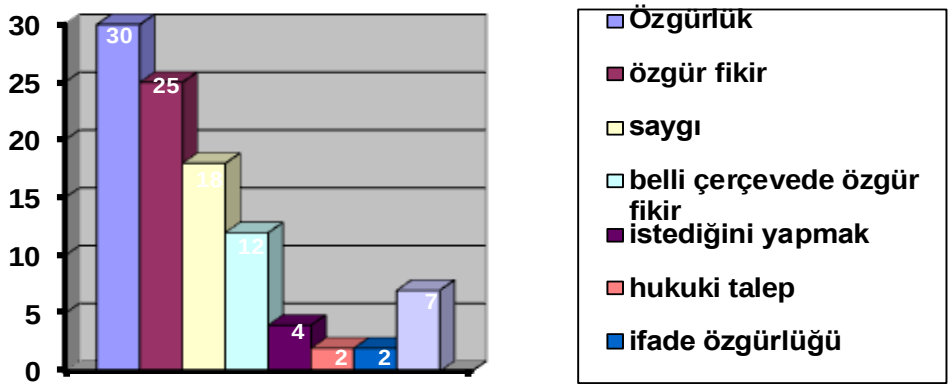
2- Araştırmanın yöntemi

Araştırmanın örneklemini Bakü Devlet Üniversitesi Kimya ve Fizik Fakültesinde ve Gence Devlet Üniversitesi İlköğretimin pedaqogikası ve sınıf öğretmenliği Fakültesinde öğrenim görmekte olan öğretmen adayları oluşturmaktadır, öğrenim gören toplam 114 öğretmen adayı oluşturmuştur.

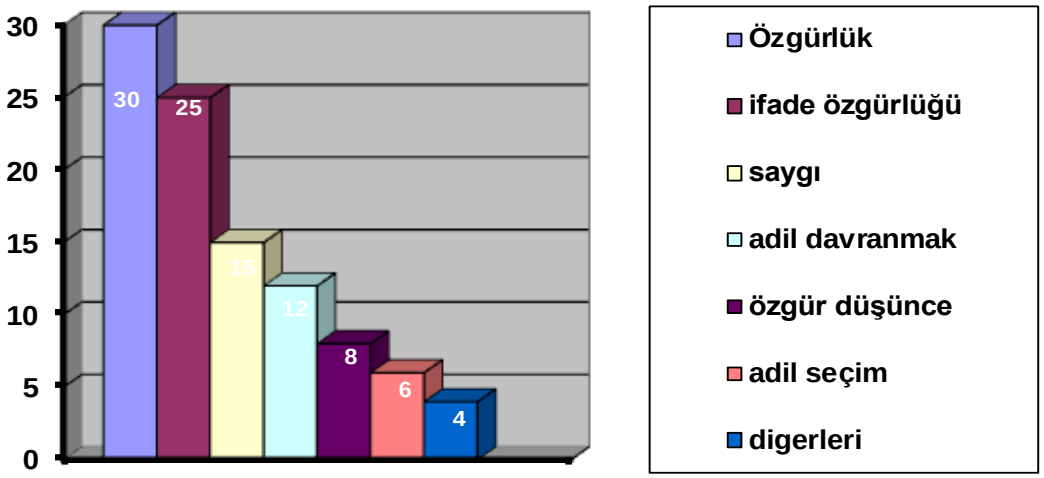
Veri toplama

Bilimsel yöntemin amacına ulaşabilmesi için çeşitli bilgi toplama araçlarına gereksinim vardır. Verilerin toplanmasında anketten yararlanılmıştır. Literatür taraması yapılmıştır.

Bakü Devlet Üniversitesinin öğretmen adayları demokrasi sözünü kavramlarla ilişkilendirmişler



Gence Devlet Üniversitesinin öğretmen adayları demokrasi sözünü kavramlarla ilişkilendirmişler



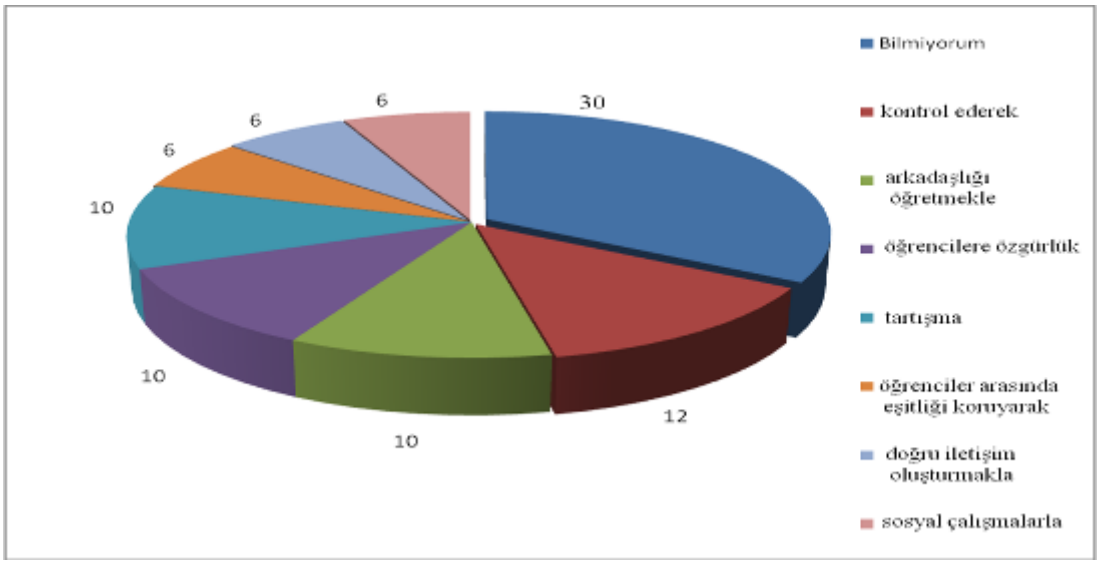
Her iki üniversitede de öğretmen adaylarının cevapları hemen hemen aynıdır. Amma Bakü Devlet Üniversitesinin öğrencilerinin hukuki talep demeleri onların hukuk çerçevesinde kendi haklarını savunmaları bilincine sahip olduğunu, demokratik değerleri nispeten daha iyi benimsediklerini gösteriyor.

Öğretmen adaylarına eğitimde demokratik ilkelerin uygulamasının gerekliliğini sorduğumuzda BAKÜ 48 % evet, 52% hayır diye cevaplandırmışlardır. Çoğu nedenini bilmediklerini, bazıları ise toplumun demokratik düşünceye sahip olmaması ile ve uygulandığı takdirde anarşi olabileceğinden endişe duymaları şeklinde açıklamışlardır. Hayla toplumun hazır olmadıkları düşüncesindedirler, özellikle gençlerin.

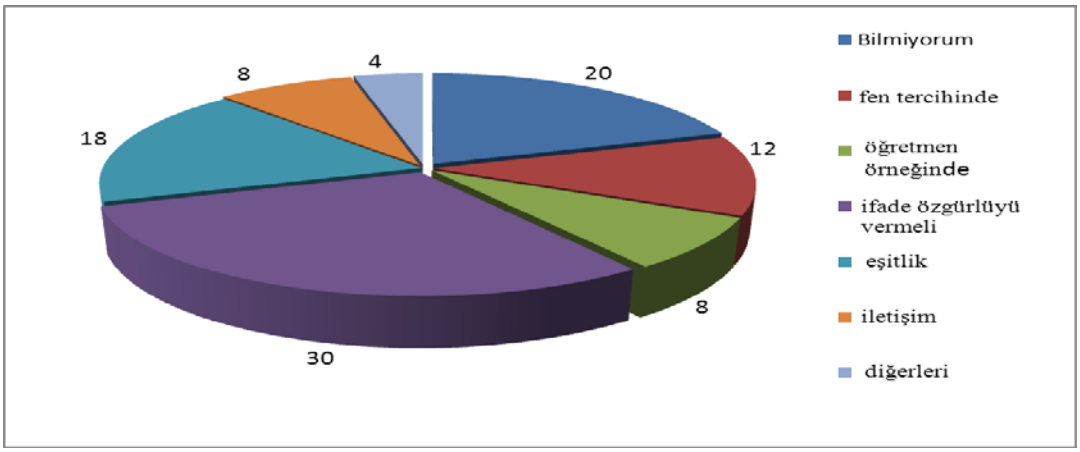
- GENCE 70 % evet, 30% hayır diye cevaplandırmışlardır. Çoğu nedenini bilmediklerini, bazıları ise kişilerin kendi amaçları için kullanacağı şeklinde açıklamışlardır.

- Demokrasi değerlerini eğitimde hangi yolla uygulayabilirler.

Bakü Devlet Üniversitesinin öğretmen adaylarının cevapları



Gence Devlet Üniversitesinin öğretmen adaylarının cevapları



Eğitimde uygulayabilme yollarını bilmeden demokrasi değerlerini öğretmek zordur. Öğretmen adayları eğitim yöntemlerinden bahsetmemişler. Okul demokratik değerleri öğretilmesinin çeşitli yolları var: ders sırasında seçilen ilkeler/prensipler, yöntemler, doğru oluşturulan iletişim, ders dışı etkinlikler, öğretmen-öğrenci işbirliği gibi. Oysa eğitimin türü ve üslupları günümüzde rekabette sürekli insan terbiyesinde özel faktör olarak kabul edilir, pratik olarak terbiye enstitüsü işlevini yerine getirir.

SONUÇ VE YORUMLAR

Eğitimin hümanist karakteri eğitim sürecinde öğrencilerin ilgi ve eğilimleri, kişisel olanakları, arzu ve istekleri dikkate alınmasıdır, yaşlı nesil ahlakın bozulmaya yol açabileceğinden endişelenir. Bunu da genç nesle aktarır, demokratik toplumun değerleri henüz öğrencinin bireysel değerler sisteminde önemli değildir. Gelecek öğretmen adayları tam şekilde gönüllü çalışmalarda, yönetimde yer almıyor. Öğrenci gençlerin servet eğilimlerinin şekillenmesinin temelinde değerlerin karşılıklı değişim

ilişkilerinde yaşlı kuşağın değerlerinin korunması, yorumlanması ve mümkün dönüşüm oluşan kültürel-tarihsel varislik mekanizması duruyor. Bir kural olarak, kurallara uyarlar. İstisnalar da var.

- Bölgelerde farklılık gösterilmemektedir.

- Öncelikle, uzun yıllar eğitimde " siparişli" sistem şekillenmiştir. Bu sisteme eleştirel düşünen, bağımsız, kendi kişisel kimlik programı temelinde kendini geliştirmeye kadir olan kişiler gerekmezdi. Bu sistemde çalışan öğretmenin sahip olduğu eğitim yöntemlerine, öğrencisine, iş arkadaşlarına ilişkisinde de yansır. O dönemde şekillenen neslin değerleri de farklıdır ve bu değerler maalesef hala geçerliliğini korumaktadır.
- Azerbaycan XX yüzyıl boyunca eğitimin antidemokratik ve dogmatik türüne hakimdi. Bizim okul eğitimin içeriği hususunda yabancı eğitim sisteminden geri kalmıyordu, ama terbiye sisteminde, öğretmen ve öğrenciler arasında ilişkilerinde farklı idi, baskı üstünlük teşkil ediyordu. Bir başka husus Sovyet eğitimine karakteristik olan "kapanıklık" hala etkisini göstermektedir. Eğitim sistemi toplumda olan stereotipleri yenilemek gereklidir. Eğitim sistemi toplumda olan stereotipleri yenileyerek veya geliştirerek toplumun gelişme eğilimlerini ve perspektiflerini içerdiği için bu sistemde öğretmenin rolü önemlidir.
- Sovyet eğitim sisteminden demokratik ve özgür pazar ekonomisi ile uzlaşan eğitim sistemine geçiş sürecine yardım etmek için yeniden geliştirilmesine ihtiyaç duyulur. Ekonomik geçiş dönemi artık tamamlandı, ama manevi, kültürel geçiş, insanların zihninde meydana gelen değişiklikler ise halen devam ediyor.

Eğitimde en önemli değerler:

- Beşeri değerleri benimsemek
- Demokratizm ve hoşgörü
- Kosmizm ve milliyin vahdeti
- Kimliğin yaratıcı yeteneklerinin tespiti

Bu değerlere sahiplenmiş yüksek eğitimli uzman sosyal ve meslek faaliyetinde toplumun kaynaklarını hümanist yararlanmak ve onların artırmak iktidarına sahip olabilirler.

Öğretmen adaylarını değerlendirirsek çoğunun demokratik değerleri uygulamadıklarını görünmektedir. Demokratik değerlere mensup olmaları ve demokratik değerleri benimsetmek yollarını bilmeleri öğrenci kişiliğinin gelişmesini sağlayar. Bireyin bilgiye odaklı bir yaşamı; öğrenme, analitik düşünme, sentez yapabilme, sorunları çözme ve etkili iletişim kurma gibi becerilere sahip olup kendini anlamasını, kendini değerlendirmesini sağlar. Kendini anlama sürecinde oluşan kendini değerlendirme hem kişiliğin oluşmasına, çeşitli belirti ve kalite kazanmasına, hem de kişiliği şekillendiren olayların açıklanmasına, bu açıdan da kişiliğin tavır ve davranışlarına özel yön verilir. Bu yüzden de kendini değerlendirme kişiliğin hem oluşmasını, hem de değişip gelişimini belirleyen faktör olarak görülebilir.

KAYNAKLAR

Rəşad Mehbaliyev, (2007) Qloballaşma və mədəniyyət, Azərbaycan mədəniyyəti qloballaşma dövründə.

Beetham, D., (1998), Demokrasinin Təmælləri, Ankara: Liberte Yayınları

Мухаев Р.Т. (2007)Политология: учебник для студентов юридических и гуманитарных факультетов. Москва,. –С. 56.

http://www.nbenegroup.com/democratic/democratic.html

İnsan hüquqları bəyannaməsi....law.org.az/

Милль Дж. С. Размышления о представительном правлении. Книга по Требованию, 2012.

//az.wikipedia.org/wiki/

Дж. Дьюи (2000) Демократия и образование, Москва

Новиков, А.М. (2000) Принципы демократизации профессионального образования /А.М. Новиков // Педагогика. - №1

Çalık, D. (2002). İlköğretim Okullarında Demokrasi Eğitimi Üzerine Bir Araştırma, Yüksek Lisans Tezi, Celal Bayar Üniversitesi, Manisa

Bratton, Michael, and Robert Mattes. (2007)"Learning About Democracy in Africa: Awareness, Performance and Experience," American Journal of Political Science, 51.2007, p. 202).

Təhsil qanunu,www.edu.gov.az

Сергеева, Т.Н.Система ценностных ориентаций студента / Т.Н. Сергеева // Нижегородская сессия молодых ученых. Гуманитарные науки / отв. за вып. Зверева И.А. - Вып. 13.

Аксиология образования. (2008) Фундаментальные исследования в педагогике: монография / под науч. ред. А.В. Кирьяковой. – М.: Дом педагогики

Новиков, А.М. (2000) Проблемы гуманизации профессионального образования

А.М. Новиков (2000)//Педагогика. - №9.

Müasir dövrün aktual problemleri (2010), Bakı

Cəmiyyət və təhsilin inkişsf strategiyası (2014) VI Respublika konfransının materialları

AİLE VE SOSYAL POLİTİKALAR BAKANLIĞI ÇOCUK HİZMETLERİ GENEL MÜDÜRLÜĞÜ'NE BAĞLI KURULUŞLARDA ÇALIŞAN ÖĞRETMENLERİN İŞ DOYUMU

JOB SATIFACTION OF TEACHERS WORKING AT INSTITUTIONS OF THE CHILD SERVICES GENERAL DIRECTORY OF THE MINISTRY OF FAMILY AND SOCIAL POLICIES

* Dr. Serap DAŞBAŞ

* Dr. Nur Feyzal KESEN

*Arş. Gör. Aysel TEKGÖZ

*Selçuk Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Sosyal Hizmet Bölümü, KONYA

nfkesen@selcuk.edu.tr

serapdasbas@selcuk.edu.tr

ayseltekgoz@selcuk.edu.tr

ÖZET

İş doyumu, bireyin yaptığı işten ve iş ile ilgili etkenlerden sağladığı memnuniyettir. İş doyumunu, en başta çalışılan yer, çalışma koşulları, yaş, cinsiyet, medeni durum, çocuk sahibi olma (bu çocukların sayısı), sosyal aktivitelere katılma, yapılan işin içeriği olmak üzere pek çok kurumsal, çevresel ve sosyal etkenler etkileyebilmektedir.

Bu çalışmada amaç, Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Çocuk Hizmetleri Genel Müdürlüğü'ne bağlı kuruluşlarda çalışan öğretmenlerin iş doyumunun bazı değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemektir.

Gelişme

Araştırmanın evrenini Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Çocuk Hizmetleri Genel Müdürlüğü'ne bağlı çocuk yuvaları, yetiştirme yurtları, sevgi evleri ve çocuk evlerinde çalışan 929 öğretmen; örneklemini ise bu kuruluşlarda çalışan ve Bakanlık tarafından düzenlenen hizmet içi eğitim programına katılan 200 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin %28,5'i (n=57) kadın ve %71,5'i (n=143) ise erkektir.

Araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından geliştirilen kişisel bilgi anketi ve Hackman ve Oldham (1975) tarafından geliştirilen ve Güler (1990) tarafından Türkçeye uyarlanan "İş Doyumu Ölçeği" kullanılarak elde edilmiştir. Araştırmanın sonuçları SPSS 20.0 programı kullanılarak değerlendirilmiştir. Verilerin normal dağılıma uyduğu görülmüş, bu nedenle bağımsız gruplar için "t testi" ve "tek yönlü varyans analizi" yapılmıştır.

Sonuç ve Tartışma

Araştırma sonucunda elde edilen verilere bakıldığında, cinsiyet değişkeni açısından kadın öğretmenler ile erkek öğretmenlerin "iş doyumu" puanları arasında; medeni durum değişkeni açısından bakıldığında evli öğretmenler ile bekâr öğretmenlerin "iş doyumu" puanları arasında; çocuk sayısı değişkeni açısından bakıldığında çocuğu olmayan öğretmenler ile 1-3 çocuğu olan öğretmenlerin "iş doyumu" puanları arasında anlamlı düzeyde farklılaşma saptanmıştır. Son olarak da, sosyal aktivite değişkeni açısından bakıldığında, sosyal aktivitelere katılan öğretmenler ile katılmadığını belirten öğretmenlerin "iş doyumu" puanları arasında yine anlamlı düzeyde farklılaşma saptanmıştır.

Sonuç olarak, Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Çocuk Hizmetleri Genel Müdürlüğü' ne bağlı çocuk yuvaları, yetiştirme yurtları, sevgi evleri ve çocuk evlerinde ihmal ve istismara uğramış korunmaya muhtaç çocuklara hizmet verilmektedir. Riskli olan bu grupla çalışan öğretmenlerin iş ve iş yerinden sağladığı doyumun artırılması bu riskli gruplara daha iyi hizmet sunabilmek için son derece önemlidir. Öğretmenlerin iş doyumu üzerinde etkili olan değişkenlerin belirlenmesi ve buna yönelik çalışmalar yapılması hizmetin verimliliğine büyük katkı sağlayacaktır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, iş doyumu, korunmaya muhtaç çocuk.

ABSTRACT

Job satisfaction is the satisfaction of individuals with their job and factors regarding the job. Job satisfaction may be affected by a number of institutional, environmental and social factors primarily as the working place, working conditions, age, gender, marital status, state of having children (number of these children), psychological activities, and the content of work.

The objective of this study is to investigate whether the job satisfaction of teachers working at institutions of the Child Services General Directory of the Ministry of Family and Social Policies differs according to some variables or not.

Development

While the study population consists of 929 teachers working in kindergartens, orphanages, affection houses and children's houses of the Child Services General Directory of the Ministry of Family and Social Policies, the sample consists of 200 teachers working at these institutions and participating in in-service training programs organized by the Ministry. Regarding the teachers who participated in the study, 28,5% (n=57) are female and 71,5% (n=143) male.

The study data were obtained by using the personal information questionnaire that was developed by researchers and the "Job Satisfaction Scale" that was developed by Hackman and Oldham (1975) and was adapted into Turkish by Güler (1990). The study results were evaluated by using the SPSS 20.0 program. Since the data were observed to comply with the normal distribution, the "t test" and "one-way variance analysis" were performed for independent groups.

Discussion and Conclusion

Considering the data that were obtained as a result of the study; a significant differentiation was determined between the "job satisfaction" scores of female teachers and male teachers in terms of the variable of gender; between the "job satisfaction" scores of married teachers and single teachers in terms of the variable of marital status; between the "job satisfaction" scores of teachers with no children and teachers with 1-3 children in terms of the variable of the number of children. Finally, considering in terms of the variable of social activity, a significant differentiation was determined between the "job satisfaction" scores of teachers participating in social activities and teachers not participating.

As a consequence, kindergartens, orphanages, affection houses and children's houses of the Child Services General Directory of the Ministry of Family and Social Policies render service for ignored and abused children in need. It is very important to increase the satisfaction provided by teachers working in this risky group from the work and working place in order to present a better service for these risky groups. Determining these variables that are effective on the job satisfaction of teachers and conducting relevant studies will make a great contribution to the efficiency of the service.

Keywords: Teacher, job satisfaction, child in need.

1. GİRİŞ

Genel olarak çalışanların işlerine ilişkin duygularının bir reaksiyonu olarak tanımlanan iş doyumu kavramı, ilk kez 1920'lerde ortaya atılmış olup, önemi 1930-40'lı yıllarda anlaşılmıştır (Sevimli ve İşcan, 2005).

Hackman ve Oldham iş doyumunu, çalışanların işinden duyduğu mutluluk olarak tanımlamışlardır (Adıç ve Baş, 2005:30). Izgar (2000) iş doyumunu, bir bireyin işinden mutlu olması ve haz alması olarak tanımlamıştır (Koruklu, Feyzioğlu, Özenoğlu Kiremit ve Aladağ, 2013).

Özdemir (2006) iş doyumunu, iş görenlerin örgüt içerisinde görev ve sorumluluklarına karşı duydukları hoşnutluk ya da hoşnutsuzluk şeklide tanımlamış, hoşnutluğun iş doyumunu, hoşnutsuzluğun ise iş doyumsuzluğunu doğuracağını belirtmiştir (Özdemir ve Boydak Özan, 2013).

Başka bir tanıma göre de, iş doyumu kişinin, toplam iş çevresinden, örneğin işin kendisinden, yöneticilerden, çalışma grubundan elde etmeye çaba gösterdiği rahatlatıcı ve iç yatıştırıcı bir duygudur (Cribbin, 1972: 155; Akşit Aşık, 2010). İş doyumu, çalışanların fizyolojik ve ruhsal sağlıklarının aynı zamanda da duygularının bir belirtisidir.

Locke ve Henne ise, iş doyumunu "bir kişinin iş yerindeki işe ilişkin deneyimleri ve işe atfettiği değerlerinin yarattığı duygusal hoşnutluk durumudur" biçiminde tanımlamaktadır (Oshagbemi, 2003: 1210; Temel Eğinli, 2009).

Eren (1984)'e göre ise, iş doyumu işten elde edilen maddi çıkar, iş görenin birlikte çalışmaktan hoşnut olduğu iş arkadaşları, bir eser, ürün ve hizmet meydana getirmenin sağladığı mutluluktur (Altınışık, 1997). Henne ve Locke (1985) iş doyumunu (veya doyumsuzluğunu), çalışan birey tarafından değer yargılarına duygusal bir cevap olarak tanımlamaya çalışmıştır.

İş doyumunun yaşantımızdaki önemine değinen yaklaşımların çoğunluğu yadsınamaz. Örneğin Sevimli ve İşcan (2005)'ın "*Sağlık nasıl insanın genel fiziksel durumunu gösteriyorsa ve de önemli ise, iş doyumu da çalışanın genel durumunu yansıtması açısından önemlidir. İş doyumu da tıpkı sağlık gibi, önem, tanı ve tedavi arz etmektedir."* şeklindeki ifadesi son derece dikkate değerdir. Meslekle ilgili olarak yaşanan olumsuzluklar, yoğun ve sürekli hale geldiğinde bir dizi davranışsal, fiziksel veya psikolojik istenmeyen sonuç ortaya çıkabilmektedir. Davranışsal sonuçlar; işten kaçınma, yorgunluk, alkol ve uyuşturucu kullanımı ve saldırganlık gibi olumsuz davranışları, fiziksel sonuçlar; kardiyovasküler hastalıklar, ülser, solunum rahatsızlıkları gibi sağlık sorunlarını, psikolojik sonuçlar ise iş doyumsuzluğu, depresyon, kaygı ve engellenme, tükenmişlik duygularını içermektedir (Ross ve Altmaier, 1994; Şeker ve Zırhlıoğlu, 2009).

İş doyumu, bireyin işini ya da işle ilgili yaşantısını, memnuniyet verici veya olumlu bir duygu ile sonuçlanan bir durum olarak algılamasıdır. İş doyumu, çalışanların bedensel ve zihinsel sağlıkları yanında, bireysel fizyolojik ve ruhsal duyguların bir belirtisidir. İş doyumu denince, işten elde edilen maddi çıkarlar ile çalışanın beraberce çalışmasından zevk aldığı iş arkadaşları ve ürün meydana getirmenin sağladığı bir mutluluk akla gelmektedir (Şimşek ve diğerleri, 1998:160; Keser, 2006). İş doyumu tükenmeyi etkileyen önemli bir etkendir. İş doyumunu yaş, cinsiyet, eğitim düzeyi gibi kişisel özelliklerin yanı sıra, yapılan işin içeriği, ücret politikası, çalışma koşulları gibi kurumsal ve çevresel etkenler etkilemektedir (Musal ve diğerleri, 1995).

Yine iş doyumunu; bireylerin örgüte girişlerindeki beklentileri doğrultusunda, yaptıkları işten dolayı elde ettiklerinin onlarda oluşturduğu memnuniyet ve hoşnutluk olarak tanımlanabilir (Poyrazoğlu, 1992: 28; Yıldırım Becerikli, 2006).

İş doyumunu açıklamaya çalışan çeşitli kuramlar bulunmaktadır. Bu kuramlar Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı, Adams'ın Eşitlik Kuramı, Herzberg'in Çift Etmen Kuramı, Salancik ve Pfeffer'in Kişilerarası Karşılaştırma Kuramı'dır. Bu kuramlardan Maslow İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı ile insan ihtiyaçlarının hiyerarşik bir yapı içerisinde ortaya çıktığını, her bir ihtiyacın bir önemi olduğunu ve belli bir ölçüde karşılanması gerektiğini, karşılandığında ise doyumun yaşandığını açıklamaktadır. Adams Eşitlik Kuramı ile kişilerin aynı düzeyde ve aynı koşullarda çalıştıkları kişilerle kendilerini karşılaştırdıklarını, bu doğrultuda da elde ettikleri ücret ve çeşitli olanaklar açısından eşit olup olmadıklarına bağlı olarak iş doyumu ya da doyumsuzluğunun geliştiğini öne sürmektedir. Bu kurama benzer olarak Salancik ve Pfeffer (1977) tarafından geliştirilen Kişilerarası Karşılaştırma Kuramı ile kişinin iş doyumunun kendisine benzer diğerleri ile yaptığı karşılaştırmalar sonucunda oluştuğu açıklanmaktadır. Herzberg Çift Etmen Kuramı ile iş doyumunu belirleyen iki temel faktör olduğunu, bunlardan başarı, takdir gibi unsurların iş doyumuna yol açtığını, ancak bu unsurların olmaması durumunda ise iş doyumsuzluğunun ortaya çıkmadığını açıklamaktadır (Eğinli, 2009; Yörük, Çankaya, Büyükakın, Kızılkaya, 2013). Bireylerin işlerine gösterdikleri tutum olumlu ya da olumsuz olabileceğinden, iş doyumunu bireylerin iş tecrübeleri sonucunda elde ettiği olumlu ruh hali olarak tanımlamak, çalışanın işine göstermiş olduğu olumsuz tutumunu da iş doyumsuzluğu olarak tanımlamak gerçekçi olacaktır (Erdoğan, 1996: 231).

Çakır (2001)'ın da belirttiği gibi, çalışmak ve bir işe sahip olmak insan yaşamında önemli bir yere sahiptir. İş, bireylerin sosyal, ekonomik ve psikolojik gereksinimlerinin karşılanmasına olanak yaratarak yaşamlarını sürdürmelerini sağlamaktadır. Bireyler işlerinde ekonomik değer yaratırlar ve karşılığında bir kazanç elde ederek kendilerinin ve ailelerinin gereksinimlerini karşılarlar. Bunun yanı sıra, işin bireylerin sosyal statülerini belirlemesi, topluma yararlı olma duygusu yaratması, başka insanlarla tanışıp yeni ilişkiler kurmayı sağlaması gibi sosyal işlevleri; bir iş sahibi olmanın ve üretebilmenin verdiği gurur, işe başlamanın heyecanı, başarılı olma duygusu, işini sevme ve anlamlı

bir eylemde bulunma gibi psikolojik işlevleri vardır. Sahip olunan işin birey için ne anlam ifade ettiği, birey iş ilişkisi temelinde ortaya çıkan olumlu ya da olumsuz yaşantılar, çalışanın işinden alacağı doyumu etkiler (Çakır, 2001: 29; Yıldırım, 2007).

Toplumların gelişmesinde, ilerlemesinde yaptığı işten memnun, iş doyumu yüksek meslek elamanlarının varlığı oldukça önemlidir. Yaşamda çok çeşitli doyum alanları vardır. Bunların en önemlilerinden biri, yapılan işten sağlanan doyumdur. Çünkü insan ile yaşam arasındaki en kuvvetli bağ işidir (Yeşilyaprak, 2006).

Bu çalışmanın amacı; Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Çocuk Hizmetleri Genel Müdürlüğü'ne bağlı kuruluşlarda çalışan öğretmenlerin iş doyumu düzeylerinin bazı değişkenlere bağlı olarak değişip değişmediğini belirlemektir.

Bu şekilde genel olarak belirlenen amaca bağlı olarak aşağıdaki sorulara yanıtlar aranmaktadır.

1) Öğretmenlerin iş doyumu düzeyinde cinsiyet farklılık ortaya koymakta mıdır?
2) Öğretmenlerin iş doyumu puan ortalaması medeni duruma bağlı olarak anlamlı bir değişiklik göstermekte midir?
3) Öğretmenlerin iş doyumu puan ortalaması çocuk sayısına bağlı olarak anlamlı bir değişiklik göstermekte midir?
4) Sosyal faaliyetlere katılma öğretmenlerin iş doyumu düzeylerinde anlamlı bir değişiklik ortaya koymakta mıdır?

2. YÖNTEM

2.1. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Çocuk Hizmetleri Genel Müdürlüğü' ne bağlı çocuk yuvaları ve yetiştirme yurtlarında çalışan 929 öğretmen; örneklemini ise bu kuruluşlarda çalışan ve Bakanlık tarafından düzenlenen hizmet içi eğitim programına katılan 200 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin % 28, 5'i (57) kadın ve % 71,5'i (143) ise erkektir.

2.2. Veri Toplama Araçları

2.2.1. İş Doyumu Ölçeği (İDÖ):

Bireylerin işlerinden aldıkları doyumun düzeyini belirlemek amacıyla Hackman ve Oldham (1975) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçeye uyarlama ve geçerlilik çalışması Güler (1990) tarafından yapılmıştır. Yarım bırakılmış olumlu ifadelerden oluşan, 5 seçenekli, 14 maddelik bir öz bildirim ölçeğidir.

Ölçeğin uygulanmasında, kişi kendisine sunulan seçeneklerden kendisine en uygun olanı işaretlemekte, işaretlediği seçeneklerin puanları toplanarak bireyin iş doyum puanı hesaplanmaktadır. Ölçek, her öğrenim düzeyindeki kişilere uygulanabilmektedir. Ölçeği oluşturan maddelerin tümü olumlu yönde olduğu için 1'den 5'e doğru puanlanmaktadır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 70, ölçekten alınabilecek en düşük puan 14, dizi genişliği 56'dır. Yüksek puan iş doyumu düzeyinin yüksek olduğunu, düşük puan ise iş doyumunun düşük olduğunu göstermektedir. Ölçekten alınan puanların 14-32 arasında olması iş doyumunun düşük, ölçekten alınan puanların 33-52 arasında olması iş doyumunun orta düzeyde, ölçekten alınan puanların 53-70 arasında olması iş doyumunun yüksek olduğunu göstermektedir.

2.2.2. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmanın örnekleminde yer alan Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Çocuk Hizmetleri Genel Müdürlüğü'ne bağlı çocuk yuvaları ve yetiştirme yurtlarında çalışan 200 öğretmenden bilgi toplamak üzere araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Bu formda öğretmenlerin cinsiyeti, medeni durumu, çocuk sayısı, sosyal faaliyetlere katılma durumu gibi bir takım sorular yer almaktadır.

2.3. Verilerin Analizi

Araştırmanın sonuçları SPSS 20.0 programı kullanılarak değerlendirilmiştir. Verilerin normal dağılıma uyduğu görülmüş, bu nedenle bağımsız gruplar için "t testi" ve "tek yönlü varyans analizi" yapılmıştır. Yapılan analizlerde anlamlılık düzeyi 0.05 olarak kabul edilmiştir.

3. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde söz konusu araştırma sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmektedir.

3.1.Öğretmenlere İlişkin Tanıtıcı Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin 57'si kadın, 143'ü erkektir. Yaş değişkenine baktığımızda; 21-30 yaş aralığında 35, 31-40 yaş aralığında 76, 41-50 yaş aralığında 72 ve 51 ve üstünde ise 17 kişi olduğu görülmektedir.

Araştırma açısından önemli olan bir diğer değişken de öğretmenlerin medeni durumudur. Bu konuda elde edilen bilgilere baktığımızda, öğretmenlerden 168 kişinin evli, 28 kişinin bekâr, 3 kişinin boşanmış ve 1 kişinin de eşinden ayrı yaşadığı görülmektedir. Öğretmenlerin çocuk sahibi olma durumlarına bakıldığında, 43 kişinin çocuğunun olmadığı, 138 kişinin 1-3 çocuk sahibi olduğu ve 19 kişinin de 4 ve üzeri çocuk sahibi olduğu (sonuçları değiştirmediği için tablolaştırılmamıştır) görülmektedir. Son olarak önemli bir değişken olan sosyal aktivitelere katılıp-katılmama durumlarına baktığımızda, 139 kişinin sosyal aktivitelere katıldığı ve 61 kişi de katılmadığı tespit edilmiştir.

3.2. Öğretmenlerin Bazı Değişkenlere Göre İş Doyumları

3.2.1.Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin İş Doyumu

Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre iş doyumu puanlarının anlamlı düzeyde farklılaşıp-farklılaşmadığını belirtmek amacıyla t testi yapılmış olup, konu ile ilgili istatistikî sonuçlar tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1: Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin İş Doyumu t Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Cinsiyet	N	$\overline{X}$	Ss	t değeri	p değeri
İş Doyumu	Kadın	57	30.16	7.23	-7.86	.00**
	Erkek	143	39.94	9.51		

**p<0.001

Tablo 1'e göre, kadınların iş doyumu puan ortalamaları 30,16 (Ss:7,23) iken, erkeklerin puan ortalamalarının 39,94 (Ss:9,51) olduğu görülmektedir. Bu puanlar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı t testi ile sınanmıştır. Yapılan istatistiksel analizler sonucunda, kadın öğretmenler ile erkek öğretmenlerin iş doyumu puanları arasında anlamlı düzeyde farklılaşma saptanmıştır (p<0,05).

3.2.2. Medeni Durum Değişkenine Göre Öğretmenlerin İş Doyumu

Araştırmaya katılan öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre yaşam doyumu puanlarının anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla t testi yapılmış ve istatistiksel sonuçlar tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2: Medeni Durum Değişkenine Göre Öğretmenlerin İş Doyumu t Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Medeni Durum	N	$\overline{X}$	Ss	t değeri	P değeri
İş Doyumu	Evli	168	38.10	9.89	2,97	.00**
	Bekâr	28	32.36	9.38		

**p<0.001

Tablo 2'de medeni durumları birbirinden farklı olan öğretmenlerin iş doyumuna ilişkin t testi sonuçları verilmiştir. Buradan evli olanların iş doyumu puan ortalamaları 38,10 (Ss:9,89) iken, bekâr olanların puan ortalamalarının 32,36 (Ss:9,38) olduğu görülmektedir. Bu puanlar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek üzere yapılan t testi sonucunda, öğretmenlerin yaşam doyumu puanlarının medeni durumlarına göre (p<0,05) anlamlı düzeyde farklılaştığı tespit edilmiştir.

3.2.3. Çocuk Sayısı Değişkenine Göre Öğretmenlerin İş Doyumu

Çocuk Yuvası ve Yetiştirme Yurtlarında görev yapan öğretmenlerin çocuk sayısına göre iş doyumu puanlarının anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla "t testi" yapılmış olup istatistiki sonuçlar tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3: Çocuk Sayısı Değişkenine Göre Öğretmenlerin İş Doyumuna İlişkin T Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Çocuk Sayısı	N	$\overline{X}$	Ss	T Değeri	P Değeri
İş Doyumu	Yok	43	33.09	8.94	-3.30	.001**
	1-3 Çocuklu	138	38.46	10.28		

**p<0.001

Tablo 3'de hiç çocuğu olmayan (yok) ve çocuk sayısı 1-3 arasında değişen öğretmenlerin iş doyum puanları sonuçlarına yer verilmiştir. Buna göre çocuğu olmayan öğretmenlerin iş doyumu puan ortalamaları 33.09 (Ss:8,94) iken, çocuk sayısı 1-3 arasında değişen öğretmenlerin puan ortalamalarının 38.46 (Ss:10,28) olduğu görülmektedir. Bu puanlar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek üzere yapılan t testi sonucunda öğretmenlerin iş doyum puanlarının sahip oldukları çocuk sayısına göre anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur (p<0.001).

3.2.4. Sosyal Faaliyete Katılma Değişkenine Göre Öğretmenlerin İş Doyumu

Araştırmaya katılan öğretmenlerin sosyal faaliyete katılma değişkenine göre iş doyumu puanlarının anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla t testi yapılmış, istatistikî veriler tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4: Sosyal Faaliyete Katılma Değişkenine Göre Öğretmenlerin İş Doyumuna İlişkin T Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Sosyal Faaliyete Katılma	N	$\overline{X}$	Ss	T Değeri	P Değeri
İş Doyumu	Evet	139	38.22	10.03	2.36	.00**
	Hayır	61	34.74	9.38		

**p<0.001

Tablo 4 incelendiğinde öğretmenlerin iş doyumu puanlarına bakıldığında herhangi bir sosyal faaliyete katıldığını belirten öğretmenlerin puanlarının 38,22 (Ss:10,03) iken, katılmayan öğretmenlerin puanlarının 34,74 (Ss:9,38) olduğu görülmektedir. Bu puanlar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı t testi ile sınanmıştır. Yapılan istatistiksel analizler sonucunda, sosyal faaliyete katılan öğretmenler ile katılmayan öğretmenlerin iş doyumu puanlarına bakıldığında sosyal faaliyete katılan ve katılmayanlar arasında anlamlı bir farklılık saptanmıştır (p<0.001).

4.TARTIŞMA

İş doyumu tüm meslek elemanlarının yaşam kalite ve standardını etkileyen son derece önemli bir unsur olmaktadır. Ayrıca herhangi bir toplumun ileriye dönük faydalı faaliyetlerde bulunabilmesi ve gelişmesi için iş doyumuna sahip çalışanların olması son derece önemli olmaktadır. Bu çalışmada Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Çocuk Hizmetleri Genel Müdürlüğü'ne bağlı kuruluşlarda çalışan öğretmenlerin işleri ile ilgili doyumları betimlenmeye çalışılmıştır. Burada çalışan öğretmenlerin iş doyum durumları dört ana başlıkta irdelenmiştir. Bunlar: cinsiyet, medeni durum, çocuk sayısı ve sosyal aktivitelere katılama olarak sıralanmaktadır.

Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Çocuk Hizmetleri Genel Müdürlüğü'ne bağlı kuruluşlarda çalışan öğretmenlerin karşılaştıkları müracaatçı gruplarının sorunlu olması ve bu kişilerin iş yoğunluğu nedeniyle sayılan değişkenler hiç kuşkusuz onların iş doyumunu etkilemektedir. Yapılan araştırmanın amacı doğrultusunda oluşturulan alt problemler, istatistiksel olarak sorgulanmış olup elde edilen veriler aşağıda tartışılmıştır.

1. Öğretmenlerin iş doyumu puanları cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

Yapılan istatistiki analizler sonucunda, kadın öğretmenler ve erkekler öğretmenlerin iş doyumu puanları arasında anlamlı düzeyde farklılaşma saptanmıştır. Kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere oranla iş doyumunun daha yüksek olduğu görülmüştür.

Temel ve Eğin (2009)'in belirttiği gibi iş doyumunu etkileyen önemli faktörlerden biri de cinsiyettir. Çalışanların cinsiyetleri işe karşı tutumlarının oluşmasında ve iş ortamının değerlendirilmesinde farklılıklar yaratabilir.

Konu ile ilgili yapılan literatür çalışmasına bakıldığında, kadın ve erkek çalışanlar arasında iş doyumu farklılıklarını ele alan çalışmaların sonuçlarında bir tutarlılık olmadığı söylenebilir. Ancak literatür incelendiğinde iş doyumu ve cinsiyet arasındaki ilişki hakkında yapılan başka bir araştırmanın da bizim çalışmamız ile paralellik gösterdiği söylenebilmektedir. Çalışmada kadınların erkeklere göre daha yüksek iş doyumuna sahip oldukları bulunmuş ve bunun nedeninin kadınların işleri hakkında daha az beklentiye sahip olabilecekleri şeklinde açıklanmıştır. Aynı araştırmada, evliliğin ise kadınların iş doyumları üzerinde olumlu etkisinin olduğu ancak erkeklerin iş doyumlarını etkilemediği sonucuna varılmıştır (Clark, 1997; Yelboğa, 2007). Bunun yanında yaptığımız çalışma ile benzer sonuçları elde eden yani cinsiyet değişkeni ile iş doyumu arasında anlamlı bir farklılığın olduğunu belirten çeşitli çalışmalar mevcut olmaktadır (Piere ve Baker, 1997; Jennet, Harris, Mesibov, 2003; Şanlı, 2006; Çimen, Şahin, Akbolat, Işık, 2012). Ancak cinsiyet değişkeni ile iş doyumu arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucunu elde eden çalışmalara da mevcuttur (Bilgiç, 1998; Şahin, 2003; Saygun, Çakmak, Köse, 2004; Avşaroğlu, Deniz ve Kahraman, 2005; Çam, Akgün, Babacan Gümüş, Bilge, Ünal Keskin, 2005; Karaköse, Kocabaş, 2006; Sarıtaş, 2010; Telef, 2011). Yine Çarıkçı (2004) tarafından yapılan bir araştırmada, iş doyumunu etkileyen en önemli özelliğin cinsiyet olduğu belirlenmiştir. Buna göre, kadınların iş doyumları erkeklerin iş doyumundan daha düşüktür. Çünkü kadınlarda doyumsuzluk yaratan asıl faktörün çalışma saatlerindeki düzensizlik olduğu belirtilmiştir. Buna Tezer (2012) 'in yaptığı çalışma da eklenebilmektedir. Bu çalışmanın sonucuna bakıldığında da kadınların iş doyumlarının erkeklerin iş doyumundan daha düşük olduğu görülmektedir.

2. Öğretmenlerin iş doyumu puanları medeni durum değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

Yapılan istatistiki analizler sonucunda, evli öğretmenler ve bekâr öğretmenlerin iş doyumu puanları arasında anlamlı düzeyde farklılaşma saptanmıştır. Çalışmada evli öğretmenlerin bekâr olanlara kıyasla iş doyumu puanlarının daha yüksek olduğu yani evli olmanın iş doyumunu olumlu yönde etkilediği görülmektedir. Konu ile ilgili literatüre bakıldığında iş doyumunun medeni durum değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığını savunan çalışmaların mevcut olduğu görülmektedir (Ataoğlu, İçmeli ve Özçetin, 2000; Aslan, Akbayrak, 2002; Kavlu ve Pınar, 2009; Şeker ve Zırhlıoğlu, 2009;). Yapılan bu çalışmalar araştırmamızda elde ettiğimiz sonuçları desteklemektedir. Ancak literatürde iş doyumu ile medeni durum değişkeni arasında anlamlı bir ilişki saptamayan ve çalışmamızın sonuçları ile birebir uyuşmayan çalışmaların da mevcut olduğu görülmüştür (Pınar, Arıkan, 1998; Saygun, Çakmak, Köse, 2004; Şanlı, 2006; Aksu, Acuner, Tabak, 2002, Durmuş, Günay, 2007; Erol, Sarıçiçek, Gülseren, 2007; Sulu, 2007; Gürbüz, 2008; Şahin ve Dursun, 2009; Tezer, 2012; Çimen, Şahin, Akbolat, Işık, 2012).

Görüldüğü üzere literatürde genel olarak iş doyumu ve medeni durum arasında anlamlı bir fark bulunmasının yanında anlamlı bir ilişkinin olmadığını savunan çalışmalar da mevcut olmaktadır. Ancak çalışma koşuları, iş yükü, yapılan iş türü ve çeşitli faktörlerin iş doyumunun medeni durum değişkenine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişebileceğini söylemek mümkündür.

3. Öğretmenlerin iş doyumu puanları çocuk sayısı değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

İş doyumu ile çocuk sayısı değişkeni arasında anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığını tespit etmek amacı ile gerçekleştirilen çalışmamızın t testi sonuçlarına bakıldığında, iş doyum puanlarının anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir. Çalışma sonuçlarına bakıldığında çocuk sayısı 1-3 arasında değişen öğretmenlerin iş doyum puanlarının çocuğu olmayan öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmektedir.

Pek çok görüşe göre, başarım kişilerin hedeflere ve istedikleri sonuçlara ulaşmak için gösterdikleri çaba ile belirlenmekte ve iş doyumu da somut olarak elde edilen sonuçlarla ilgili olmaktadır. Diğer bir deyişle, pek çok insanın inandığı gibi, iş doyumunun başarımı artırdığını da söylemek mümkündür. En gerçekçi yaklaşım, iş doyumu ve başarımın birbirini etkileyen dairesel bir ilişki içinde olduğudur (Davis, 1988; Tarlan ve Tütüncü, 2001). Bundan yola çıkarak araştırmadaki öğretmenlerin başarı göstermesi ve iş yerinde gösterdiği çaba ile sahip oldukları çocuk sayısı arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu söylenebilir. Çünkü kişi burada birden fazla role sahip olmakta ve bu durum da onun iş performansını etkilemektedir. Balcı (1985)'nın da belirttiği üzere, iş doyumu, performans davranışının bir nedeni olmaktan öte, performans davranışının bir sonucu olarak açıklanmaktadır (Akın ve Koçak, 2007). Buradaki başarım, performans durumu ve çeşitli faktörler öğretmenlerin iş doyumunu etkilemektedir. Çocuk sahibi olanların içsel ve toplam iş doyumları daha yüksek bulunmuştur.

Ülkemizin de içinde bulunduğu Doğu kültürünün hâkim olduğu toplumlarda anne olmak, kadın için toplumda ayrıcalıklı bir statü sahibi olmak, saygınlık kazanmak demektir (Kavlu ve Pınar, 2009). Literatüre baktığımızda çalışmamızın sonuçları ile aynı olmayan yani çocuk sayısı değişkeni ile iş doyumu arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşan çalışmaların da olduğu görülmüştür (Durmuş ve Günay, 2007; Tezer, 2012; Çimen, Şahin, Akbolat, Işık, 2012).

Bilindiği üzere aile, toplumsal yapıda pek çok fonksiyonu olan en küçük toplumsal birimdir. Ailenin insan psikolojisi üzerinde olumlu bir etkisinin olduğu pek çok çalışma ile desteklenmiştir. Buna göre evli olmak ve bu evlilikten çocuk sahibi olmak gerek moral açısından gerekse sosyo-psikolojik destek vb. bazı nedenler açısından bakıldığında kişinin hayatından ve çalışıyorsa işinden daha fazla memnun olabilmesine ve bunu yaşamına aktarabilmesine yarayabilmektedir. Yalnız olmadığını bilmek hem sosyal hem de iş yaşantısında memnuniyetlikler sağlayabilmektedir. Çalışmamızda yer alan öğretmenlerden çocuk sahibi olan öğretmenlerin olmayanlara oranla daha yüksek iş doyumu puanına sahip olmasının sayılan bu nedenlerden kaynaklanabileceği söylenebilir.

4. Öğretmenlerin iş doyumu puanları sosyal aktivitelere katılma değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

Çalışmada yapılan istatistiksel analizler sonucunda, herhangi bir sosyal aktiviteye katıldığını belirten öğretmenler ile katılmadığını belirten öğretmenlerin iş doyumu puanları incelendiğinde sosyal aktivitelere katılan ve katılmayan öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Sosyal aktiviteye katılan öğretmenlerin iş doyum puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Bunun çeşitli faktörlere bağlı olarak ortaya çıkabileceği söylenebilir.

Wroom, iş doyumunun oluşmasında kişilerin sosyal ihtiyaçlarının karşılanmasında farklılıkların dikkate alınması gerektiğini ifade etmektedir (Akşit Aşık, 2010). Sosyal aktivitelerin, hem diğer meslek türleri hem de araştırmamıza katılan ve yoğun iş stresine maruz kalan, riskli gruplar arasında sayılan korunmaya muhtaç çocuklar ile ilgilenen öğretmenler için önemli birer sosyal ihtiyaç olduğu bir gerçektir. Öğretmenlerin çeşitli sosyal aktivitelere katılması bazı olumsuzluklardan uzak durup daha yüksek moral ve enerji ile işlerini yapmalarını ve bu nedenle de daha yüksek bir iş doyumuna sahip olmasını sağlayabilmektedir.

Duygusal ve sosyal yalnızlık konusunda teorik planda en önemli ilk çalışmalardan biri Bowlby (1969)'in çalışmasıdır (Şişman ve Turan, 2004). Yalnızlık konusunun, teorik yönünün oldukça karmaşık olması nedeniyle araştırılması da o denli zordur. Yalnızlık, değerler, arzular ve kaygılara ilişkin algıları kapsamakta ve bunlara ilişkin fizyolojik ve psikolojik davranışlarla ilgili tepkileri içermektedir.

İşte çeşitli sosyal aktivitelere katılan öğretmenler duygusal ve sosyal yalnızlıklarından kurtularak hayata ve çalıştığı işe daha olumlu bakabilmekte ve iş doyumunu sağlayabilmektedir. Bunların yanında çalışma ortamının sosyal dayanışma ve iletişime açık oluşu, sosyal aktivitelere imkân tanıyışı öğretmenlerin iş doyumunu etkileyeceği söylenebilmektedir. Bu konuda Öztürk ve Deniz (2008)' in ifadeleri açıklayıcı olmaktadır. Onlara göre; öğretmenin gereksinimleri işyerinde karşılanıyorsa, işe gitmek onun için hiç zor olamayacak, okulda olmaktan zevk alacak, bunun sonucunda da bir görevden ziyade zevk aldığı bir uğraş olarak en verimli şekilde yerine getirecektir. Böylece bulunduğu ortama yenilikler getirme çabasında olacak, ilişkilerinde de olumlu bir tavır takınacaktır (Öztürk ve Deniz, 2008).

Centres ve Bugental'ın (1966) yaptıkları araştırmaya göre, kadınların iş doyumunun erkeklerden daha yüksek bulunduğu, bunun da kadınların işle ilgili sosyal faktörlere daha fazla önem vermeleri ile ilgili olduğu ifade edilmektedir. Bununla birlikte, erkek çalışanların iş yaşamında kendilerini daha iyi ifade etmesi ve kendilerini kanıtlamaları için daha çok fırsat yakalaması, işe verdikleri değerin dolayısıyla da iş doyumunun artmasını sağlamaktadır (Okpara, 2006: 51; Akşit Aşık, 2010).

Yörük, Çankaya, Büyükakın, Kızılkaya (2013)'nın yaptığı bir çalışmada öğretmenlerin büyük çoğunluğu kurum içinde birlikte çalıştıkları arkadaşlarla proje yaptıklarını ve fikir alış-verişlerinde bulunduklarını dile getirmişlerdir. Katılımcılardan bazıları birlikte çalıştıkları arkadaşlarıyla toplu etkinlikler ve geziler düzenlediklerini ifade etmişlerdir. Yapılan çeşitli araştırmalar da fizik ve ruh sağlığı ile iş doyumunun ilişkili olduğunu göstermekte ve iş doyumsuzluğunun; stres, çatışma ve sıkıntıya yol açtığını ifade etmektedir (Çetinkanat, 2000: 5; Köroğlu, 2012). İş arkadaşlarının önemli olduğunu söyleyen çalışmalar da mevcuttur (Tarlan ve Tütüncü, 2001). Çünkü çalışılan ortamın açık ve olumlu bir iletişim ağına sahip olması ve bunun yanında çalışanların iş ortamı dışında olduğu kadar iş yerinde de sosyal aktivitelere katılma olanağına sahip olması hiç kuşkusuz onların iş doyumunu etkilemektedir.

5. ÖNERİLER

İş doyumunu etkileyen en önemli örgütsel faktörlerden birisinin, alınan ücret olduğunu ve ücretin başarı ve işin yoğunluğuna göre ödenmemesinin bireyi doyumsuzluğa götüreceğini savunan bir takım çalışmalar (Eryılmaz, 2003; Kavlu, Pınar, 2009 ve Willem, Buelens, Jonghe, 2007) mevcut olmaktadır. Bu nedenle konunun önemi üzerinde durulması ve kişiye yaptığı iş karşılığında hak ettiği ücretin karşılığının ödenmesi gerekmektedir.

İş doyumunu etkileyen diğer faktörler (sayılanlar dışında) de belirlenip bunların iş yeri ile ilgisi tespit edilmeli ve bu konuda gereken düzenlemeler yapılmalıdır.

Günümüzde öğretmenlerin çalışma alanları çok yönlü olup sadece öğretimsel faaliyetlerle sınırlı değildir (Baki Telef, 2011). Bireyin yaşam kalitesi ve çalışma yaşamı kalitesi artırılarak, yaşam ve iş doyumunun yükseltilmesi önem kazanmıştır (Keser, 2005). Bu nedenle risk grubu olarak görülen korunmaya muhtaç çocuklar ile çalışmanın önemli ve zor olduğunun farkında olup iş yerinde başarım sağlama ve çocukların gelişmesine katkı sağlayan faaliyetlerde bulunma konusunda gereken çalışmaların yapılması gerekmektedir.

Demiral, Akvardar, Ergör, Ergör, (2006)' in de üzerinde önemle durduğu gibi iş doyumu bireysel bir sorun olarak değil kurumsal olarak değerlendirilmeli; izlem sistemi oluşturularak ileriye yönelik ve girişimsel çalışmalara olanak sağlanmalıdır.

Korunmaya muhtaç çocuklar daha önce de belirtildiği gibi önemli bir risk grubu olarak görüldüğü için buralarda çalışan öğretmenlerin mesleki doyumlarının yanında mesleki donanımlarının da sağlanması gerekmektedir. Bu nedenle çalışmaya başlayan öğretmenlere ilk iş gününden önce yeterli eğitimin verilmesi ve belirli aralıklarla bir takım seminerlerin düzenlenmesi önerilebilir. Yine iş yerinde öğretmenlere kendilerini geliştirme ve ilerlemelerine olanak sağlanmalıdır.

Ayrıca öğretmenlere bazı bireysel ve sosyal haklar tanınarak, terfi ve ödül gibi iş doyumunu arttıran faktörler kurumda mevcut olmalıdır.

Hem kurumda çalışanlar hem de çocuklara daha yüksek düzeyde fayda sağlamak amacıyla kurum içi iletişim ağı çeşitli sosyal aktiviteler ile sağlanmalıdır. Böylece problemlerin etkin bir şekilde çözümü sağlanacak ve daha verimli çalışma koşulları oluşacaktır.

KAYNAKLAR

Adıç, K. ve Baş, T. (2005). Kamu ve vakıf üniversitelerindeki akademik personelin iş tatmin düzeyinin karşılaştırılması, *9. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresine Sunulmuş Bildiri,* http://www.Bilgiyonetimi.Org/Cm/Pages/Mkl_Gos.Php?Nt=498, Erişim Tarihi: 14.05.2014.

Akın, U. ve Koçak R. (2007). Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile iş doyumları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 51*, 353-370

Aksu, G., Acuner, A., Tabak, R. (2002). Sağlık Bakanlığı merkez ve taşra teşkilatı yöneticilerinin iş doyumuna yönelik bir araştırma (Ankara örneği). *Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Mecmuası, 55*(4), 271-282.

Akşit Aşık, N. (2010). Çalışanların iş doyumunu etkileyen bireysel ve örgütsel faktörler ile sonuçlarına ilişkin kavramsal bir değerlendirme. *Türk İdare Dergisi, 467*.

Altınışık, S. (1997). Örgütsel etkililikte iş doyumunun etkisi. *Eğitim Yönetimi, 2*, 135-153.

Aslan Ö. ve Akbayrak N. (2002). Job satisfaction among nurses. *Modern Hastane Yönetimi, 6*(2), 29-35.

Ataoğlu, A., İçmeli, C., Özçetin, A. (2000). Hekimlerde mesleki iş doyumu. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Düzce Tıp Fakültesi Dergisi, 2,* 17-34.

Avşaroğlu, S., Deniz, M.E., Kahraman, A. (2005). Teknik öğretmenlerde yaşam doyumu, iş doyumu ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 14*, 115–129.

Baki Telef, B. (2011). Öğretmenlerin öz-yeterlikleri, iş doyumları, yaşam doyumları ve tükenmişliklerinin incelenmesi. *İlköğretim Online, 10*(1), 91-108.

Bilgiç, R. (1998). The relationship between job satisfaction and personal characteristics of Turkish workers. *Journal of Psychology, 132*(5), 549-558.

Çam, O., Akgün, E., Babacan Gümüş, A., Bilge, A., Ünal Keskin, G. (2005). Bir ruh sağlığı ve hastalıkları hastanesinde çalışan hekim ve hemşirelerin klinik ortamlarını değerlendirilmeleri ile iş doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi, 6*, 213-220.

Çarıkçı, İ.H. (2004). Hizmet işletmelerinde çalışan kamu ve özel sektör personelinin iş tatmininin karşılaştırılması. *Amme İdaresi Dergisi, 37*(4), 83-95.

Çimen, M., Şahin, B., Akbolat, M., Işık, O. (2012). Özel bakım merkezinde çalışan personelin tükenmişlik ve iş doyum düzeylerine yönelik bir çalışma. *Acıbadem Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*,*3*(1), 21-31.

Demiral, Y., Akvardar, Y., Ergör, A., Ergör, G. (2006). Üniversite hastanesinde çalışan hekimlerde iş doyumunun anksiyete ve depresyon düzeylerine etkisi. *DEÜ Tıp Fakültesi Dergisi, 20*(3), 157-164.

Durmuş, S. ve Günay, O. (2007). Hemşirelerde iş doyumu ve anksiyete düzeyini etkileyen faktörler. *Erciyes Tıp Dergisi (Erciyes Medical Journal), 29*(2), 139-146.

Temel Eğinli, A. (2009). Çalışanlarda iş doyumu: Kamu ve özel sektör çalışanlarının iş doyumuna yönelik bir araştırma. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi,* 35-52.

Erdoğan, İ. (1996). *İşletme yönetiminde örgütsel davranış.* İstanbul: Avcıoğlu Basım Yayım.

Erol, A., Sarıçiçek, A., Gülseren, Ş. (2007). Asistan hekimlerde tükenmişlik: İş doyumu ve depresyonla ilişkisi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi, 8*, 241-247.

Eryılmaz, H.Y. (2003). Postpartum service nurses' thoughts on their job satisfaction and care services. *Hemşire Forum, 3*(3), 1-7.

Gürbüz, Z. (2008). *Kars ilinde görevli okul öncesi öğretmenlerinin iş tatmin düzeyleri ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Henne, D. ve Locke, E.A (1985). Job dissatisfaction: What are the consequences. *International Journal of Psychology, 20*, 221- 240.

Jennett, H.K., Harris, S.L., Mesibov, G.B. (2003). Commitment to philosophy, teacher efficacy, and burnout among teachers of children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*,*33*(6), 583-593.

Karaköse, T. ve Kocabaş, İ. (2006). Özel ve devlet okullarında öğretmenlerin beklentilerinin iş doyumu ve motivasyon üzerine etkileri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama, 2*(1), 3-14.

Kavlu, İ., Pınar, R. (2009). Acil servislerde çalışan hemşirelerin tükenmişlik ve iş doyumlarının yaşam kalitesine etkisi. *Türkiye Klinikleri Tıp Bilimleri Dergisi, 29*(6), 1543-1555.

Keser, A. (2006). Çağrı merkezi çalışanlarında iş yükü düzeyi ile iş doyumu ilişkisinin araştırılması. *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (11)*1, 100-119.

Koruklu, N., Feyzioğlu, B., Özenoğlu Kiremit, H., Aladağ, E. (2013). Öğretmenlerin iş doyumu düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 13*(25), 119-137.

Köroğlu, Ö. (2012). İçsel ve dışsal iş doyum düzeyleri ile genel iş doyum düzeyi arasındaki ilişkinin belirlenmesi: Turist rehberleri üzerinde bir araştırma. *Doğuş Üniversitesi Dergisi, 13*(2), 275-289.

Musal, B. (1995). Uzman hekimlerde mesleki doyum. *Toplum ve Hekim, 68*(10), 2-7.

Özdemir, T.Y. ve Boydak Özan, M. (2013). İlköğretim müfettişlerinin ünvanlarında yapılan değişikliğin iş doyumu ve motivasyonlarına etkisi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 23*(2), 147-158.

Öztürk, A. ve Deniz, M.E. (2008). Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâ yetenekleri iş doyumları ve tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online,* 578-599.

Perie, M. ve Baker, D. (1997). Job satisfaction among America's teachers: Effects of workplace conditions, background characteristics, and teacher compensation. *Statistical Analysis Report, National Center for Education Statistics*, U.S. Dept. of Education, NCES 97–471.

Pınar, R. ve Arıkan, S. (1998). Hemşirelerde iş doyumu: Etkileyen faktörler, iş doyumu ile benlik saygısı ve asertivite ilişkisi. *VI. Ulusal Hemşirelik Kongresi Kitabı*, Ankara: GATA.

Sarıtaş, M. (2010). Öğretim elemanlarının iş doyumu ve iş stresi düzeylerinin belirlenmesi. *E-Journal of New World Sciences Academy*, *5*(2), Article Number: 3C0035.

Saygun, M., Çakmak, A., Köse, S.K. (2004). Kırıkkale ilinde üç farklı hastanede çalışan hekimlerin mesleki doyumu. *Türkiye Klinikleri Tıp Bilimleri Dergisi, 24*, 219-229.

Sevimli, F. ve İşcan, Ö.F. (2005). Bireysel ve iş ortamına ait etkenler açısından iş doyumu. *Ege Akademik Bakış*, 55-64.

Sulu, H. (2007). *Resmi ve özel ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin iş tatmin düzeyleri ile denetim odağı arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Şahin H. ve Dursun, A. (2009). Okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumları: Burdur örneği. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9*(18), 160-174.

Şahin, A. (2003). Yöneticilerin iş tatmini ve memnuniyeti. *Selçuk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi, 1*(5), 137-157.

Şanlı, S. (2006). *Adana ilinde çalışan polislerin iş doyumu ve tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi,* Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Şeker, B.D. ve Zırhlıoğlu, G. (2009). Van Emniyet Müdürlüğü kadrosunda çalışan polislerin tükenmişlik, iş doyumu ve yaşam doyumları arasındaki ilişkilerin değerlendirilmesi. *Polis Bilimleri Dergisi*, 1-26.

Şişman, M. ve Turan, S. (2004). Bazı örgütsel değişkenler açısından çalışanların iş doyumu ve sosyal-duygusal yalnızlık düzeyleri: MEB Şube Müdür adayları üzerinde bir araştırma. *Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(1), 117-128.

Tarlan, D. ve Tütüncü, Ö. (2001). Konaklama işletmelerinde başarım değerlemesi ve iş doyumu analizi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 3*(2), 141-163.

Telef, B.B. (2011). Öğretmenlerin öz-yeterlikleri, iş doyumları, yaşam doyumları ve tükenmişliklerinin incelenmesi, *İlköğretim Online, 10*(1), 91-108. http://ilkogretim- online.org.tr/vol10say1/v10s1m8.pdf adresinden 10.05.2014 tarihinde erişilmiştir.

Temel Eğinli, A. (2009). Çalışanlarda iş doyumu: Kamu ve özel sektör çalışanlarının iş doyumuna yönelik bir araştırma. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, 23*(3), 35-52.

Tezer, E. (2012). Evlilik ve iş doyumu ilişkisi: İkili çatışmalar ve bazı demografik değişkenlerin rolü. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik, 2*(5), 1-12.

Willem, A., Buelens, M., De Jonghe, I. (2007). Impact of organizational structure on nurses' job satisfaction: A questionnaire survey. *International Journal of Nursing Studies, 44*(6), 1011-1020.

Yelboğa, A. (2007). Bireysel demografik değişkenlerin iş doyumu ile ilişkisinin finans sektöründe incelenmesi. *Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 4*(2), 1-19.

Yeşilyaprak, B. (2006). *Eğitimde rehberlik hizmetleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Yıldırım Becerikli, S. (2006). Örgütlerde sosyodrama kullanımı ve iş doyumu düzeyi arasındaki ilişki: İlkokul öğretmenleri üzerinde bir araştırma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 15*, 113-135.

Yıldırım, F. (2007). İş doyumu ile örgütsel adalet ilişkisi. *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi, 62*(1), 253-278.

Yörük, S., Çankaya, İ., Büyükakın, İ.E., Kızılkaya, H. (2013). Bilim sanat merkezlerinde çalışan öğretmenlerin iş doyumlarının bazı örgütsel faktörlere göre incelenmesi: Ankara ve Afyonkarahisar örneği. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi Özel Sayı*, 307-328.

SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BÖLÜMÜ 2. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN SANAT EĞİTİMİ DERSİNDE GÖRSEL GÜNLÜK UYGULAMASINA İLİŞKİN İNCELEME

(Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği)

Nevin ENGİN
Erciyes Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi, Resim bölümü, KAYSERİ
nefkata@gmail.com

ÖZET

Sınıf öğretmenliği bölümü mezunları çoğunlukla ilköğretim öğrencilerin sanatsal deneyim ve eğitiminden de sorumlu olduklarından, öncelikle kendi eğitim süreçlerinde bu yönde eğitim ve yaşantıları deneyimlemiş olmak durumundadırlar. Üniversite öğrencilerin, sanat eğitimin en temel bilgi ve becerilerini ilk, orta ve lise eğitimlerinde almış olarak gelmelerine, müfredat programında yer alan Sanat eğitimi ve Görsel sanat eğitimi derslerinin içeriklerini belli bir hazırbulunuşluğun üzerine devam etmelerine, meslek yaşamlarında kendi öğrencilerine aktaracak bilgi ve becerilerini derinlemesine öğrenebilecek durumda olmaları beklenmektedir.

Erciyes Üniversitesi Eğitim fakültesi örneğinde sınıf öğretmenliği bölümü 2. sınıf müfredatında yer alan Sanat Eğitimi dersinde yazılı anket ve "Görsel günlük" uygulaması ile, öğrencilerin sanat eğitimi konusundaki hazırbulunuşluk durumu, bazı olay ve durumları görsel ifadelerle yansıtmaları ve sanatsal gelişimleri üzerine bir inceleme, bu bildirinin amacıdır.

Öğrencilere "Görsel günlüklerinize her hafta sizin için önemli olan en az bir olayın resmini yapın" görevi verilmiştir. Daha sonra Görsel Günlükler çeşitli kriterlere göre incelenmiştir.

Uygulama elli (50) öğrencinin anket cevapları ve Görsel Günlük analiziyle yapılmıştır.

Araştırmanın sonuçlarına göre Türkiye'deki sanat öğretimi süreçleri ve eğitim fakültelerinde okuyan Sınıf öğretmeni adaylarının görsel olarak kendilerini ifade etme becerileri ile ilgili çıkarımlar yapılmış, bazı önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar kelimeler: *Öğretmen yetiştirme, Sınıf öğretmenliği, Sanat eğitimi, Görsel Günlük*

ABSTRACT

The graduate students of Classroom teaching programme are mostly responsible for the artistic experience and training of elementary school students, therefore they have to be experienced in this area during their own education process before the university. It is expected that the university students have taken the basic art knowledge and skills during their primary, secondary and high school education; are able to continue upon some level of readiness their education of visual arts education classes and to learn in depth skills and knowledge required to transfer to their students

İn their professional lives as classroom teachers.

The purpose of this research is to examine the readiness status for art education classes of 2nd grade students in primary School programme at department of elementary education at Erciyes University- Kayseri and their

visual expressions of some events and situations from everyday life, and also to evaluate the level of their skills for visual expression, based on some questionnaire and “Visual diaries” for this purpose.

The 2nd grade students have been assigned to “Draw at least one important for them personnaly event per week during the semester”. Then Visual Diaries were examined according to various criteria.The Visual diaries and survey responses of fifty (50) students have been analized.

According to the results of research, have been made some suggestions about process of teaching art in Turkey and the ability of Class teacher candidates to express themselves visualy.

Keywords: *Teacher education, Primary school teachers, Visual Arts Education, Visual Diariy*

GİRİŞ

İlkokul çocukları sözel ifadeden önce kendilerini şemalarla, sembollerle ve diğer görsel işaretlerle ifade ettikleri dönemde, en çok vakit ve ilgiyi sınıf öğretmenlerinden beklerler. Çocukların görsel dilinde saklanan her türlü duygu durum ve algıyı ilk çözmesi gereken kişi gene sınıf öğretmenidir. Sınıf öğretmeni bu tür verileri okumayı bilmeli, çocuğun durumuna uygun yaklaşım göstermeli, ona rehberlik etmelidir. Bu amaçla sınıf öğretmeni kendi eğitimi boyunca yeterli sanat eğitimi almış olması, bunu da pedagojik formasyonu ve uygulamalarla birleştirmiş olması gerekmektedir. Ne var ki sınıf öğretmeni adayları kendi çocukluklarında tatmin edici sanat eğitimi alamadıklarını görmekteyiz. Telafisi üniversite eğitimi sırasında mümkün görülmemekle beraber, bu tür sanatsal bilgi ve beceri kayıplarını en aza indirmek için, lisans müfredatlarında sanat derslerine ayrılan ders sayısının artırılması düşünülebilinir.

Arnheim'ın (1969) ifadesine göre içsel konuşma, düşünce sürecin yegane formu değildir. Görsel hayaller dil yardımı olmadan var olan bilişsel süreçlerden sadece bir tanesidir. Görsel hayal etme uzamsal düşünceye dayalı içsel tasarımları kullanabilir. Görsellik sadece sanat derslerinde değil, tüm derslerde geniş uygulama alanı bulmaktadır. Görsel algı alanında öncü çalışmalar yapan Arnheim özellikle matematik derslerinin eğitiminde farklı yaklaşımlarının etkili olabileceğine dair yeni düşünce ve uygulama yollarını açmıştır.

Eğitimciler olarak, öğrenciye yardım etmeden önce, sorunun ne olduğunu anlamamız gerektiğini biliriz. Aynı zamanda bilginin, öğrencinin algısına uygun olarak sunulması hem öğrenci hem eğitimci için daha anlamlı olacaktır. Dolayısıyla görsel ifade, her iki taraf için yeterince açık ve bilgilendirici olacaktır. (Stix, 1996). Sınıf öğretmenlerin rehberlik edecekleri yaş grubu çocukları tam da görselliği en çok kullanan gruptur. Bu açıdan öğretmen ve öğrencilerin "görsel algı frekanslarının tutarlı olması" beklenmektedir.

Öğretmenin görevi, öğrencilerin daha çok görmeleri, daha çok hissetmeleri, daha çok hatırlamaları ve fikirler üzerinde kendilerine özel görsel yansımalarını yaratmaları için teşvik etmektir. Okulda yapılan

sanat çalışmalarının amacı ise, gerçek dünya algısına dayalı anlamlar yaratmak, belleği ve yansımalarını teşvik etmek, ilişkileri doğru çözebilmek ve kendini yaratıcı bir şekilde ifade edebilmektir (Anderson, 2004).

Eğitim sistemin ağırlıklı olarak sözel ve yazılı ifadeye dayalı olduğundan, bu araştırmada incelenen görsel günlüklerden, sınıf öğretmeni adaylarının kendilerini ne ölçüde görsel olarak ifade edebildiklerini tespit edilmesi beklenmiştir. Buna göre öğretmen adayların aldıkları sanat eğitimin yeterli olup olmadığına, meslek hayatlarında öğrencilerine gerektiği gibi sanat alanında rehber olabilmelerine dair öngörüler yapılmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın amacı

Bu araştırmanın amacı, İlköğretim bölümü Sınıf öğretmenliği lisans programı 2. sınıfta okuyan ve Sanat eğitimi dersi alan öğrencilerin, öğrencilerin sanat eğitimi konusundaki hazırbulunuşluk durumunu, "Görsel günlük" uygulaması ile kendilerini etkileyen olay, durum ve duyguları görsel ifadelerle yansıtmalarını ve sanatsal gelişim seviyelerini tespit etmektir. Bu amaca ulaşabilmek için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Öğretmen adaylarının üniversitede aldıkları sanat eğitimi ile ilgili hazırbulunuşluk seviyeleri nedir?

2. Öğretmen adaylarının Görsel günlüklerinde yansıttıkları olay, durum ve duyguları nelerdir?

3. Öğretmen adaylarının çizimlerinde yansıttıkları sanatsal gelişim seviyeleri nelerdir?

Uygulama elli (50) öğrencinin anket cevapları ve Görsel Günlük analiziyle yapılmıştır.

Araştırmanın önemi

Araştırmanın, sınıf öğretmeni adaylarının bir eğitim dönemi boyunca etkilendikleri olayların görsel olarak yansıtma şekilleriyle ve bulundukları sanatsal gelişim seviyeleriyle ilgili bilgi edinilmesine olanak sağlayacağı düşünülmektedir. Bu araştırmadan elde edilen bulguların öğretmen adaylarının sanat eğitimi alanında mesleki donanımlarının artırılması için yapılacak çalışmalara yol göstereceği düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırma, Erciyes Üniversitesi Eğitim fakültesi Sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerin, üniversiteden önce aldıkları sanat eğitimi, sanatsal gelişim seviyeleri ve etkilendikleri olay durum ve duyguların yansıtma şekilleriyle ilgili bir değerlendirme niteliğindedir. Görsel günlüklerin içerik analizinden yola çıkarak, sınıf öğretmeni adayların hayatlarında önemli gördükleri olaylara bakış açılarını anlamak ve sanatsal gelişimlerini betimlemek amaçlanmıştır. Amaca uygun araştırmada durum çalışması (case study) uygulanmıştır.

Çalışma grubu

Araştırmada Erciyes Üniversitesi Eğitim fakültesi Sınıf öğretmenliği bölümü 2. sınıf öğrencilerinden oluşan 50 kişilik grubun görsel günlükleri incelenmiştir. Grubun tüm üyeleri Sanat eğitimi dersinde aldıkları teorik bilgilerin yanında, sanat uygulamalarında kullanılan tekniklerle ilgili bilgi ve beceri kazanmışlardır.

Verilerin toplanması

Veriler, 2009-2010 eğitim yılında Eğitim fakültesi Sınıf öğretmenliği bölümünde 2. sınıfta okuyan öğrencilere uygulanan ankete verdikleri cevaplardan ve bir dönem boyunca tuttukları "görsel günlüklerden" elde edilmiştir.

Araştırmanın alt amaçlarıyla ilgili aşağıdaki işlemler uygulanmıştır.
Alt amaç 1. Öğretmen adaylarının üniversitede aldıkları sanat eğitimi ile ilgili hazırbulunuşluk seviyeleri nedir?
Soru 1. İlk okuldan üniversiteye kadar resim dersini branş öğretmeninden mi aldınız?
Soru 2. İlk ve orta okulda resim dersiniz gerektiği gibi işlenmiş miydi?
Alt amaç 2. Öğretmen adaylarının Görsel günlüklerinde yansıttıkları olay, durum ve duyguları nelerdir?
Elli görsel günlük incelemesi yapılmıştır.
Alt amaç 3. Öğretmen adaylarının çizimlerinde yansıttıkları sanatsal gelişim seviyeleri nelerdir?
Görsel günlüklerdeki resimlerin çizgisel gelişim basamakları açısından analizi yapılmıştır.

Verilerin analizi

Verilen cevaplar "içerik analizi" tekniği ile çözümlenmiştir. Veriler defalarca dikkatle okunmuş ve resimler incelenmiş, bunlardan olası temalar çıkarılmıştır. Veri kaynaklarından sağlanan bulgular özgün bir biçimde sunulmuş, daha sonra araştırmacı yorumlarını yapmıştır.

Bulgular ve Yorum

Erciyes Üniversitesi Eğitim fakültesi Sınıf öğretmeni adayların araştırmayı gerçekleştiren öğretim elemanından 2. sınıfta aşağıdaki dersi almışlardır.

Tablo 1. Sınıf öğretmenliği programında yer alan sanat eğitimi dersi

KODU	DERSİN ADI	T	U	**K**	**ECTS**
SÖP208	Sanat Eğitimi	1	2	**2**	**3**

Araştırmanın son aşamasında yapılan anketler, öğrencilerin Sanat eğitimi dersin final sınavından sonra uygulanmıştır.

Çalışma grubuyla ilgili genel istatistikler aşağıdaki tablolardadır:

Tablo 2. Öğrencilerin cinsiyete göre dağılımı

Öğrenci sayısı	N	%
Kız	31	62
Erkek	19	38
Toplam	50	100

Tabloya göre kız öğrencileri çalışma grubun %62, erkek öğrencileri ise % 38 oranını oluşturmaktadır. Öğrenci yaş ortalaması ise 20-21 yaş arasıdır.

Alt amaçlarla ilgili bulgu ve yorumlarla ilgili, Alt amaç 1'de yer alan anket soruların cevap analizleri aşağıdadır.

Alt amaç 1. Öğretmen adaylarının üniversitede aldıkları sanat eğitimi ile ilgili hazırbulunuşluk seviyeleri nedir?

Soru 1. İlk okuldan üniversiteye kadar resim dersini branş öğretmeninden mi aldınız?
Altı (6) erkek on beş (15) kız olmak üzere, yirmi bir (21) öğrenci Evet, on altı (16) erkek onüç (13) kız olmak üzere yirmi dokuz (29) öğrenci ise Hayır cevabı vermiştir.
Buna göre öğrencilerden %42'si resim derslerini branş öğretmeninden almıştır, % 58'i ise dersi branş öğretmeninden almamıştır.
Soru 2. İlk ve orta okulda resim dersiniz gerektiği gibi işlenmiş miydi?
Altı (5) erkek ve onbir (11) kız olmak üzere toplam onaltı (16) öğrenci Evet, işlenmişti cevabını vermiştir.
Altı öndört (14) erkek ve onbir (20) kız olmak üzere toplam otuz dört (34) öğrenci Evet, işlenmişti cevabını vermiştir.
Buna göre öğrencilerin %32si resim derslerinin gerektiği gibi işlendiğini, %68 ise gerektiği gibi işlenmediğini ifade etmiştir.
Alt amaç 1 ile ilgili bulgulardan, öğretmen adayların ifadelerinden yola çıkarak, öğrencilerin %58'i resim dersini branş öğretmeninden almadığını, %68'i de resim derslerinin gerektiği gibi işlenmediği tespit edilmiştir.
Alt amaç 2. Öğretmen adaylarının Görsel günlüklerinde yansıttıkları olay, durum ve duyguları nelerdir?

Bu alt amaçla ilgili elli (50) görsel günlük incelemesi yapılmıştır. Öğrencilere "Görsel günlüklerinize her hafta sizin için önemli olan en az bir olayın resmini yapın" görevi verilmiştir.

Görsel günlükler için beyaz yapraklı defter istenmiş, boyut seçimi öğrencilere bırakılmıştır. Kız öğrencilerinden on altısı (16) küçük, on beşi (15) ise büyük defter seçerken, erkek öğrencilerden beşi

(5) küçük, on dördü (14) büyük defter seçmiştir. Buna göre erkek öğrencilerin %73'ü büyük defter seçerken, kız öğrencilerden %48'i büyük defter tercih etmiştir.

Günlüklerdeki resimlerin incelenmesi cinsiyet, konu seçimi, teknik uygulama, renk kullanımı, ifade özellikleri, betik kullanımı kriterlerine göre yapılmıştır.

Kriterlere göre Görsel günlüklerin incelemesi aşağıdaki gibidir.

A) Konu seçimi:

Görsel günlüklerin incelenmesinde, kız ve erkek öğrencilerin tercih ettikleri ortak ve farklı konular tespit edilmiştir. Bunlar en çok tekrar eden ana temalara göre ayrılmıştır. Aynı zamanda ana temaların yansıtmasında, kız ve erkek öğrencilerin arasında, detay, renk ve betik kullanımı açısından ifade farkları tespit edilmiştir.

Kız ve erkek öğrencilerin resimlerinde ortak ana temalarda kız ve erkek öğrencileri arasındaki farklar Tablo 3'de açıklanmıştır.

Tablo 3. Görsel günlüklerdeki resimlerde görülen ortak temaların kız ve erkek öğrencilerin yorum farkları

	Ortak tema	Erkek öğrencilerin yorumu	Kız öğrencilerin yorumu
1	Yolculuk (otobüsle, trenle, yaya): a) memlekete b) okula c) geziye	Tüm erkek öğrenciler işlemiştir. Memlekete ve gezilere gidiş ağırlıklıdır.	Okula gitmek için otobüse binerken veya durakta bekleme sahneleri tercih edilmiştir.
2	Memleket özlemi (memlekete yolculuk, memleket manzaraları, haritalar)	Tüm erkek öğrenciler işlemiştir. Otobüs yolculuğu ve memleketten doğa manzaraları ağırlıktadır.	Otobüs yolculuğu veya hazırlanmış bavulların resimleri ağırlıktadır.
3	Sağlık (kendisi, akrabası veya arkadaşı): a) ambulansla Acil servise gitme b) hastane odasında yatma veya ziyaret c) evde hasta yatma d) kan bağışı	Kendisinin hastanede veya evde yatarken ifadeler çoğunlukta	Hastanede arkadaş veya akraba ziyareti, kendisinin evde hasta yatarken ve özellikle kan bağışı sahneleri yoğunlukta. Baş ağrısı sahneleri mevcut.
4	Trafikte a) kazaya tanık olma b) kaza geçirme (kendisi veya arkadaşı)	Tüm günlüklerde bu temadan resimler var.	Çoğunlukta kazaya tanıklık sahnesi var.
5	Dersler ve sınavlar	Genellikle sınav stresini yansıtan evde (yurtta) odada ders çalışma sahneleri Sınav öncesi stresi	Çoğunlukla kütüphanede ve odada ders çalışma sahneleri, kız arkadaşlarının ders çalışma sahneleri, sınav anı sahneleri Sınav öncesi ve sınav sonrası duygusal ifadeler Tüm kızlarda müzik dersiyle ilgili resimler var- flüt resimleri veya gürültüden şikayet eden insanlar
6	Spor	Tüm erkek öğrencilerde futbol ağırlıklı: şematik karşılaşma planı, stadyum resimleri, Takım amblemleri, uluslararası karşılaşmaların TV'den izlenme	Hiç birinde futbol yok, genellikle ikili veya grupta top oyunları sonucunda kırılan araba camı gibi çıkarımlar. Erciyes'te kayak kızak ve

		sahneleri, kazanılan kupalar. Erciyes'te kayak ve kızak sahneleri çoğunlukta. Çok az atletizm.	snowboard çoğunlukta. Çok az koşu ve ip atlama sahneleri
7	Hayal kurma a) sevgiliyle ilgili b) gelecekle ilgili	Sevgiliyle ve Araba ile ilgili hayaller yoğunlukta.	Sevgili, çocuk olmakla ve gelecekle ilgili hayaller çoğunlukta
8	Boş zaman (kültürel faaliyetler, eğlence, piknik, gezi)	Tiyatro, saz çalanlar, halk dansı ve çok az sinema	Fazlasıyla konser, tiyatro, sinema, kermes sahneleri
9	İlişkiler (arkadaşlar arası, sevgiliyle, aile fertleri ile)	Çoğunlukla sevgiliyi özleme, sevgiliye çiçek verme, çok az ayrılık sahneleri	Sevgiliden çiçek alma, kırık kalp sahneleri. Arkadaşlarla yemek, alışveriş, gezme ve sevgi desteği sahneleri Anne ile alışveriş
10	Okul binası ve çevresi	Tüm erkek öğrencileri okul binasını ve çevresini göstermişlerdir.	Kız öğrencilerin çoğu okul binasını ve okula giden yolun resimlerini yapmışardır
11	Siyasi olaylar ve özel günler	Öğrencilerin yarısı yerel seçimlerle ilgili seçim sandığı resmini çizmişler Barış, dünyayı koruma, küresel ısınma gibi evrensel mesajlar ileten resimler fazla. Az da olsa cenaze resimleri	Kız öğrencilerin çok büyük çoğunluğu seçim sahnesini yazıyla destekli, Muhsin Yazıcıoğlu'nun helikopter kazasını hiç yazısız çizmişlerdir. Özel günler olarak düğünler, yaş günleri ve hediyeler çoğunlukta
12	Nesneler	Her günlükte araba resimleri mevcut. Vazoda çiçekler, çaydanlık, ütü masası, ocak üstünde devrilen tencereler, masa ve sandalye, cep telefonu resimleri var	Tüm kız öğrencileri çiçek buketi, vazoda çiçekler ve çiçek alırken ya da verirken kendilerini çizmişlerdir. Yeni cep telefonları, meyveli ve sebzeli natürmortlar, nadiren araba resimleri var.
13	Banka- burs	Az da olsa ATM kuyrukları	Ev- Banka-okul yol şemaları, banka kuyrukları
14	Doğa olayları	Yağmurda şemsiyeyle gezme, kar topu oynama sahneleri	Yağmurda romantizm, kar altında mutlulukla oynayanlar
15	Perspektif resimleri- manzara, caddeler	Çoğunlukla mimariyi detaylı gösteren cadde resimleri, memleketten doğa resimleri	Detaysız ve şematik cadde resimlerinde mağaza isimleri detaylı belirtilmiştir, genel çizgilerle verilen doğa içinde insan grupları detaylı işlenmiştir.

Tablo 4. Görsel günlüklerde kız ve erkek öğrencilerin resimlerinde görülen farklı temalar

	Erkek öğrenciler	Kız öğrenciler
1	Araba resimleri	Ağlayan otoportre
2	Şiddet- silahlı adam portresi	Çiçek buketleri
3	Afiş benzeri evrensel mesajlar- barış, dünyayı koruma, küresel ısınma, umut, derviş, cenaze, Cami ve Türbe, namaz kılma sahnesi, sigara içen adam	Misafir ağırlama - hizmet etme, kız arkadaşlarla yemek yeme
4	Saz çalanlar, halk dansları sahneleri	Alışveriş sahneleri- anne veya kız arkadaşlarıyla, çok detaylı giyim ve market iç mekan sahneleri; arkadaşlarla vitrin inceleme; yemek pişirme, çay içme, arkadaşlarla yemekhanede yemek; Kuaför salonu detayları
5	Futbol ile ilgili çeşitli sahneler	Staj okulunda ders anlatma, çocukları sevme sahneleri
6	Sevgililer günü	Müzik aleti çalma, müzik dersine hazırlanma, müzikten

		şikayet eden insanlar resimleri
7	Yalnızlık halleri	Aynada kendi yansımasına bakma; Prenses, Balerin, Çizgi filmi kahramanları
8	"Kitap okuma zevki"ni yansıtan sahneler	En sevdiği TV programını arkadaşlarıyla izleme sahnesi
9	Mimari çizimler	Sinema içinde film seyretme sahnesi
10	Kumsal, dağ, kuşlar olan manzaraları	Rüyalar, kabuslar
11	Üniversitenin insanı nasıl değiştirdiğine dair sahneler	Dershane ve sınavlar
12	Memleket özlemi	Bezeme motifleri

Tablo 3 ve Tablo 4'e göre, kız ve erkek öğrencilerin bir çok ortak temaları işlemelerine rağmen, bakış açıları farklarından dolayı önem verip detaylı işledikleri veya önemsemedikleri taraflar farklıdır. Aynı zamanda cinsiyet farkından kaynaklanan tema seçimi de çok bariz farkedilmektedir.

B) Teknik:

Teknik tercihleri açısından, tüm öğrencilerin kara kalem tekniği kullandıklarını, erkek öğrencilerden beşi (5) sadece kara kalem, diğer tüm öğrenciler renkli kalemler kullanmışlardır. Üçüncü teknik olarak yağlı pastel kullanan sadece iki (2) öğrenci olmuştur.

C) Renk kullanımı:

Renk kullanımı açsından tüm kız öğrencileri renkli resimler de yapmış, erkek öğrencilerinden 14'ü renkli resimler de yapmış, beş erkek öğrenci ise hiç renk kullanmamıştır.

Renkli teknikler en çok "Memleket", "Çevre gezisi" ve Piknik" temalı manzaralarda, Türk bayrağı temalı, "Araba" ve "Sevgili" temalı resimlerde kullanılmıştır.

D) Resimlerde betik (yazı) kullanımı:

- Temaya göre resimlerin içerisinde betik (yazı);

a) yer belirtirken- tabela, Şehir, Dağ (Erciyes), Göl, Yemekhane, Hastane, Mağaza, Sokak, Fakülte binaları, Durak isimleri gibi çizimlerde;

b) özel isim olarak - insan, spor takımı (futbol) , marka (giyim, cep telefonu, gıda);

c) eylem ifadesi olarak ("akvaryum temizledik", "hastayım", "annem hasta", A grubu B grubu, "Ben ve Vali") gibi durumlarda kullanılmıştır. Erkek öğrencilerle kıyasla, kız öğrencileri daha fazla betik kullanmışlardır, hatta bazıları resimleri tamamen şematik vererek, yanlarında yoğun olarak yazı ile neyin resmini yaptıklarını anlatmaya çalışmışlardır. Buna göre, erkek öğrencilerin görsel ifade çabaları daha yoğun olmuştur. Kız öğrencileri ise görsel ifadelerini fazlasıyla yazı ile güçlendirmeye çalışmışlardır.

- Cinsiyete göre resimlerin içerisinde betik kullanımı:

Erkek öğrencilerin yazıyı en çok kullandıkları temalar "Spor", "Sınavlar", "Yolculuk" ve "Kız- erkek ilişkileri" olurken, Kız öğrencileri ise "Alışveriş", "Arkadaşlar", "Yolculuk", "Hastalık", "Özel günler-Doğum günü" gibi temalarda yazıyla duygularını güçlendirmeyi tercih etmişlerdir.

Alt amaç 3. Öğretmen adaylarının çizimlerinde yansıttıkları sanatsal gelişim seviyeleri nelerdir?

Görsel günlüklerdeki resimlerin çizgisel gelişim basamakları açısından analizi yapılmıştır. Öğrencilerin bulunduğu çizgisel gelişim seviyeleri cinsiyete göre şöyle dağılım göstermektedir.

Tablo 5. Öğrencilerin sanatsal gelişim seviyesi

Sanatsal gelişim seviyesi	Erkek öğrenci sayısı	Kız öğrenci sayısı	% erkek	% kız	Toplam	% toplam
Şema öncesi Dönemi (4-7 yaş)	0	5	0	16	5	10
Şematik Dönem (7-9 yaş)	4	15	21	48	19	38
Gerçekçilik Dönemi (9-12 yaş)	4	8	21	42	12	24
Mantık (Görünürde doğalcılık) Dönemi (12-14 yaş)	9	3	47	10	12	24
Yetişkin	2	0	11	0	2	4
Toplam	*19*	*31*	*100*	*100*	*50*	*100*

Tablo 5 verilerine göre erkek öğrencileri kız öğrencilerine nazaran daha yüksek sanatsal gelişim basamak özelliklerini göstermişlerdir. Erkek öğrencilerin % 47sinin bulundukları çizgisel gelişim seviyesi 12-14 yaş dönemine aitken, bu oran kızlarda %10dur. Kız öğrencilerin resimsel ifadelerinden yola çıkarak, % 48si şematik, % 42si ise gerçeklik dönemi özelliklerini göstermiştir.

Genel olarak bakıldığında, araştırma grubun en büyük yüzdesi (%38) şematik dönem özellikleri gösterirken, resimleri gerçeklik ve mantık dönemi özellikleri taşıyan öğrenci sayısı eşit oranda dağılmıştır (%24).

Tartışma

Araştırmanın ilk alt amacına dair bulgulara göre, öğretmen adayları Üniversite öncesi eğitim hayatlarında yeterli bir resim eğitimi almadıkları yönündedir. Bunun sonucu olarak çizgisel ifade güçlerinin son derece yetersiz kaldığını, görsel ifade yerine yazı diline ihtiyaç duyduklarını, üniversitedeki sanat eğitimi uygulamaları ve öğrencilerinin görsel ifadelerini desteklemeleri için yeterli hazırbulunuşluklarının olmadığı ortaya çıkmıştır.

Araştırmanın ikinci alt amacıyla ilgili bulgular, cinsiyet farkı görsel günlüklerde tercih edilen konularda da farklı yaklaşımlara sebep olduğunu göstermektedir. Öğretmen adayları aynı ana temalarda bile farklı noktalara vurgu yapmışlardır. Konu seçimi ve ifade biçimlerinde toplumda kabul gören sosyal rollerine uygun davranış ve yaklaşım gösteren öğrenciler, şaşırtıcı veya beklenmedik bir ifadede bulunmamışlardır.

Diğer taraftan kız öğrencilerin resimlerinden, siyasi ve toplumsal olaylara erkek öğrencilerden daha çok ilgi gösterdikleri, erkek öğrenciler ise daha fazla slogan ve afiş yaklaşımıyla barış ve ekolojik mesajlar verdiklerini gözlemlenmiştir. Aynı zamanda erkek öğrencilerin tamamı futbol konusuna resimlerinde fazlasıyla yer verdikleri de tespit edilmiştir.

Araştırmanın üçüncü alt amacına dair bulgulara göre, sınıf öğretmeni adaylarının eğitim verdikleri çocuklardan genel olarak daha alt veya aynı çizgisel gelişim basamağında bulunduklarını, bu durumun sanat eğitimi vermek konusunda kendilerini yetersiz hissetmelerine yol açabileceği yönündedir.

Erkek öğrencilerin kız öğrencilere kıyasla daha üst çizgisel gelişim seviyede bulunmaları, erkeklerin uzam algısı daha güçlü olduğunu ve kendilerini daha iyi görsel ifade edebildiklerini, kız öğrencilerinde ise sözel ifadenin daha baskın olduğunu, resimlerinde çok fazla yazılı ifadeye ihtiyaç duyduklarını tespit etmek, başka araştırmalar için ilgi çekici konu olabileceği düşünülmektedir.

Sonuç ve öneriler

Araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının anket ve Görsel günlük uygulamalarına dayanarak; üniversite öncesinde sanat eğitimlerinin verimsiz veya yetersiz aldıkları tespit edilmiştir. Çocukken sanat eğitiminden yeterince nasibini almamış bu öğrenciler, üniversitede aldıkları sınırlı saatlerde sanat eğitimi dersinde eksiklerini tamamlama imkanı olmadığından, yeni nesilleri de bu açıdan yetersiz yetiştireceklerdir.

Üniversitedeki sanat eğitimleri sırasında, uygun ders kaynakları, uygulama alanları ve onları yönlendirebilecek tecrübeli, sanat ve eğitim bilgisine sahip öğretim elemanlarının olması çok önemlidir. Ne yazık ki bu dersler, öğretmenlik hayatlarında öğrencilerine aktarmaları gereken bilgi ve becerileri kazanmak için yetersiz kalmaktadır. Sanat alanında kuramsal ve padagojik bilginin uygulamayla beraber yürütülmelidir. Öğretmen adayları, kalabalık sınıflarda da, fiziki koşulların eksikliğinde de, bilgi ve tecrübelerine dayanarak genç nesillerin yaratıcılığına, yeteneklerine, bütüncül gelişmelerine yol gösterici olma kabiliyetini daha üniversitede kazanmış olmak zorundadır.

Bu sonuçlar ışığında araştırılmak üzere şu önerilerde bulunabilinir.

- Sanat eğitimi derslerinin ilk ve orta okul müfredatlarındaki yeri ve ders saatleri konusunda iyileştirme çalışmaları yapılabilir
- Sanat derslerinde kullanılabilecek daha çok uygulamalar içeren kaynaklar geliştirilebilir.
- Öğretmen adayların müfredatında sanat eğitimi derslerinin sayısı artırılabilir, uygulamaya ağırlık verilebilir.
- Öğretmen adayların toplumsal ve sosyal olaylara ilgi ve katılımları araştırılabilir.

Kaynakça

Anderson, Tom; Milbrandt, Melody (2005). Art for life: Authentic Instruction in Art, chapter 8. McGraw-Hill, New York

Arnheim, Robert (1969). Visual thinking, Berkeley, CA: University of CAlifornia Press.

Dancevic, Mirjana Tomasevic. (2005). Communicating feelings through visual language. My visual art diary: how I am feeling today. International Journal of educaio through Art, Vol. 1 Number 1

Stix, Andi. (1996), The need for pictorial Journal Writing, Paper presented at the Watchester TEachers' Center Conference, "Math Enrichment fo All", (Hartsdale, NY, 1996)

YÖK (2007) *Eğitim fakültelerinde öğretmen yetiştirme lisans programları*

http://www.yok.gov.tr/documents/10279/30217/E%C4%9E%C4%B0T%C4%B0M+FAK%C3%9CLTES%C4%B0%20%C3%96%C4%9ERETMEN+YET%C4%B0%C5%9ET%C4%B0RME+L%C4%B0SANS+PROGRAMLARI.pdf/054dfc9e-a753-42e6-a8ad-674180d6e382?version=1.0 (Erişim 29.03.2014)

FİZİK ÖĞRETMEN ADAYLARININ E-ÖĞRENMEYE YÖNELİK TUTUMLARININ İNCELENMESİ

Şebnem KANDİL İNGEÇ, Mina ŞAHİNGÖZ, Serap AĞA
Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, OFMAE Fizik Eğitimi, ANKARA
singec@gazi.edu.tr
minasahingoz1991@hotmail.com
serapaga1991@hotmail.com

ÖZET

Bu araştırmada, fizik öğretmen adaylarının e-öğrenmeye yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Genel tarama modellerinden tekil ve ilişkisel tarama modelleri kullanılmıştır. Çalışma 48 fizik öğretmen adayıyla gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak kullanılan anket formunun birinci bölümünde; öğrencilerin kişisel bilgilerini, bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma durumlarını betimsel olarak ortaya çıkartacak demografik bilgiler, ikinci bölümünde; e-öğrenmeye yönelik tutum ölçeği bulunmaktadır. Wilkinson, Roberts ve While (2010) tarafından geliştirilen ölçek ülkemiz koşullarına uygun olacak şekilde Haznedar (2012) tarafından güncellenmiştir. Araştırmada elde edilen veriler, SPSS-21 aracılığıyla frekans, yüzde dağılım, aritmetik ortalama, mod, medyan gibi betimsel istatistikler yanında parametrik olmayan testlerden Mann-Whitney U ve Kruskall-Wallis testleri, parametrik testlerden t-testi ve tek yönlü varyans analizi kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırmanın bulgularına göre, fizik öğretmen adaylarının bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma düzeyleri, cinsiyet, sınıf düzeyi, bilgisayar kullanma deneyimi ve internet kullanma sıklığı gibi değişkenler ile e-öğrenme tutumu arasında anlamlı bir farklılık çıkmamıştır. Sadece öğrenme yöntemi değişkenine göre fizik öğretmen adaylarının e-öğrenmeye yönelik tutumları arasında bir farklılaşma olduğu (yüz-yüze öğrenme+ e-öğrenme) harmanlanmış eğitim yönüne olumlu sonuç verdiği tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: e-öğrenme, tutum, fizik öğretmen adayları

ABSTRACT

This study aims to determine physics teacher candidates' attitudes to e-learning and investigate these in terms of different variables. Singular and relational surveymodel used in this study. The sample composed of 48 physics teacher candidates'. The data were collected through a paper based survey composed of two parts. In the first part of the survey there are fifteen items aboutpersonal information and demographic information about students'. In the second part there is is a scale about attitude to e-learning. The data were analyzed by SPSS-21 by means of percent, frequency, mean, mode, median, Mann-Whitney U, Kruskall-Wallis, t-test, One Way ANOVA analysis. The results showed that there were not significant differences in the physics teacher candidates' attitudes to e-learning with respect to gender, class level, experience in the use of computers, internet use frequency, working style, learning style and motivation style. Also, according to the search results, the first level variable of attitude to e-learning is learning method (faceto-face learning + e-learning).

Keywords: e-learning, attitude, physics teacher candidates'.

1. GİRİŞ

Öğretmenin, basılı öğrenme materyalleri, radyo TV ve video ile sınırlı olan bilgi kanalları internetin hayatımıza girmesiyle zenginlemiştir. E-posta, sosyal ağlar, elektronik kitaplar, sohbet ortamları, web konferansları ve etkileşimli çoklu ortam uygulamaları yeni öğrenme kanalları haline gelmiştir (Yamato, Demiray ve Kesim, 2010). Yeni bilgi, öğretim ve iletişim teknolojilerinin geliştirilmesi bu teknolojilerin etkili, anlamlı biçimde öğretim tasarımı modelleri sürecinde yer bulması okullarımızda ve iş yerlerimizde yeni çalışmaların başlamasına neden olmuştur (İpek, Sözcü ve Ziatdinov, 2013). Yapılan bu çalışmalar da çoklu öğretim (multimedia learning), çevrimiçi (online) öğrenme ortamları, uzaktan eğitim, e-öğrenme gibi kavramları beraberinde getirmiştir.

E-öğrenme, örgün eğitimin dışında, istenilen zamanda, yerde ve istenilen kadar bilgi almayı sağlayabilen elektronik ortamda sağlanan öğrenme olarak tanımlanabilir. E-öğrenmenin var olan uzaktan öğretim programlarına göre en büyük farkı, etkileşimli olması, bir başka deyişle karşılıklı iletişim kuruyor olabilmesidir (Yamato, Demiray ve Kesim, 2010). E-öğrenme ortamlarına ulaşmadaki zaman ve mekân özgürlüğü faktörü e-öğrenmenin pek çok kişi tarafından tercih edilmesine neden olmuştur. E-öğrenme aynı zamanda eğitim maliyetlerini düşürmesi ile de pek çok birey tarafından tercih edilir hale gelmiştir (Demir, 2013).

İnternet hızındaki gelişmeler ve okul öncesinden üniversite sonrasına kadar her yaşta kullanılabilecek bir yapıya sahip olması e-öğrenmenin yerini kalıcı hale getirmeye başlamıştır. E-öğrenmenin yaygın ve kalıcı hale gelmesi ile birlikte her yeni teknoloji kendi grubundaki eski teknolojinin yerine geçmekte ve kullanım oranı artmaktadır. Bu bağlamda Baran vd. (2012)'nın da belirttiği gibi öğretmenlerin teknolojik gelişmelerden ve sınıf içinde nasıl uygulanacağından haberdar olması, hatta öğrenmeye destek için kendi bilgi ve deneyimlerine göre yeni öğretim materyalleri geliştirmesi, uygulaması, değerlendirmesi ve gerektiğinde bunları güncellemesi giderek önem kazanmaktadır. Bu açıdan bakıldığında hem öğretmenlerin hem öğretmen adaylarının e-öğrenmeye yönelik tutumları, e-öğrenme araçlarını kullanma niyetleri, e-öğrenme araçlarını kullanma konusunda öz inançlarının belirlenmesi gerekir. Bu amaçla bu çalışmada fizik öğretmen adaylarının e-öğrenmeye yönelik tutumları ve e-öğrenmeye yönelik tutumlarına cinsiyet, bilgisayar kullanım süreleri, motivasyon türü gibi değişkenlerin etkisi araştırılacaktır. E-öğrenmeye yönelik tutumlar farklı çalışmalarda incelenmiş (Dikbaş, 2006; Çiftçi, Güneş & Üstündağ, 2010; Özgür & Tosun, 2010; Yıldız, 2011) fakat söz konusu değişkenler açısından ele alınan çalışmalar oldukça azdır (Haznedar, 2012). Öğretmen eğitimi ve e-öğrenme ile ilgili yapılacak olan çalışmalara bu araştırmanın bir kaynak olacağı düşünülmektedir.

1.1 Amaç

Bu çalışmanın amacı, fizik öğretmen adaylarının e-öğrenmeye yönelik tutumlarını belirlemektir. Ayrıca öğretmen adaylarının demografik özellikleri ile motivasyon türü, internet kullanım sıklıkları, öğrenme şekli, çalışma şekli, bilgisayar kullanma deneyimleri, bilgisayar kullanma amaçları gibi değişkenlerin e-öğrenme tutumları üzerinde etkisini incelemektir.

1.2. Problem Cümlesi

Fizik öğretmen adaylarının e-öğrenmeye yönelik tutumları demografik özelliklerine göre anlamlı ölçüde farklılaşmakta mıdır?

1.3. Alt Problemler

Bu araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

4. Fizik öğretmen adaylarının cinsiyet, bilgisayar kullanma deneyimi, internet kullanma sıklığı, bilgi iletişim teknolojilerini kullanma amaçları, öğrenme yöntemi, çalışma şekli, öğrenme şekli ve motivasyon türüne göre dağılımları nedir?
5. Fizik öğretmen adaylarının e-öğrenmeye yönelik tutumları nedir?
6. Fizik öğretmen adaylarının e-öğrenmeye yönelik tutumları;

h. Cinsiyet,
i. Haftalık internet kullanım süresi,
j. Öğrenme yöntemleri,
k. Öğrenme şekli,
l. Bilgi iletişim teknolojilerini kullanım amacı,
m. Motivasyon türü,
n. Bilgisayar kullanım sürelerine

göre anlamlı ölçüde değişmekte midir?

7. Fizik öğretmen adaylarının e-öğrenmeye yönelik tutumlarını yordayan değişkenler hangileridir?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Öğrencilerin bilgi iletişim teknolojileri beceri düzeylerini ve e-öğrenmeye yönelik tutumlarını ortaya çıkartmak için tekil tarama modeli ve bunları farklı değişkenler açısından incelemek için ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Tekil tarama modeli, araştırmayı tek değişkene odaklayarak onun belirli bir andaki durumunu ya da belirli bir dönemdeki değişimini inceler (Karasar, 2007). İlişkisel tarama modeli, genellikle birden çok değişken arasındaki etkileşimlerin belirlenmesinde kullanılır (Şimşek,1012).

2.2 Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm 15 madde içermekte olup, öğrencilerin kişisel bilgilerini, bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma durumlarını betimsel olarak ortaya çıkartacak demografik bilgilerden oluşmaktadır. İkinci bölüm Wilkinson, Roberts ve While (2010) tarafından geliştirilen e-öğrenmeye yönelik tutum ölçeğinden bazı maddeler adapte edilerek ülkemiz koşullarına uygun ve daha güncel olarak Haznedar (2012) tarafından hazırlanmış ölçektir.

İkinci bölüm e-öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeği olup 20 maddeden oluşmaktadır. Ölçek maddelerine verilecek cevaplar için sıklıkla araştırmacılar tarafından kullanılan 5'li likert tipi dereceleme tercih edilmiştir. Buna göre; dereceleme "Kesinlikle Katılmıyorum" (1), "Katılmıyorum" (2), "İki aradayım" (3), "Katılıyorum" (4) ve "Kesinlikle Katılıyorum" (5) şeklindedir.

E-öğrenmeye yönelik tutum ölçeği tek boyutludur. Bu ölçeğin güvenirlik katsayısı $\alpha = 0{,}935$ dir. "E-öğrenmeye Yönelik Tutum" bölümünde 20 madde olması sebebiyle ölçekten alınacak en düşük puan 20, en yüksek puan 100'dür (Haznedar, 2012).

2.3. Katılımcılar

Araştırma OFMAE Bölümü Fizik öğretmenliğinde okuyan 48 öğretmen adayıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya katılan öğretmen adaylarından 29'sı (%60.4) kadın ve 19'si (%39.6) erkek; öğrencilerin bulundukları sınıfa göre dağılımları ise 13'ü (%27,1) ikinci sınıf; 8'i (%16,7) üçüncü sınıf; 11'i (%22,9) dördüncü sınıf ve 16'sı (%33,3) beşinci sınıf öğrencisidir. OFMAE Fizik Eğitimine öğretmen alınmadığı için katılımcı olarak birinci sınıf öğretmen adayı bulunmamaktadır.

3. BULGULAR

3.1. Merkezi Eğilim ve Değişkenlik Ölçüleri

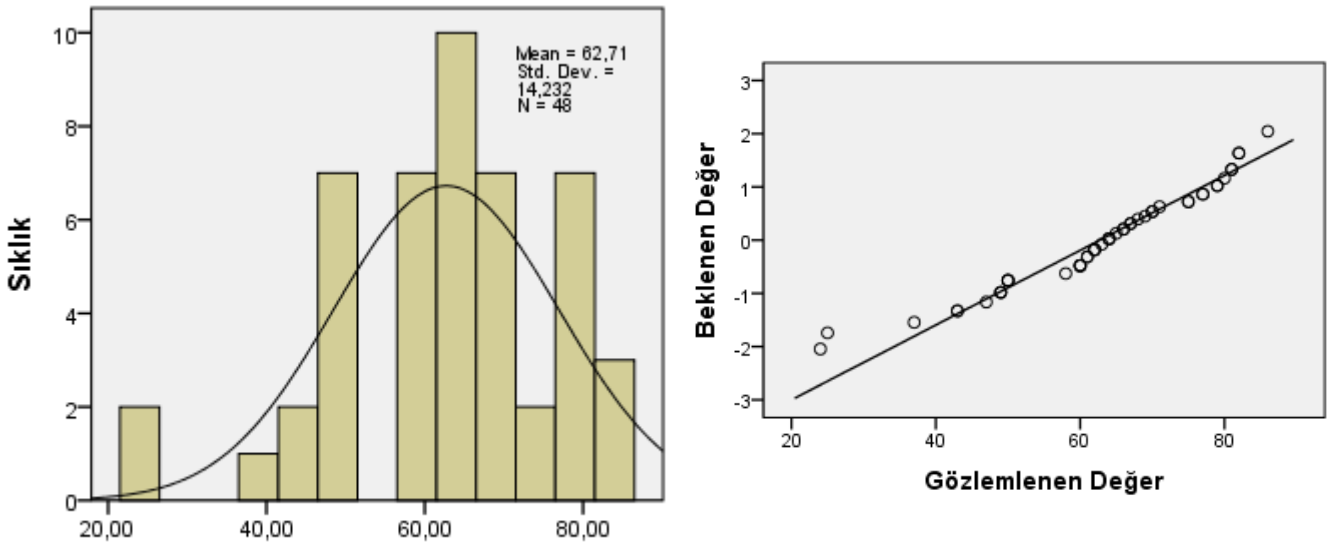
E-öğrenme tutum puanlarına ait merkezi eğilim ve değişkenlik ölçüleri Tablo 1'de, normal dağılımı gösteren histogram ve Q-Q grafiği Şekil 1'de verilmiştir. "E-öğrenmeye Yönelik Tutum" ölçeğinden elde edilen en düşük toplam puan 24 ve en yüksek toplam puan 86 olarak çıkmıştır. Toplam puanın ortalaması 62,7 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuç, Fizik öğretmen adaylarının e-öğrenmeye yönelik genel tutumlarının 5'li likert tipi ölçekte 3,14 olduğunu yani "iki aradayım" görüşüne sahip oldukları belirlenmiştir.

Tablo 1. E-öğrenme tutum ölçeğine ait tanımlayıcı istatistikler

Birimler	Değer
Ortalama	62,7
Ortanca	64
Mod	60
Standart Sapma	14,23

Çarpıklık Katsayısı(ÇK) ve ÇK Standart Hatası	-,749 ,341
Basıklık Katsayısı(BK) ve BK Standart Hatası	,581 ,674
Ranj	62
Minimum	24
Maksimum	86

Şekil 1. Normal dağılımı gösteren histogram ve Q-Q grafiği



3.2. Verilerin Analizi

Veri toplama araçlarından elde edilen sayısal veriler kodlanarak SPSS 21.0 paket programı aracılığıyla bilgisayara aktarılmış ve alt problemlere dayalı analizler yapılmıştır. Demografik verilerinin analizinde frekans, yüzde dağılımı, çapraz tablolama gibi betimsel istatistikler kullanılmıştır. Analiz sonuçları tablolar halinde verilip, yorumlanmıştır.

Öğrencilerin e-öğrenmeye yönelik tutumlarını çeşitli bağımsız değişkenler açısından incelemek amacıyla öncelikle uygulanacak testlerin belirlenmesi için Kolmogrov-Smirnov testi yapılmış, puanların normalliğe uygunluğu test edilmiştir.

Tablo 2. E –öğrenmeye yönelik tutum puanları normallik testi

Normallik Testi						
	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	İstatistik	df	Sig.	İstatistik	df	Sig.
TUTUM	,154	48	,006	,946	48	,029

a. Lilliefors Anlamlılık Doğrulaması

Çalışmaya katılan öğretmen adayı sayısı elliden az olduğu için Shapiro-Wilk test sonuçları göz önüne alınmıştır. Hesaplanan p değeri. 05'ten küçük bulunmuştur ve normal dağılımdan sapma gösterdiği belirlenmiştir. Ayrıca -,749 (SE=341) olan çarpıklık katsayısı dağılımın sola çarpık olduğunu göstermektedir. Ancak değerinin ±1 arasında kalması normal dağılımdan aşırı sapma göstermediği

şeklinde yorumlanmaktadır (Büyüköztürk, 2002). Tutum puanının ortalama, ortanca ve mod'unun birbirine çok yakın olması ve çarpıklık katsayısı değerinin ±1 arasında kalması nedeniyle tutum puanlarının dağılımı normal dağılım olarak kabul edilmiştir. Bu sonuçlar normal dağılımın çizildiği histogram üzerinde de gözlenmektedir. Q-Q grafiğinde 45 derecelik doğru üzerindeki noktalar orta kısımda doğru etrafında görülürken uç kısımlarda doğrudan uzaklaştığı görülmektedir. Bu da dağılımda normalden sapan uç değerlerin olduğunu göstermektedir.

Puanların normal dağılımdan aşırı sapma göstermediği için e-öğrenmeye yönelik tutuma farklı değişkenlerin etkisini incelemek amacıyla, parametrik testlerden t-testi ve varyans analizi yapılmıştır. Bağımsız değişkenlerden iki grubun karşılaştırılmasında Bağımsız Örneklemler İçin t-testi (Independent Samples t-Test), ikiden fazla grubun karşılaştırılmasında Tek Yönlü Varyans Analizi (One Way-Anova) kullanılmıştır.

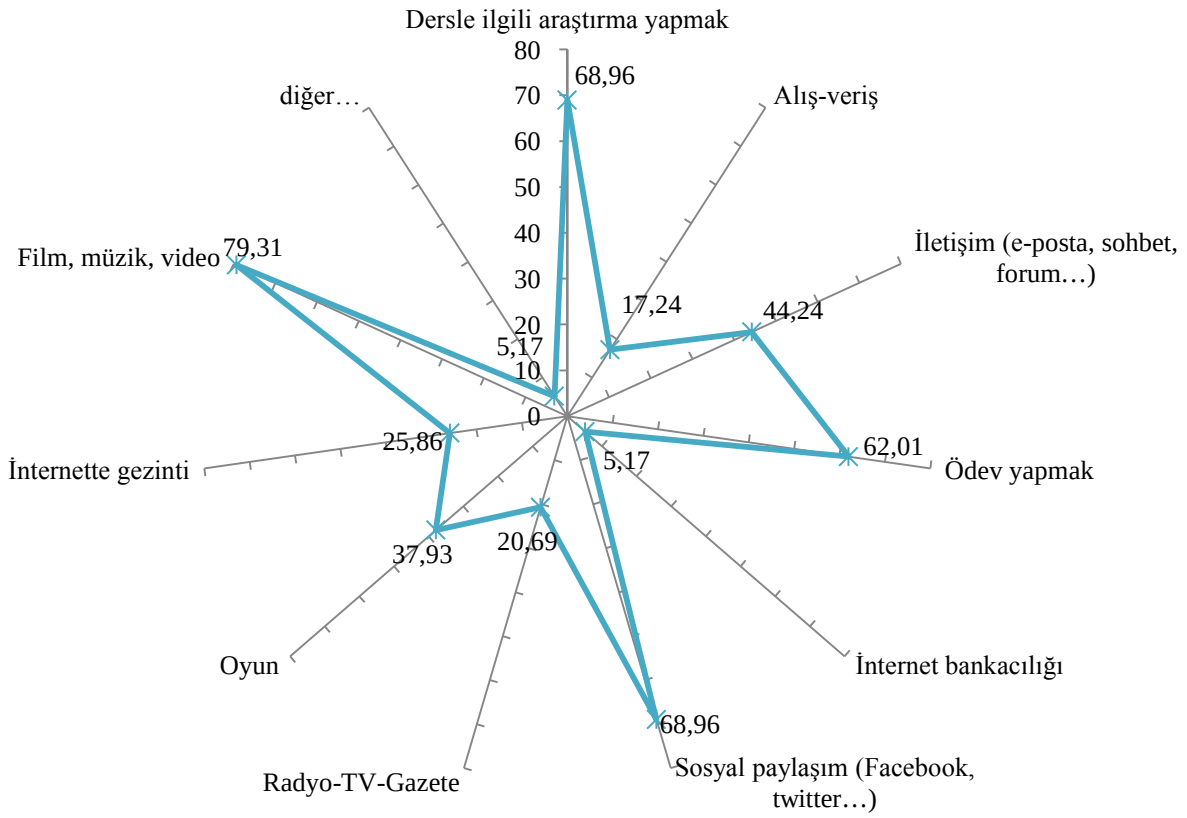
Varyans analizi sonucunda gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmuşsa, farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi için Post Hoc çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Çoklu karşılaştırma testlerinden hangisinin yapılacağına karar vermek için Levene Testi ile varyansların homojenliği kontrol edilmiş ve varyans eşitsizliği durumunda Post Hoc testinden Dunnett's C seçilerek anlamlı farklılıklara bakılmıştır.

3.3.Demografik Özellikleri ile İlgili Betimsel İstatistikler

Fizik Öğretmen adaylarının demografik bilgileri kapsamında cinsiyet, bilgisayar kullanma deneyimi, internet kullanma sıklığı, bilgi iletişim teknolojileri kullanma amaçları, öğrenme yöntemi, çalışma şekli, öğrenme şekli ve motivasyon türü incelenmiştir.

Tablo 3'de ankete katılan öğretmen adaylarının demografik bilgileri verilmiştir. Bilgi iletişim teknolojilerini kullanım amaçlarına göre fizik öğretmen adaylarının yüzde dağılımları Grafik 1'de sunulmuştur.

Grafik 1. Bilgi iletişim teknolojilerini kullanım amaçlarına göre fizik öğretmen adaylarının yüzde dağılımları



Tablo 3. Fizik öğretmen adaylarının demografik bilgileri

		f	%
Bilgisayar kullanma deneyimi	1 yıldan az	1	2,1
	1-3 yıl	1	2,1
	4-5 yıl	2	4,2
	6-7 yıl	5	10,4
	7 yıldan fazla	39	81,3
İnternet Kullanma Sıklığı	Haftada 0-7 saat	15	31,3
	Haftada 8-21 saat	16	33,3
	Haftada 22-35 saat	9	18,8
	Haftada 36 saatten fazla	8	16,7
Öğrenme Yöntemi	Yüz-Yüze Eğitim	23	47,9
	Yüz Yüze Eğitim + E Öğrenme (Harmanlanmış)	25	52,1
	E-öğrenme	-	-

Sınıf Düzeyi	2. Sınıf	13	27,1
	3. Sınıf	8	16,7
	4. Sınıf	11	22,9
	5. Sınıf	16	33,3
Çalışma Şekli	Bireysel	37	77,1
	Grup	11	22,9
Motivasyon Türü	Dışsal Motivasyon	17	35,4
	İçsel Motivasyon	31	64,6
Cinsiyet	Kadın	19	39,6
	Erkek	29	60,4
Öğrenme Şekli	Görsel (Sunu, Video..)	32	66,7
	İşitsel (Öğretmenin Anlatması..)	10	20,8
	Dokunsal/Kinestetik	6	12,5

3.4. E-öğrenmeye Yönelik Tutuma Farklı Değişkenlerin Etkisi

3.4.1. Cinsiyet

Öğretmen adaylarının e-öğrenmeye yönelik tutumlarının cinsiyetlerine bağlı olarak farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Bağımsız Örneklemler İçin İçin t testi yapılmıştır. Analize geçilmeden önce varyansların eşitliği varsayımı test edilmiştir. Yapılan Levene testi sonucunda (p=.724, p>.05) için varyansların homojen dağıldığı belirlenmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Cinsiyetin e-öğrenmeye yönelik tutuma etkisi

Cinsiyet	N	$\bar{x}$	SS	t	df	p
Kadın	19	61,1579	15,78770	-,607*	46	,547
Erkek	29	63,7241	13,30654			

*Etki büyüklüğü 0,28 olarak hesaplanmıştır.

Cinsiyet değişkenine göre elde edilen analiz sonuçları incelendiğinde, kadın öğretmen adaylarının e-öğrenmeye ilişkin ortalama puanları (x= 61,16) erkek öğretmen adaylarının tutumlarına ilişkin ortalama puanlarından (x= 63,78) düşüktür. Ortalama puanlar arasındaki fark, çok yakın olmakla birlikte, istatistiksel olarak anlamlı düzeyde çıkmamıştır (t(46)= -0,607, p > 0,05, r =0,09). Başka bir deyişle yapılan Bağımsız Örneklemler İçin İçin t-testi (Independent Samples t-Test) sonucunda, cinsiyet bağımsız değişkeninin e-öğrenme tutumu üzerinde anlamlı düzeyde etkisinin bulunmadığı belirlenmiştir. Sonuç olarak elde edilen puanlardaki popülasyon ortalamalarının cinsiyete göre farklılaşmadığı kabul edilmiştir.

3.4.2. Motivasyon Türü

Öğretmen adaylarının motivasyon türünün e-öğrenmeye yönelik tutumlarını etkileyip etkilemediğini ortaya koymak amacıyla Bağımsız Örneklemler İçin t testi yapılmıştır. Analize geçilmeden önce varyansların eşitliği varsayımı test edilmiştir. Yapılan Levene testi sonucunda (p=.248, p>.05) için varyansların homojen dağıldığı belirlenmiştir ve sonuçlar Tablo 5'de sunulmuştur.

Tablo 5. Motivasyon türünün e-öğrenmeye yönelik tutuma etkisi

Motivasyon Türü	N	$\bar{x}$	SS	t	df	p
Dışsal Motivasyon	17	59,7059	16,33541	-1,084*	46	,284
İçsel Motivasyon	31	64,3548	12,92684			

*Etki büyüklüğü 0,28 olarak hesaplanmıştır.

Dışsal motivasyona sahip öğretmen adaylarının tutum ortalama puanları ($\bar{x} = 59{,}70$) içsel motivasyonasahip öğretmen adaylarının tutum ortalama puanlarından ($\bar{x} = 64{,}36$) düşüktür. Fakat bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir (t(46)= -1,084, p > 0,05, r =0,28). Bu bulgu, Fizik öğretmen adaylarının e-öğrenmeye yönelik tutumunun motivasyon değişkenine bağlı olarak, istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde farklılaşmadığı şeklinde yorumlanabilir. Sonuç olarak elde edilen puanlardaki popülasyon ortalamalarının motivasyon türüne göre farklılaşmadığı kabul edilmiştir.

3.4.3.Öğrenme Şekli

Öğrenme şekline dayalı farklılıklarını belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi (One Way-Anova) yapılmış ve Tablo 6'da sunulmuştur. Öğrenme şekli değişkenine göre Tablo.. da sunulan analiz sonuçları incelendiğinde, Fizik öğretmen adaylarının e-öğrenmeye yönelik tutumlarının anlamlı bir farklılık göstermediği görülmemektedir (F(2,45) = 1,481, p=0,284).

Tablo 6. Öğrenme Şeklinin e-öğrenmeye yönelik tutuma etkisi

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	587,765	2	293,882	1,481**	,284
Gruplariçi	8932,152	45	198,492		
Toplam	9519,917	47			

*1= Görsel, 2 = İşitsel, 3 = Dokunsal/Kinestetik
**Etki büyüklüğü 0,25 olarak hesaplanmıştır.

Öğrenme şekli görsel olan öğretmen adaylarının e-öğrenmeye yönelik tutum ortalama puanları $\bar{x} = 63{,}09$, işitsel olan öğrencilerin ortalama puanları $\bar{x} = 57{,}30$, dokunsal/kinestetik olan öğrencilerin ortalama puanları $\bar{x} = 69{,}66$ olarak belirlenmiştir. Öğrenme şekli dokunsal/kinestetik olan öğretmen adaylarının tutum puan ortalamalarının en yüksek olduğu görülmüştür. Sonuç olarak yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi sonucunda, motivasyon türü değişkeninin e-öğrenme tutumu üzerinde anlamlı düzeyde etkisinin bulunmadığı belirlenmiştir. Başka bir deyişle elde edilen puanlardaki popülasyon ortalamalarının cinsiyete göre farklılaşmadığı kabul edilmiştir.

3.4.4. Çalışma Şekli

Öğretmen adaylarının çalışma şeklinin e-öğrenmeye yönelik tutumlarını etkileyip etkilemediğini ortaya koymak amacıyla Bağımsız Örneklemler İçin t testi yapılmıştır. Analize geçilmeden önce varyansların eşitliği varsayımı test edilmiştir. Yapılan Levene testi sonucunda (p=.476, p>.05) için varyansların homojen dağıldığı belirlenmiştir ve sonuçlar Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. Çalışma şeklinin e-öğrenmeye yönelik tutuma etkisi

Çalışma Şekli	N	$\bar{x}$	SS	t	df	p
Bireysel	37	63,3243	13,49908	,546*	46	,588
Grup	11	60,6364	17,02512			

*Etki büyüklüğü 0,08 olarak hesaplanmıştır.

Çalışma şekli bireysel olan öğretmen adaylarının e-öğrenmeye yönelik tutumlarına ilişkin ortalama puanları $\bar{x} = 63{,}32$, çalışma şekli grup olan öğretmen adaylarının e-öğrenmeye yönelik tutumlarına ilişkin ortalama puanlarına $\bar{x} = 60{,}64$ göre daha yüksektir. Çalışma şekli değişkenine göre elde edilen analiz sonuçları incelendiğinde (Tablo…), öğretmen adaylarının e-öğrenmeye yönelik tutumları çalışma şekline göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (t(46)=0.546, p>.05, r=0.08). Sonuç olarak elde edilen puanlardaki popülasyon ortalamalarının çalışma şekline göre farklılaşmadığı kabul edilmiştir.

3.4.5. Öğrenme Yöntemi

Öğretmen adaylarından hiç biri e-öğrenme yöntemini işaretlememişlerdir. Ya Yüz-yüze eğitim ya da harmanlanmış (yüz-yüze eğitim+e-öğrenme) eğitim yöntemini tercih etmişlerdir. Bu nedenle Öğrenme şekline dayalı farklılıklarını belirlemek için Bağımsız Örneklemler İçin t testi yapılmıştır. Analize geçmeden önce varyansların eşitliği varsayımı test edilmiştir. Yapılan Levene testi sonucunda (p=.107, p>.05) için varyansların homojen dağıldığı belirlenmiştir.

Tablo 8. Öğrenme Yönteminin e-öğrenmeye yönelik tutuma etkisi

Öğrenme Yöntemi	N	$\bar{x}$	SS	t	df	p
Yüz-yüze eğitim	23	54,9130	14,27621	-4,249**	46	,000
Harmanlanmış (yüz-yüze eğitim + e öğrenme)	25	69,8800	9,90084			

*1=Yüz-yüze Eğitim, 2= Harmanlanmış Eğitim, 3= E-öğrenme
**Etki büyüklüğü 0,53 olarak hesaplanmıştır.

Öğrenme yöntemi yüz-yüze eğitim olan öğrencilerin e-öğrenmeye yönelik tutum ortalama puanları ($\bar{x} = 54{,}91$) harmanlanmış eğitim olan öğrencilerin ortalama puanlarından ($\bar{x} = 69{,}88$) düşüktür. Yapılan Bağımsız Örneklemler İçin t test sonucuna göre öğrenme yöntemi değişkenine göre fizik öğretmen adaylarının e-öğrenmeye yönelik tutumları arasında ki bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır (t(46)= -4,249, p > 0,05, r =0,53). Sonuç olarak elde edilen puanlardaki popülasyon ortalamalarının öğrenme yöntemine göre farklılaştığı kabul edilmiştir.

3.4.6. İnternet Kullanma Sıklığı

İnternet kullanma sıklığına dayalı farklılıkları belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi (One Way-Anova) yapılmıştır. Tek yönlü Varyans analizine geçilmeden önce varyansların eşitliği varsayımı test edilmiştir. Yapılan Levene testi sonucunda (p=.023, p<.05) için varyansların homojen dağılmadığı belirlenmiştir. Analiz sonuçları tablo… da sunulmuştur. Varyans eşitsizliği yargısı nedeniyle Post Hoc seçeneklerinden Dunnett's T3 seçilerek bu test gerçekleştirilmiştir.

Tablo 9. İnternet kullanma sıklığının e-öğrenmeye yönelik tutuma etkisi

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	582,933	3	194,311	,957**	,422
Gruplariçi	8936,983	44	203,113		
Toplam	9519,917	47			

*1=Haftada 0-7 Saat, 2= Haftada 8-21 Saat, 3= Haftada 22-35 Saat, 4= Haftada 36 Saatten Fazla
**Etki büyüklüğü 0,25 olarak hesaplanmıştır.

İnternet kullanma sıklığı haftada 0-7 saat olan fizik öğretmen adaylarının e-öğrenmeye yönelik tutum ortalama puanları $\bar{x} = 58{,}53$, haftada 8-21 saat olanların ortalama puanları $\bar{x} = 64{,}62$, haftada 22-35 saat olanların ortalama puanları $\bar{x} = 61{,}33$, haftada 36 saatten fazla olanların ortalama puanları $\bar{x} = 68{,}25$ olarak belirlenmiştir. İnterneti haftada 36 saatten fazla kullananların ortalama puanları en yüksektir. Sonuç olarak yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi sonucunda, internet kullanma sıklığı değişkeninin e-öğrenme tutumu üzerinde anlamlı düzeyde etkisinin bulunmadığı belirlenmiştir. Başka bir deyişle elde edilen puanlardaki popülasyon ortalamalarının internet kullanma sıklığına göre farklılaşmadığı kabul edilmiştir.

3.4.7.Bilgisayar Kullanma Deneyimi

Bilgisayar kullanma deneyimine dayalı farklılıkları belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi (One Way-Anova) yapılmıştır. Tek yönlü Varyans analizine geçilmeden önce varyansların eşitliği varsayımı test edilmiştir. Yapılan Levene testi sonucunda (p=.736, p>.05) için varyansların homojen dağıldığı belirlenmiştir. Analiz sonuçları Tablo9'da sunulmuştur.

Tablo 9. Bilgisayar kullanma deneyiminin e-öğrenmeye yönelik tutuma etkisi

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	458,758	4	114,689	,544**	,704
Gruplariçi	9061,159	43	210,725		
Toplam	9519,917	47			

*1=Haftada 0-7 Saat, 2= Haftada 8-21 Saat, 3= Haftada 22-35 Saat, 4= Haftada 36 Saatten Fazla
**Etki büyüklüğü 0,22olarak hesaplanmıştır.

Elde edilen analiz sonuçları incelendiğinde (Tablo…), Fizik öğretmen adaylarının e-öğrenmeye yönelik tutumları çalışma şekline göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (F(2,45) = 1,481,

p=0,284). Sonuç olarak elde edilen puanlardaki popülasyon ortalamalarının bilgisayar kullanma deneyimine göre farklılaşmadığı kabul edilmiştir.

3.4.8. Sınıf Düzeyi

Sınıf Düzeyine dayalı farklılıkları belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi (One Way-Anova) yapılmıştır. Tek yönlü Varyans analizine geçilmeden önce varyansların eşitliği varsayımı test edilmiştir. Yapılan Levene testi sonucunda (p=.728, p>.05) için varyansların homojen dağıldığı belirlenmiştir. Analiz sonuçları Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10. Bilgisayar kullanma deneyiminin e-öğrenmeye yönelik tutuma etkisi

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	1345,545	3	448,515	2,414**	,079
Gruplariçi	8174,372	44	185,781		
Toplam	9519,917	47			

*1=2. Sınıf, 2=3. Sınıf, 3=4. Sınıf, 4=5. Sınıf
**Etki büyüklüğü 0,38 olarak hesaplanmıştır.

Sınıf düzeyi değişkenine göre 2. sınıfta olan fizik öğretmen adaylarının e-öğrenmeye yönelik tutum ortalama puanları $\bar{x} = 57{,}92$, 3. sınıfta olan fizik öğretmen adaylarının ortalama puanları $\bar{x} = 56{,}37$, 4. sınıfta olan fizik öğretmen adaylarının ortalama puanları $\bar{x} = 63{,}18$, 5. sınıfta olan fizik öğretmen adaylarının ortalama puanları $\bar{x} = 69{,}44$ olarak belirlenmiştir. 3. Sınıf dikkate alınmazsa puan ortalamalarının sınıf düzeyi ile arttığı görülmektedir. Sonuç olarak yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi sonucunda, sınıf düzeyi değişkeninin e-öğrenme tutumu üzerinde anlamlı düzeyde etkisinin bulunmadığı belirlenmiştir. Başka bir deyişle elde edilen puanlardaki popülasyon ortalamalarının sınıf düzeyine göre farklılaşmadığı kabul edilmiştir.

3.5. E-öğrenmeye Yönelik Tutumu Yordayan Değişkenlerin İncelenmesi

E-öğrenmeye yönelik tutum ölçeğinden alınan toplam puan bağımlı değişken olmak üzere, öğrencilerin cinsiyet (kadın, erkek), sınıf düzeyi (2. sınıf, 3. sınıf, 4. sınıf, 5. sınıf ve üstü), bilgisayar kullanma deneyimleri (1 yıldan az, 1-3 yıl, 4-5 yıl, 6-7 yıl, 7 yıldan fazla), internet kullanma sıklıkları(haftada 0-7 saat, haftada 8-21 saat, haftada 22-35 saat, haftada 36 saatten fazla), BİT kullanma amaçları(0-3 arası, 4-6 arası, 7-11 arası), öğrenme yöntemleri (yüz-yüze eğitim, harmanlanmışeğitim, e-öğrenme), çalışma şekilleri (bireysel, grup), öğrenme şekilleri (görsel, işitsel, dokunsal/kinestekik) ve motivasyon türleri (dışsal, içsel) bağımsız değişkenler olarak incelenmiştir.

Tutum değişkeni üzerinde etki gösteren yordayıcı değişkenler ve bu değişkenlerin anlamlılık düzeyleri göz önüne alındığında, e öğrenmeye yönelik tutum üzerinde fizik öğretmen adaylarının "harmanlanmış eğitimi" 'nin en yüksek etkiye sahip olduğu görülmektedir (t(46)= -4,249, p > 0,05, r =0,53). E-öğrenmeye yönelik tutum üzerinde cinsiyet, bilgisayar kullanma deneyimleri, internet

kullanma sıklıkları, öğrenme yöntemleri, çalışma şekilleri, öğrenme şekilleri ve motivasyon türleri değişkenlerinin açıklayıcı bir rolü olmadığı söylenebilir.

4.SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Fizik öğretmen adaylarının elde edilen analiz sonuçlarına göre e öğrenmeye yönelik tutumları 5'li likert tipi ölçekte 3,14 yani "iki aradayım" görüşüne sahip oldukları belirlenmiştir. Bu da, öğrencilerin e-öğrenmeye yönelik tutumlarında orta düzeyde olumlu olduğunu göstermektedir. Bu kararsız tutumun nedeninin öğrencilerin e-öğrenme konusunda yeterli bilgi ve deneyime sahip olmamalarından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Durmuş ve Kaya (2011) Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi öğrencilerinden 104 öğretmen adayı ile yaptığı çalışmasında uzaktan eğitime yönelik tutum puanlarını 3,32 olarak hesaplamış yani bilgisayar öğretmen adaylarının kararsız görüşe sahip olduklarını tespit etmiştir. Yine 129 bilgisayar öğretmen adayının uzaktan eğitime yönelik tutumlarını inceleyen Ateş ve Altun (2008) tutum puan ortalamasını 3,26 yani kararsız olarak hesaplamışlardır. 56 öğrenciden uzaktan eğitim tutum ölçeği ile veri toplayan Şimşek, İskenderoğlu ve İskenderoğlu (2010)'nun çalışmasında öğrencilerin ortalama tutum puan ortalamsını 3,27 olarak hesaplamış yani tutumlarının orta düzeyde olduğunu belirlemiştir. Eğitim Fakültesi, Denizcilik Fakültesi, Fen Fakültesi, Edebiyat Fakültesi, Güzel Sanatlar Fakültesi, Hukuk Fakültesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, İşletme Fakültesi, Mühendislik Fakültesi, Tıp Fakültesi ve Hemşirelik Fakültesi olmak üzere toplam 2949 öğrenciyle oldukça geniş kapsamlı yaptığı araştırmasında Haznedar (2012) e-öğrenmeye yönelik tutum puan ortalamasını 3,13 hesaplamış, yani iki aradayım görüşüne sahip olduklarını tespit etmiştir. Tüm bu sonuçlar fizik öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilen bu çalışmanın sonuçlarıyla bire bir örtüşmektedir. Dikbaş (2006) ise 47 öğretmen adayıyla yaptığı çalışmasında öğretmen adaylarının e-öğrenmeye yönelik tutum puan ortalamasını 3,80 yani olumlu tutuma sahip olduklarını belirlemiştir.

Durmuş ve Kaya (2011) 104 bilgisayar öğretmen adayı ile yaptığı çalışmasında uzaktan eğitime yönelik tutumun cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediğini bulmuştur. Yine bilgisayar öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutumlarını belirleyen Ateş ve Altun (2008) tutumun cinsiyete göre yordayıcı bir değişken olmadığını tespit etmişlerdir. Şimşek, İskenderoğlu ve İskenderoğlu (2010)'nun çalışmasında öğrencilerin uzaktan eğitime tutumlarının cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediğini belirlemiştir. Tüm bu sonuçlar 48 Fizik öğretmen adayıyla yapılan bu araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Ancak oldukça geniş bir katılımcıyla çalışan Haznedar (2012) 'a göre tutum cinsiyete göre farklılık göstermektedir. Dikbaş (2006)' ın yaptığı incelemede de kadın öğrencilerin tutum puanları erkek öğrencilerin ortalamasından daha yüksek bulunmuştur.

Haznedar (2012) tarafından 2949 üniversite öğrencisinin katılımıyla yaptığı araştırmada, üniversite öğrencilerinin e-öğrenmeye yönelik tutumları sınıf düzeyine, yabancı dil düzeyine, internet kullanma

sıklığına, öğrenme yöntemine, çalışma şekline, öğrenme şekline ve motivasyon türüne göre anlamlı bir farklılık gösterirken, bilgisayar kullanma deneyimine göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Bu sonuçların aksine Fizik öğretmen adaylarıyla yapılan bu çalışmada ise internet kullanma sıkılığına, bilgi iletişim teknoloji kullanım amaçlarına, bilgisayar kullanma deneyimine, çalışma şekline, sınıf düzeyine, motivasyona, internet kullanma sıklığına göre e-öğrenmeye yönelik tutumlarında farklılaşma bulunmamıştır. Sadece öğrenme yöntemi değişkenine göre fizik öğretmen adaylarının e-öğrenmeye yönelik tutumları arasında bir farklılaşma olduğu harmanlanmış eğitim yönüne olumlu sonuç verdiği tespit edilmiştir. Fizik öğretmen adayları hem yüz-yüze hem de e-öğrenmenin iç içe olduğu öğrenme yöntemi yönünde görüş bildirmişlerdir. Öğrenme yönteminin e-öğrenme tutumu üzerinde etkili bir değişken olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç Haznedar (2012)' ın araştırma sonuçları ile farklılık göstermektedir.

Bu araştırmaya yönelik iki öneride bulunulabilir. Birincisi, alan yazın taramasında yapılan bazı çalışmalarda e-öğrenme deneyiminin tutumu olumlu yönde arttırdığı belirlenmiştir (Ağır, 2007; Ateş& Altun, 2008; Durmuş& Kaya, 2011; Şimşek, İskenderoğlu & İskenderoğlu, 2010). Öğretmen adaylarının e-öğrenme tutumlarının olumlu yönde arttırılabilmesi için üniversitelerde bazı ortak dersler uzaktan eğitim merkezi ile verilebilir. İkincisi ise üniversitelerde bazı ortak dersleri uzaktan eğitim merkezi üzerinden takip ederek e-öğrenme deneyimine sahip olan öğretmen adaylarıyla benzer çalışma yapılarak e-öğrenme tutumlarının olumlu yönde artıp artmadığı incelenebilir.

KAYNAKÇA

Ağır, F. (2007). Özel Okullarda ve Devlet Okullarında Çalışan İlköğretim Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime Karşı tutumlarının Belirlenmesi. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.

Ateş, A. & Altun, E. (2008). Bilgisayar öğretmeni adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28(3), 125-145.

Baran, B., Akpınar, E. & Kahyaoğlu, Y. (2012). Views of Prospective Teachers Regarding Students Studying in the Department of Computer Education and Instructional Technology in terms of Technology Based Material Development Process. The Journal of Instructional Technologies &Teacher Education Vol.1 No1 (2012), 1-21

Dikbaş, E. (2006). Öğretmen Adaylarının E-Öğrenmeye Yönelik Tutumlarının İncelenmesi. (Yayınlanmamışyüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Durmuş, A. & Kaya, S (2011). Computer and instructional technologies preservice teachers'attitudes regarding distance education. Procedia Social and Behavioral Sciences, 28, 661-666.

Haznedar, Ö. (2012). Üniversite Öğrencilerinin Bilgi ve İletişim Teknolojileri Becerilerinin ve E-Öğrenmeye Yönelik Tutumlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, izmir.

İpek, İ., Sözcü, Ö.F. & Ziatdinov, R. (2013). Birleştirilmiş E-Öğrenme Tasarımı Modeli ve Hızlı Öğretim Tasarımı Stratejileri. Akademik Bilişim Konferans.

İsmail İpek, Ömer Faruk Sözcü, Rushan Ziatdinov, (2013). "Birleştirilmiş E-Öğrenme Tasarımı Modeli ve Hızlı Öğretim Tasarımı Stratejileri ", Akademik Bilişim-2013 Akdeniz Üniversitesi, Bildiriler Kitabı, Antalya, TÜRKİYE.

Karasar, N. (2007). Bilimsel Araştırma Yöntemi(17.baskı). Ankara: Nobel

Özgür, H., & Tosun, N. (2010). İnternet destekli eğitimin e-öğrenme tutumlarına etkisi. XV. Türkiye'de İnternet Konferansı, İstanbul.

Şimşek, A. (2012) Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri. T.C. Anadolu Üniversitesi Yayını No: 2653, Açıköğretim Fakültesi Yayını No: 1619

Şimşek, A., İskenderoğlu, T. & İskenderoğlu, M. (2010). Investigating preservice computer teachers' attitudes towards distance education. Procedia Social and Behavioral Sciences, 9, 324-328.

Yamamoto, G.,T., Demiray, U. & Kesim, U. (2010) Türkiye'de E-Öğrenme: Gelişmeler ve Uygulamalar. Sayfa:11

Yıldız, E. (2011). Web-tabanlısenkron derslerin öğretmen adaylarının uzaktan eğitime karşıtutumlarıve senkron teknolojileri kabulleri üzerine etkisi. (Yayınlanmamışyüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.

OKULDA ÖĞRETMEN-ÖĞRENCİ İLİŞKİLERİ SORUNU

Prof. Lezife Kasimova
Bakü Devlet Universitesi, Pedaqoji bölümü
Kasimova491@yahoo.com

ÖZET

İletişim eğitim-öğretim sürecinin etkili araçlarından biri öğrenci kimliğinin şekillenmesinde, onların hayata hazırlanmasında önemli yer tutmaktadır. Öğretmen-öğrenci iletişiminin istenilen türü oluşan durumdan bakılmaksızın öğretinin verimli kurulmasına tabanlı etkiler. Öğretmen-öğrenci iletişimi o zaman daha yüksek sonuçlara neden olur ki, kimliğin şekillenmesinin aracına, temel şartına dönüşebiliyor, bu ise o zaman mümkündür ki, iletişimin temelinde saygı, hümanist tutum, karşılıklı sevgi ve anlayış durabilir bilsin. Sorunla ilgili ister Azerbaycan'da, gerekse diğer ülkelerde bir takım çalışmalar yapılmıştır. Rusya'da V.S. Qrexnev, İ.A.Zyazyina, V.A. Kan-Kalik, V.V. Tarasov, N.D. Nikandrov, V.İ.Pisarenko, İ.Y.Pisarenko, Azerbaycan'da Ə.Ə.Əlizadə, X.İbrahimov, M.Ə.Həmzey .İ.İlyasov ve b. bu konuya özel bir yer ayrılmıştır.Araştırmada amaç, öğretmenin iletişim kültürünün analizidir. Sorun öğrenilirken gözlem, mülakat, anket teknikleri kullanılmıştır. araştırma 204 öğrenci 22 öğretmeni kapsar.Araştırma anlaşıldı ki, öğrencilerle iletişim kurmak açısından tüm öğretmenler hiç de aynı tutum ve seviyeye sahip değildirler. Toplumumuzun çağdaş gelişme aşamasında öğretmenin öğrencilerle iletişim oluşmasında zorluklar kendini tezahür ettiriyor. Bu zorluklardan biri öğretmenin iletişimle ilgili yeterince teorik bilgiye ve bilgiye sahip olmaması, diğeri ise öğrencinin öğretmenini seve bilmemesidir.

Anahtar Kelimeler: egitim, ilişki, öğrenci

ABSTRAKT

As one of the main means of education, communication has a great place in the forming of students' identity. Any form of student-teacher communication has a great impact on education without depending on the situation. A lot of work have done on this sphere both in Azerbaijan and other countries. In Russia V.Sh.Grekhnev, I.A.Zyazina, V.V.Tarasov, N.D.Nikandrov, V.I.Pisarenko, I.Y.Pisarenko, in Azerbaijan A.A.Alizadeh, Kh.Ibrahimov, M.A.Hamzey, I.Ilyasov and others paid great attention to this topic. The aim of this research is the analysis of teacher's communication culture. The methods of interview, observation have been used while researching this problem. 204 students and 22 teachers took part in this research, within modern development stage of our society, some difficulties have been met in the process of student-teacher communication. One of these difficulties is related to the problem that teacher has enough theoretical communication skills but the student doesn't respect his (her) teacher.

Key words: education, communication,students

Bugün öğretmenin manevi siması her dönemde olduğundan daha büyük önem taşıyor. Yeni devlet quruluculuğu birçok açıdan yeni okul yapılanmasında, yeni öğretmen-öğrenci işbirliğinden başlar. Bu bakımından öğretmen toplumu daha aydınlık, daha mutlu geleceğe götürebilen nesiller yetiştirebilir, terbiye edebiliyor. Öğretmen öğrencilerle iletişimde temkin liği, kendisini ele almak gibi iradî nitelikleri ile büyüyen nesle etki etmekle onları kendi kişisel örneğinde terbiye edebiliyor. Fakat hep öğretmenlerde bu nitelikler kendini tezahür ettirebilir bilmiyor. Tabii ki, öfkeli, kızgın zamanlarda düzgün karar etmekte onlar zorlanıyorlar, yanlış adımlar atabilirler. Bu durumda öğretmen otoriteden düşüyor, iletişimi zorlaşıyor. Gerekli kişisel nitelikleri taşımayı bilmeyen öğretmeni ne öğrenci sever, ne de kolektif. Eğitimci bir uzman gibi karmaşık durumu önceden görmeyi bilmeli ve onu öğrenmeyi, sıkıntısı gidermeyi bilmelidir.

Okulda öğretmen-öğrenci ilişkilerinin düzgün kurula bilmemesinden kaynaklanan sıkıntıları göre bilmemekten öğrencileri biz «kaybetmiş» oluyoruz. Bu nedenle böyle konuları gündeme getirmek genç öğretmenlere pedagojik faaliyetlerinde yardımcı olmak için böyle önemli, sorun meseleyi tetkik etmeyi çok önemli saydık. Amacımız bugün okullarımızda öğretmen-öğrenci iletişiminin düzgün qurulmaması yüzünden oluşan sıkıntıların giderilmesine sağlamaktır. Şunu da belirtelim ki, öğretide geri durmalar, sınıfta öğretmeni duymamak düzgün qurulmayan iletişimin sonucudur.

Öğretmen gelecek toplumun mimarı ve kurucusudur. Büyüyen nesil onun biliyindən besleniyor, hayatı boyunca onun verdiği katkıları kendisinde yaşatıyor. Bu onurlu görevin üstesinden gele bilmesinde onun derin bilgisi, pedagojik ustalıkla onu çocuklara verebilmesi, kendi fennini öğrencilere sevdirmeyi başarması, samimi ilişkiler oluşturması büyük rol oynuyor. Öğretmen-öğrenci iletişimi, pedagojik ustalığın yolları hakkında ilginç ve değerli pedagojik, psikolojik ve metodik eserler yazılmıştır. Rus eğitimcilerin F.N.Qonobolin, N.D.Nikandarov, V.A.Kan-Kalik, V.A.Slastenin, İ.A.Zyazyun, Azerbaycan alimlerinden N.M.Kazımov, E.E.Elizade, M.E.Hemzeyev, Y.R.Talıbov, E.A.Ağayev, M.İ.İlyasov ve b. bu alanda özel araştırmalar yürütmüşlerdir. Bugün de güncelliğini kaybetmeyen ve öğretmenler için değerli kaynaklar olan bu çalışmalarda öğretmen - öğrenci ilişkilerinden, pedagojik ustalığın bir çok güncel sorunları incelenmiş ve değerli fikirler söylenmiştir. VAKan - Kalik ve N.D.Nikandarov yazıyorlar: "Pedagoji iletişim - sosyal - psikolojik etkileşim sürecidir. Onun temel yönleri şunlardır: öğretmenin ayrıca öğrencilerle iletişimi, öğretmenin ayrıca öğrenci aracılığıyla bütün kollektivlə yaklaşımı, kolektif aracılığıyla öğretmenin ayrıca öğrenciyle iletişimi".

Öğretmen-öğrenci ilişkilerinde ünsiyet işbirliğiyle bağlıdır. Öğretmen-öğrenci işbirliğini şu anlama gelir, öğretmen eğitim-öğretim sürecinin yönetiminde öğrencilere dayanır, onları kendisine yardımcı bulur, pedagojik sürecin düzenlenmesinde onların fikirlerini, görüş, dilek ve önerilerini dikkate alır, onlarla hesablaşır, iletişim kuruyor.

Deney ve gözlemlerden anlaşıldığı üzere, öğretmenlerin birçokları işbirliğinde, iletişim ve ilgili de seçiciliyə yer verirler. Bu da anlaşılmıştır ki, bazen öğretmenler «zengin» ailelerin çocukları ile daha samimi iletişim kurmaya çalışıyor, onların dikkatini çekmeyen öğrencilerle az iletişimde oluyor ve ya disiplinli öğrenci gibi dəyərləndirdiklərilə samimi ilişki kuruyorlar. Böyle durumda sınıfta öğrenciler öğretmenin fikri açısından qruplaşmış oluyorlar.

Öğretmen-öğrenci ilişkilerinde araştırmacılar onun üç türünü fərqləndirilər: a) değişmez olumlu iletişim; b) pasif pozitif iletişim; c) değişen iletişim. Böyle iletişim sırasında öğretmen kendisine negatif tutum yaratmış olur. Bu ise o demektir ki, bu öğretmen pedagojik durumlarda habersizdir ve ya öğretmenlik prensibini sevmez.

Öğretmen-öğrenci ilişkilerinde çeşitli iletişim tarzları kendini tezahür ettiriyor. buraya:

- Ortak ilgi ve isteğe dayalı iletişim;

- Dostluğa dayalı iletişim;

- Öğrencilerde belli seddi beklemekle iletişim;

- Korku hissinden ortaya iletişim;

- Öğrencisi ve öğretmeni sevmekten oluşan iletişim;

- Ele düşürmek ve alaycı iletişim;

Ortak ilgi ve isteğe dayalı iletişim öğretmen ve öğrencilerin moral yakınlığı temelinde kuruluyor. İlgi örtüşüyor, amaca doğru ilerliyor. Bununla beraber, öğretmenle öğrencinin iletişimi dostluk ve sevgi temelinde kurulmalıdır. Bu demek değildir ki, öğretmenle öğrenci arasında pedagojik set itirilsin, her ikisi «kardeşçe» hareket etsinler. Öğretmenle öğrenci arasında set iletişimi resmileştirir. Böyle iletişim öğrencilerin bağımsız fikir söylemelerine, yaratıcı düşünüp onu hayata geçirmelerine engel oluyor. Öğretmen-öğrenci isteği üzerine kurulan iletişimde eşitlik, düşünce özgürlüğü, karşılıklı saygı kendini tezahür ettiriyor.

Aslında öğrenciyle düzgün iletişim zorlama, yasaklar ve cezalar sistemini reddeder. Genellikle, işbirliği okulda güç ve zor çalıştırmayı sevmiyor. Pedagoji gözlemlerden anlaşılmıştır ki, öğretmen öğrencilerle çeşitli biçimlerde iletişim ve muhatap olur, farklı işbirliği yapıyor. Bu sıraya şunlardır:

1. otokratik iletişim. Bu iletişim biçiminde öğretmen öğrencilerle ilgili hep hakim konumda duruyor. O, öğrencilerle emir ve sərəncamlarla, emir konuşuyor, görüşlerini hüküm biçiminde kabul ettiriyor. Hiçbir öğrencinin fikri ile razılaşmır. Fiziksel zekaya, hakaretlere başvurmaktan çekinmiyor. Gözlemlerden de anlaşılıyor ki, öğrenciler bile öğretmenlerden çok korkuyorlar.

2. Otoriter iletişim. Böyle yaklaşımda da öğretmen ilişkilerinde bir hüküm, hakemlik vardır. Öğretmen öğrenciden kalbinde tuttuğu konulardan konuşmayı gerektirir. Onlar öğrencinin yanlış cevaplarına

gülüyor, hatalarını şişiyor, onları düzeltmeye uğraşmazlar. Böyle öğretmenler hep heyecanlı oluyorlar, kendilerini elleri kolları bağlanmış hissediyorlar. Otoriter öğretmenler kendilerini seven oluyorlar, öğrencileri onlardan bağımlı duruma düşürmeye çalışıyorlar. Çok zaman tələbkarlıqlarını hiçbir saygı ve merhamet duygusu olmadan son hadde erinceye gerçekleştirirler. Kimliğe saygı unutuluyor, tələbkarlığın hümanist düşüncesi öğretmen için gereksiz olarak kabul edilir. Otoriter yaklaşımın kaba, gizli ve dolaylı, demagojik, idari formları da vardır. Kaba otoriterlik öğretmen öğrencilere olumsuz tutum besliyor, dağınık ve ya düzgün göndermeyen öğrencilerin defterlerini cirir ve ya kitabı onların başına vuruyorlar. Gizli ve dolaylı olarak otoriterlik, güç, kuvvet sanki öyle öğrencilerin arzusu ile hayat geçiriliyor. Gözlem sırasında öğretmenin öğrencilerin kendi eliyle ve kendi arzuları ile ceza tedbirlerinin uygulanmasının tanık olduk. Derste defterini eşine vermek isteyen öğrenciye karşı öğretmen sustu, fakat sınıfa başvurarak ceza tedbiri istedi. "Siz söyleyin, yürüttüğü görevi arkadaşına verdiğine göre eşinize ne gibi ceza vermeyi gerekli biliyorsunuz?» Öğrenciler dinmədilər. Onda öğretmen: « gelin danışarak onu partası yanında ayakta saklayalım". Öğretmen susmalarını rıza belirtisi olduğunu bildirdi ve ceza önlemini hayata geçirdi. Demagojik otoriterlik öğretmen öğrencilere istenmeyen öğütler etmekle kendi noksanını gölgeliyor. Çocuklara "ahlak dersi" geçiyor, kendisi bunlara takip etmez. İdari otoriterlik öğretmen öğrencilerle resmi konuşuyor, resmi hareket ediyor. Öğrenciye taviz gitmeyi bilmiyor , merhamet hissi göstermiyor.

3. Liberal iletişimde öğretmenin öğrencilerle işbirliğini şu ki , öğretmen verdiği görevlerin yerine getirilmesine kontrol etmiyor, sık sık onlara taviz gidiyor, bazen verdiği sözü unutur, fikrinin aleyhine çıkıyor. Kendisinin şahsi fikri belli olmuyor. Öğrencilerle sivil samimidir, sözlerinde kendini uğratan fikirler görünüyor

4. İlgisiz iletişim. Böyle iletişim türünde öğretmen öğrencilerinin etkinliği ile ilgilenmiyor. Bazen çevresinde yaşanan olaylara ilgi göstermiyor. Yapılan gözlem sırasında derste sık sık kalbi giden öğrenciye öğretmenin" yine başladı, işe düşmüştük.Yurdumuz» sözlerini duyduk. Kendi öğrencisinin düştüğü durumdan rahatsız olmak, sıkılmak yerine, çok ilgisiz çalıştırdığı kelimelere öğrenciler de kötü nazarla baktılar

5. Belirsiz iletişim. Böyle iletişim türünde öğretmen öğrencilerle hep aynı şekilde karşı olmuyor. Bir süre hoş muameleye, sonra deyişilerek sert münasebete geçer. Ve yahut morali iyi olunca öğrencilerle iyi münasebeti oluyor, morali kötü olduğunda ise öğrencilerle tavrı kötüleşiyor

Öğretmenin pedagojik iletişimi öncelikle onun ayrıca öğrencilerle tutumundan değil, genel kollektivle tutumundan, onlarla ünsiyyetinden oluşur, şekillenir. Fakat kolektif de ayrı bireylerden oluştuğu için burada öğretmenin ayrıca öğrencilerle iletişimi-ilişkisi de önemli yer tutmaktadır. Yani bunlar karşılıklı olarak birbirini tamamlayarak sınıfta pedagojik münasebetin oluşmasına yol açıyor. Öğretmen-öğrenci ilişkilerini eğitim-öğretim sürecinde gerçekleştirilen meslek iletişimi.

Yapılan araştırmalar gösteriyor ki, öğrencilerle iletişimi düzgün kurmakla eğitim-öğretim sürecini verimli düzenlemek mümkündür. Öğretmenin öğrencileri arasında saygı ve nüfuz kazanması için onun kendi kendini ve öğrencilere yaklaşımı esastır. A.N.Nezerov ve R.E.Memmedovun yaptıkları çalışmalardan geldikleri tasarruf şu ki, "Pedagoji etkinliğin başarıyla sonuçlanmasında öğretmen-öğrenci iletişiminin rolü inkar edilemez. Bu tür iletişim kapsamlı gelişmiş kimliğin oluşumu için ortam

yaratılmasına doğru yönelmiş olur, kollektivdeki sosyal-pedagojik süreçleri kontrol etmeye ve etkili pedagojik iklim yaratmaya izin verir.” (İlyasov M.İ. 2013)

Pedagoji iletişim - öğretmen-öğrenci iletişimi onların sınırlandırılması sosyal-psikolojik karşılıklı faaliyetinin sistemidir. Bu sistemin içeriğinin bilgi alışverişi, eğitim, etkinin gösterilmesi, iletişimsel araçların yardımı ile karşılıklı ilişkilerin kurulması oluşturuyor.

Öğretmen-öğrenci ilişkisi optimal iletişim disiplini beklemek becerisi değil, öğrenciyle manevi değerlerin paylaşımı.

Öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci ilişkisi sistemlerinde iletişimin düzgün düzenlenmesi son derece önemlidir. Bu xarakteristikada eğitim-öğretim sürecinin katılımcılarının karşılıklı ilişkilerinin karakteri, öğrencilerin aktifliğinin ve bağımsızlığının seviyesi, eğitim alanlarda idrak sürecinin gelişmeli, bilgi, beceri ve alışkanlıkların seviyesi açılır.

Pedagoji iletişimin düzenlenmesi sırasında başlıca dikkat öğrenci-öğrenci, öğretmen-öğrenci ilişkilerinin mahiyetinin ve karakterinin açılmasına yönelik. İlk öğretim deneyimini incelerken öğretmenlerin öğrencilerle nasıl münasebeti kurmalarına dikkat getirdik ve bu yönde aşağıdaki programa esaslanmağı uygun gördük:

1. Öğretmenlerin derslerinde yer alarak iletişimin, öğrencilerin ruh ruhiyyəsinin durumuna, dersin aparılma seviyesine göre öğretmenin öğrencilerle karşılıklı ilişkilerinin karakterini belirlemek;
2. Dersi tahlil ederken hangi priyomlardan nasıl kullandığını, öğretmen-öğrenci ilişkilerinin nasıl oluştuğunu, onların eğitim-öğretim görevlerini yerine getirme biçimlerini belirlemek;
3. Çeşitli öğretmenlerin öğrencilerle münasebetini ayırmak, en uygun olanı belirlemek;
4. Öğretmen-öğrenci ilişkilerinde standart pedagojik görevleri belirlemek;
5. Sınıftan hariç olaylar sırasında öğretmen-öğrenci ilişkilerinin karakterini belirlemek.

Sorunu incelerken bir takım araştırma yöntemlerine müracaat edilmiştir. Bu sıraya gözlem, mülakat, anketleşme, pedagojik konsilium, pedagojik deney yöntemleri içerir.

Yapılan gözlemlerden anlaşılmıştır ki, iletişim düzeyi düşük olan, tecrübesiz öğretmenler öğretmen - öğrenci ilişkilerini düzgün bir şekilde kuramıyorlar. Öyle ki, bazıları öğrencilerle çok yakınlık ediyor, diğerleri ise onlarla kendi aralarında Çin seddi yaratıyorlar. Her iki durum yanlış olup normal ilişki kurmayı zorlaştırıyor. Birinci halde öğretmenle öğrenci arasında boyut (perde) götürülür, gayri resmi iletişim oluşur ve liberal yönetim tarzı tercih edilir. Öğretmen öğrenciden ne talep edeceğini bilmiyor, öğrenciler ise öğretmene dostluk pozisyonundan ele, çoğu zaman onların taleplerine önem vermiyorlar. İkinci durumda ise öğretmen resmi iletişime - resmi münasebete ve otoriter ilişkiyi tercih

ediyor. Yani, gösterişe, tehdit, cezaya göre. Öğrencilerle kaba konuşuyor, onlara sık-sık mutlak tutuyor, sözlerine sert ilişkiler gösterirler. Gözlemlerden anlaşılıyor ki, böyle durumlar sık-sık olur, pedagojik set bozulur. Öğretmen-öğrenci ilişkilerinin temel şartı iletişimde temel haddi beklemektir. Bu da "altın, değerli orta hattı" bulmak demektir. K.O.Uşinski yazıyordu ki, okulda şakaya yol veren (fakat tüm işi şakaya çevirmeyen) ciddiyet, şitliye geçmeyen ılımlılık, yersiz istek ve qerezçiliye dönüşmeyen adalet, haddini aşmayan iyilik, xırdaçılığa geçmeyen disiplin ve en önemlisi ise düzenli akıllı faaliyet hüküm sürmelidir.

Pedagoji aktivitenin karmaşıklığı öğretmen-öğrenci ilişkilerinin irəliliyişində kendini tezahür ettiriyor. Bakü 20, 53 sayılı, Genç yetenekler lisesinde yapılan anketler, gözlemler bu fikrimize temel verir. Bunu 22 öğretmen ve 204 kişi öğrenciyle yaptığımız anketler açıkça göstermiştir. Anketler bir kaçına göz atalım: Öğretmenlerin cevapları:

- Siz öyrencilerinizle hangi konumda olmayı gerekli biliyorsunuz; dostluk, yoksa Çin seddinde?

> -Öğrenciyle hiçbir zaman "dost" olmak olmaz. Bu durumda öğrenci bizi saymaz, onlarla ciddi olmak gerekir (53 sayılı okul);
>
> - Bence, öğretmenlerin öğrencilerle münasebeti ciddi olmalıdır. Öğrenci öğretmenden korkmalı, kaçınmalıdır (20 sayılı okul);
>
> - Ben öğrenciyle çok resmiyim, onlarla iletişim kurmaya çalışmıyorum (20 sayılı okul);
>
> - Öğretmenle öğrenci ilişkisine olumlu bakmıyorum. Öğretmen-öğrenci ilişkileri ders sormakla kapalı (Genç yetenekler lisesi).
>
> - Öğrencilerle yapılan bazı anketlere göz atalım.

- Öğretmenini seviyormusun? Sebebini göster.

- O kadar da değil. Öğretmen sevecen değil, ama bilgili (20 sayılı okul, X sınıf)

-Hoca'ya söz diyemiyoruz. Onu sevmek olur? (20 sayılı okul, X sınıf)

-Öğretmenin keyfi iyi olunca bizim için iyi olur (53 sayılı okul, X sınıf)

Öyretmenimi bazen seviyorum, bazen de yok. Çünkü sıfatı sık sık değişiyor (53 sayılı okul, Dışişleri sınıf)

Sorgularımızda anlaşılıyor ki, okullarımızda öğretmen - öğrenci ilişkileri büyük bir sorundur. Çünkü öğretmen - öğrenci ilişkileri hep düzgün, engelsiz gitmiyor. Öğretmen bu süreçte çeşitli pedagojik - psikolojik zorluklarla yüzleşmeli oluyor ki, onları dikkate almadan, gidermeden ilişkilerin verimliliği konuşmak olmaz. Öğretmen-öğrenci ilişkilerinde oluşan sıkıntıları birkaç tipe ayırabiliriz. Buraya sıkıntısı yaratan sebebin objektif ve ya sübjektif olmasını, sıkıntının idrak derecesini, pedagojik etkinin düzenleme özelliklerini, özünenezaret ve özünütenzimleme ve b. ait edile bilir. Zorluğu doğuran

sebebin nesnellik derecesine bağlı olarak objektif ve sübjektif sıkıntı, idrak olunma derecesine göre fark edilen ve fark edilmeyen sıkıntı kendini gösteriyor. Pedagoji sürecin düzenlenmesi özelliklerine göre ilişkilerde zorluklar kendini tezahür ettiriyor. Bu sıraya yeni programların nedenlerine cevap verebilir bilmemek, öğrencilerin öğrenmelerine dikkat getirmeyi gerekli bilmemek, öğrencilerin bilgilerini değerlendirilmesinde nesnelliği beklemeyi başaramayabilir, karşısında olan öğrencisi şekillenen ve gelişen kimlik gibi görmemek, öğrenciye giyimine, daha az akla ve kalitesine göre değerlendirmek, öğrencinin geçirdiği psikolojik durumu duyup - kavramadan içerir.

Yapılan anketlere anlaşılmaktadır ki, öğretmen özellikle yeni faaliyete başlayan öğretmen hiç de hep önüne iletişimsel pedagojik amaç koymuyor, karşısında olan öğrencisini duymaya çalışmaz. Daha doğrusu, öne sürdüğü amaç sisteminde iletişimi hesaba getiremiyor, öğrenci kimliğini öğrenmeyi beceremez. Sınıfta olan öğrencilerin özelliklerinden bakılmaksızın hepsi ile aynı ilişki yaratır , hep ayrı ayrı öğrencilerle ünsiyyətdəki sıkıntısı düşünemiyor, sınıfı elde almakta zorlanıyor, koşullarına bağlı olarak tutumunu değiştirmeye çalışmak istemiyor, topluluğa yabancı olan yönetim tarzı seçer, mevcut durumdan kullanmayı bilmiyor ve s. Öğretmenin pedagojik - psikolojik sıkıntıları, onun uygun pedagojik ortamda gerçekleştirdiği faaliyet sırasında tezahür eden gerginlik durumu ile belirlenir.

Pedagoji literatür bazılarında sıkıntının varoluş nedeninin karakterine dayalı üç genel tipini belirlenmiştir:

1. Dış nedenlerden ileri gelen pedagojik-psikolojik zorluklar (sıkıntı 1). Böyle sıkıntı genellikle pedagojik görevin gerçekleştirilmesinin uygun (yeterli) araçlarının olmaması ile klimalı.

2. İç sebeplerden ileri gelen pedagojik-psikolojik zorluklar (sıkıntı 2). Böyle sıkıntılar öğretmen kimliğinin kişisel özelliği, motivləşməsi, kendini değerlendirmesi vb. ile klimalı. Bu faktörler konrket pedagojik sorunun çözümüne etkiliyor

3. İç sebeplerden oluşan dış nedenlerle şartlanan pedagojik-psikolojik sıkıntılar (zorluk 3). İç nedenlerle şərtlənən zorluklar öğretmenin pedagojik situasiyasını kavrama ve hayal etmesini tahrif ediyor, sonuçta öyretmende hata ve sorun oluşur, o, kendi karşısına uygun olmayan maksadlar koyuyor ve şeraite uygun olmayan meseleyi çözer.

Öğretmen daima öğrencilerle, bütün sınıfla muhatap olur, bu ilişki onun eğitim, terbiye, kurumsal çalışmasında, pratik faaliyetinde gelişir. Öğretmen pedagojik faaliyetini düzgün kurmak için sıkıntıların önlemeye imkan veren ilişkileri kurmaya hazır olması önemlidir. Öğretmenlerin bazılarında gerekli yetenekler, beceri ve alışkanlıklarının olmaması bu ilişkilerde sıkıntıların ortaya çıkmasına neden oluyor. Pedagoji faaliyet sırasında öğretmenin karşılaştığı eğitimciler psikolojik sıkıntının türüne bağlı olarak aşağıdaki etki biçimlerinden kullanımının zorunluluğunu belirtiyorlar.

1. Dış etkilerden kaynaklanan psikolojik sıkıntı halinde eğitsel formdan, öğretmenin biliyindəki eksikliği gidermek yollarından kullanılmalıdır.

2. İç sebeplerden kaynaklanan psikolojik sıkıntılar durumunda gerginliği gidermesi için uygun koşullar oluşturulmalıdır.

3. İç sebeplerden oluşmuş dış nedenlerle şərtlənən psikolojik sıkıntılar durumunda psixotexniki formdan kullanmak öğretmenlerin pozisyonlarını netleştirmek için oluşmuş sorunla ilgili okul öğretmenlerinin beraber çalışmayı sağlanmalıdır.

Yaptığımız araştırmalardan anlaşılmıştır ki, stajlı öğretmenlerin 76,5'sı çocuklarla, ebeveynleri ve meslektaşları ile ilgili, genç öğretmenlerin 52,5'sı derse hazırlanmaktır, 7,6'sı öğrencilerle ortak eylem düzenlemekte, 45,5' sı ise öğrencilerin bireysel özelliklerini öğrenmekte zorluk çekiyorlar. Yapılan tüm çalışmaların verimliliği bu iki çiftin birbirini anlayıp kavramasına yardımcı gösterebiliyor. V.Sorexnev yazıyor: - İletişimin temelinde hep belli motifler: borç, talep, ilgi, adet, terslik, moda, öğretmek, öğrenmek ve b. gibi hem kişisel önemli, hem de sosyal önem arz eden motifler duruyor. Öğretmenin meslek iletişiminde motifler hep sosyal önem taşımaktadır. Bu fikir M.V.Həmzəyev tarafından da korunmaktadır. O yazıyor: "Pedagoji iletişimin verimlilik onun motiflerinden de bağlıdır. Motivin doğruluğu ve idrak edilmiş karakter taşıması pedagojik iletişimin gidişini gerekmektedir."

Öğretmen öğrenci karşılıklı iletişiminde ahlaki ilişkilerin oluşturulması önemli yer tutmaktadır. V.J.Pisarenko ve Y.Y.Pisarenko belirtiyorlar ki, ahlaki ilişkilerin özellikleri onunla nəticəl iner ki, onlarda her şey - düzenleme ve kontrol somut görevleri yerine getiren ahlaki fiyata göre. Duygusal ilişkilerin her türlü karşılıklı ilişkide olan tarafların kendi davranış ve etkinliğinde ahlaki ilkelere, normlar, yemeği, geleneklere, göstergeler amel edip - etmemeleri açısından değerlendiriliyor."

Öğretmenin öğrencilerle yüksek moral ve etik normlara dayalı pedagojik yaklaşımı çoğu zaman onun öğrenciler tarafından sevilməsinin temel sebebi oluyor. Öğrenciler o öğretmeni daha çok seviyorlar ki, bu sevgi öyretmende de öğrencilere karşı yüksek olsun. Öğretmen onları bir kimlik olarak kabul edebilsin, onlarla çocuk gibi muamele etsin, hatta hatalarını qəbahətləri olsa bile onlarla nezaketsiz muameleye yol vermesin.

Yaptığımız gözlemler göstermektedir ki, bazı öğretmenler, hatta uzun yıllar çocuklara işlemelerine rağmen, tavırlarında belli ahlak kurallarına uymayan ifadelerden kullanır, onlarla kaba tarzda duruyorlar. Böyle öğretmenler çocuklara təhqirəramiz ifadeler kullanmaktan çekinmiyor, küçük bir noksan üstünde onları acılayırlar. Bu ise öğrenci-öğretmen ilişkileri, karşılıklı ilişkilere büyük zarar getirir ve inci çocuklar kalbinde öğretmene karşı güvensizlik, İspanyol verimlilik yaratıyor.

Öğrencilere başvurusunda kaba yol veren, onların benliğini hakaret eden öğretmen öğrenciler arasında nüfuzunu kullanamaz. Çocuklar, böyle öğretmene hatta o, düz tutulduğunda ilişkilerinde aktif direnç gösterirler. Bu nedenle öğretmen öğrencilerin direnişine rast gelmemek için talebi yanıtsız kaldığında, aynı etki olumlu yanıtla karşılaşmadık bile kendi vakarını bozmamalıdır, kaba, nəzakətsizliyi,

pedagojik etikaya öte hallere yol vermemelidir. Bu durumda öğretmen-öğrenci ilişkilerinde olumsuz durumlar az görülür ve öğrenciler bile öğretmenlere daha derinden rağbet gösteriyorlar. Öğretmen-öğrenci ilişkilerinin düzgün kurulması ile ilgili bi takım okullarda deneyler götürmeyi zorunlu bildik.

Yapılan deneyler gösterdi ki, öğretmenlerin öğrencilerle samimi iletişimi, sevecen konuşmayı o öğretmeni öğrencilerin gözünde yüceltiyor. Eksperiment yaptığımız sınıfta: Siz öğretmen nasıl görmek istersiniz? sorusuna 25 kişi öğrencinin 21 kişiyi sevecen, tatlı sözlü, samimi sözlerini söylediler. 9'uncu sınıf öğrencilerinin verdikleri bu cevap öğretmen-öğrenci ilişkilerinde hoşgörü onlar için temel sayılmıştır.

Bu cevaplardan sonucuna gelmek olur ki, öğretmen - öğrenci ilişkilerinde sıkıntıların oluşmaması için öğretmenin sevecen, dikkatli olması temel şartlardan. Öğrencilerin kendi hocalarında değerlendirdikleri iyi nitelikler arasında en çok onların içtenliği, sevecenliği, öğrencileri çok istemesi, onlara qayğıkeşliklə yaklaşımı, onları iyi başa düşürmesi, sözü ile işi arasında vahdetin olmasıdır. Bütün bunlar göstermektedir ki, öğretmenin öğrenciler tarafından çok sevilmesinde, onun öğretmen gibi başarısında temel konulardan biri onun öğrencilerle doğru pedagojik yaklaşım, samimi, sıcak bir iletişim kurması, karşılıklı işbirliği kurumlaştırması. Çünkü kendini sevdirməyi yapamayan öğretmen öğrencilerin kalbine yol bulamaz. Geldiğimiz tasarruf Ukrayna pedagogu V.A.Suxomlinskinin fikri ile çulğalaşır. O, diyordu: uçağın kalbi tuşları sıkı bağlanmış gömleğe benziyor. Oraya her öğretmen giremez" (Suxomlinski V.A. 1975)

Deney ve araştırmalardan şu sonuca varabiliriz ki, öğrencinin iç dünyasını görmek, onları anlamak, onların kalp atışlarını duymak, duya bilmek öğretmenin perseptiv, suqestik yeteneklerinden. Öğretmen öğrenciyi ne kadar çok, kalben duya bilse, onun rahatsızlığını, gerginliğini, sıkıntısını, eksponensial alemini hissetse ve buna duyarsız kalmasa, öğrencilerin kalbine daha çok yakın olur, onların kalbine yol bulabilir, Prof. E.Elizadə ve H.Elizade öğretmen - öğrenci ilişkilerinin samimiliyinden bahsederek yazıyorlar: " .... kibarlık , ketumluk , hoşgörü , heyirhahlıg , taraf mukâbili dinlemek becerisi ve anlamak arzusu, onun zevkine, görüşlerine, ovqatın saygıyla yaklaşmak sevinç ve üzüntüsünü anlamak, derdine ortak olmak - öğretmen - öğrenci ilişkisinin alfabesidir. Bu alfabeyi tabiatlarına mâl etmeden gerçek anlamda öğretmen - öğrenci ilişkisi düzgün yürüməz » (Elizade E., Elizade H. 2010)

Şu sonucu çıkarabiliriz ki, öğretmenlerin öğrencilerle düzgün olmayan iletişimi sayesinde okullarımızda yıkıcı hareketler görünür. Sorunla ilgili mevcut hataları, sıkıntıları yaratan nedenleri göstermekle öğretmenlerin pedagojik faaliyetlerine ışık düşürmüş oluyoruz. Ayrıca öğretmenlere geleceğin yeni kurucularının şekillenmesinde samimi iletişim ve ilişkinin bulunması gerektiğini ulaştırmayı gereken bilmiyoruz. Belirtmek gerekir ki, öğretmen-öğrenci ilişkilerinde oluşan sıkıntıların yaptıkları "korkuluk" komplikasyonların giderilmesinde bu sorunun doğru düzenlenmesi doldurulamaz. Sorunla ilgili mevcut hataları, sıkıntıları yaratan nedenleri göstermekle öğretmenlerin

pedagojik faaliyetlerine ışık düşürmüş oluyoruz. Ayrıca öğretmenlere geleceğin yeni kurucularının şekillenmesinde samimi iletişim ve ilişkinin bulunması gerektiğini ulaştırmayı gereken biliyoruz.

KAYNAKLAR

Кан-Калик В.А.(1987) Учителью о педагогическом общение.

Леонтев А.А. (1979) Педагогическое общение.

Писаренко В.И., Писаренко И.Я. (1977) Педагогическая этика. Изд. 2-е перс.работ. И доп. Мн.Нар.Асвет

Круптенский В.Н. (1976) Психология отучения и воспитания школьников.

И.А.Зязюпа (1989) Основы педагогического мапстерство

Suxomlinski V.A. (1975) Vətəndaşın doğulması.

Тарасов В.В. (1990) Педагогические общение и его роль в становление молодого учителя.

Грехнев В.С. (1990) Культура педагогического общения.

Əlizadə Ə.Ə. (1988) Müasir Azərbaycan məktəbinin psixoloji problemləri.

Həmzəyev M.Ə., Əmiraslanov S.F. (2007) Ünsiyyətin psixologiyası.

Həmzəyev M. (2009) Pedaqoji ustalığın problemləri.

Hasan Can Oktaylar. (2005) Öyretmen adayları üçün konu anlatımları, örnek çözümlü KPSS. Eğitim bilimləri.

Əlizadə Ə., Əlizadə H. (2010) Pedaqoji Psixologiya

İlyasov M.İ. (2013) Müəllimin pedaqoji ustalığı.

İsmixanov M. (2010) Pedaqoji aləm

BÖLÜM 12

EĞİTİMDE REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK

COUNSELING PSYCHOLOGY

SCHOOL VIOLENCE AMONG TURKISH STUDENTS: ITS POTENTIAL CAUSES AND POSSİBLE SOLUTIONS

Ayşegül Solar Şekerci
Hacettepe University School of Foreign Languages
asolar@hacettepe.edu.tr

ABSTRACT

School violence is a widely held problem in many countries in recent decades. Especially when the students start to carry guns, weapons to school this widely held problem becomes an overburdened problem and the schools turn out to be places where the security of students, teachers and other stakeholders is questioned. Turkey is among those countries where the school violence is observed and even where its dynamics show differences between rural and urban districts. Hence, within the purpose of this present study school violence observed among Turkish students is analyzed with its potential causes by providing possible solutions. To be specific only the schools violence among students were analyzed, not the violence towards teachers or others were included within the scope of the study. The factors leading to school violence stated in the literature were aggregated as individual factors, family related factors, school related factors and external factors. These factors were discussed separately based on the literature. Under the light of this discussion possible solutions to minimize the amount of school violence were suggested as a final remark in the study.

1. Introduction

The definition of school violence has been "conceptualized as a multi-faceted construct that involves both criminal acts and aggression in schools, which inhibit development and learning, as well as harm the school's climate" (Furlong & Morrison, 2000, p. 71). While defining the school violence the researchers made a distinction between "violence at school" and "school violence" (p.72) since if it is taken as a school violence rather than a violence at school attention would be taken to the role of the school as a physical, educational, and social environment that plays role in violence among its participants. Based on this definition and the distinction, it can be said that school with all dynamics itself should be considered and evaluated in the matter of school violence. Here the attention goes to the role of school in students' lives and how a violent act may result in their lives. In their work Epp and Watkinson (1997) expressively reinforced this focus by stating the following:

> "School violence is an important component of the daily lives of children in schools.(...) It affects where they walk, how they dress, where they go and who their friends are. As long as teachers treat violence at arms' length, as something that is someone else's problem, they will continue to neglect the opportunity to intervene in a crucial aspect of the children's lives. By ignoring school violence, the name calling, the shoving, the fighting, the harassment, they are condoning it. (….) Teachers must talk about violence, they must recognize it, examine it, dissect it, and let children see and understand its secrets and its sources. Without this examination it remains an ugly secret that society cannot understand or control" (p. 193).

Though the quote draws the attention to the teacher's role to eliminate school violence, the statement here actually calls for attention on solving school violence and if not solved what would happen then. This problem has been a matter of attention all around the world and it has been frequently reported that school violence has been steadily increasing across the world as well (Sümer & Aydın, 1999). On an international basis Japan, Australia, and Canada have become the leaders in providing databases in regard to acts of school violence (O'Donoghue, 1992). This growth in school violence is also observed in Turkey where people must deal with rapid social change and the migration from rural to urban areas because of rural unemployment and terrorist attacks, lack of universal education, and specific economic problems, which may cause deviant behavior in youth, resulting in social problems for the whole community (Dogutas, 2011). One form of this deviant behavior is school violence that causes a decrease in students' academic success, decay in school climate, drop-outs and creates psychological ill-beings (Altun & Erdur-Baker, 2010).

Though the amount of studies conducted on school violence is limited in Turkey, still they are able to form a depiction of the amount of violence observed in Turkish schools. For instance, in the study conducted by Ögel, Tarı &Eke (2006) in 43 randomly selected schools in Istanbul with 3483 high school students, the results indicated that 54 % of the students had at least one time involved in a physical fight. 15.4% of them were wounded in those fights. 26.3 % of them wounded a person in physical fights and 39% of those did this before they were 12 years old. 22.6 of the students involved in this study claimed that they are carrying knives or cutlery with them. 9.8 % of them sometimes carry guns with them. 10.8 % of them had at least once upon a time problem with police and 10 % of them claimed that they are members of street gangs. In another study by Alikaşifoğlu et. al, (2004) conducted with a modified version of 'Health Behaviour in School Age Children (HBSC) 1997/1998' survey questionnaire by 4153 grade 9–11 students the results indicated that during the last 12 months preceding the survey 42% of students (n=1720) reported that they had been in a physical fight; 7% (n=274) reported that they were involved in a fight which required medical treatment. During the last school term 19% (n=768) bullied others at school; 30% (n=1255) reported having been bullied at school; 7% (n=309) reported that they had been bullied with a weapon on school grounds; 8% (n=346) reported that they carried a weapon on school grounds. In logistic regression analyses conducted in the study being male, poor mental health score, being sexually active, current cigarette use, illicit drug use, not using seat belts, bullying, being bullied with a weapon, carrying a weapon, spending more time with friends, poor school image and physical abuse were found to be associated with fighting. According to the data from Turkish Ministry of National Education concerning 2006–2007, a total of 8,856 (28.5%) high school students were involved in 4,379 violence incidents in 7,934 schools. The most frequent types of violence were physical harm (34.5%), bullying/threatening/interference (23.7%), and gossiping/nicknaming (10.1%).A total of 15 violence incidents resulting in death

occurred at schools within a 1-year period (Turkish Grand National Assembly (TGNA) Commission for Investigating Increasing Violence Tendencies in Children and Youth, 2007).

The results of these studies obviously indicated the growing ad threatening rate of school violence observed in Turkey. In order to get a deeper understanding of this intimidating issue the potential causes of it required to be analyzed.

2. Potential causes of school violence in turkey

The causes of violence are complex and ingrained. Based on the literature the factors leading to school violence in Turkey were aggregated as individual factors, family related factors, school related factors (Hatipoglu-Sumer & Cetinkaya, 2004; Yerin-Guneri & Cakir, 2003) and external factors.

2.1. Individual Factors

In their study Yerin-Güneri,Altun & Erdur-Baker (2006) found out that individual factors such as low self-esteem, low academic achievement, social skill deficits, low socio-economic status (SES) are found to be themes emerged in terms of the risk factors leading to school violence. In addition to these, gender, grade level and delinquent characteristics of the students might be counted as individual factors studied in the literature. In their study Ozkan and Çiftçi (2010) with 295 pupils from low SES – purposefully selected from low SES districts- in Ankara found out that 33.9% having been bullied verbally, 32.9% were bullied physically, 29.2% were bullied emotionally, and 16.9% were bullied sexually, at least once during the academic year. Another result indicated that boys bully and they become bullied more than girls. Kaşifoğlu et. al. (2004) found out that when students from public high schools were compared to students from private schools, it was found that the rate of being bullied at school, being bullied with a weapon at school and carrying a weapon on school grounds were found to be significantly more common in male students of public high schools. Moreover, when the differences between students in urban and suburban-rural high schools were examined, it was found that the male students of urban high schools were more likely than those of suburban-rural high schools to bully others. In terms of gender the studies conducted indicated that male students have more inclination towards violent behavior in comparison to females [(Kaşifoglu et.al, 2004), (Turkish Grand National Assembly (TGNA) Commission for Investigating Increasing Violence Tendencies in Children and Youth, 2007), (Ögel, Tarı &Eke, 2006), (Altun & Erdur-Baker, 2010), (Yerin-Güneri,Altun & Erdur-Baker ,2006), (Celbiş et.al, 2012)]. Similarly in their work on the causes of violence among high school students Özgür, Yörükoğlu, Arabacı (2011) with 460 high school students in İzmir found out that 10.3% of the students were exposed to violence and more than half of these students (51.4%) experienced this violence from friends at school. The most frequent type of violence was stated as “physical” and the perceived source as “beating”. It was determined that the factors

affecting tendency to violence were the students' gender, their grade level, their family's level of income, and their father's employment status. In terms of grade level, in their study Altun & Erdur-Baker, 2010 found out that violent acts have been performed by upper graders. Moreover, upper graders turn out to be a role model in harmful ways and they train lower graders to be violence practitioner as well. Baş and Kabasakal (2010), in their study with 951 students from 4th to 8th elementary school grades in İzmir, found out that 40% of students were involved in a physical fight, 20% of students were involved in a group fight, 7% of students carried a sharp object such as a knife at school, and 6% of students injured a peer with a sharp object at least once in the last academic year. Significant gender – to be higher among males- and grade –higher among upper grades- differences were found among physical fighting rates and exposure to physical and relational aggressive behavior. Lastly, 86.9% of juvenile delinquents were beaten by their parents (Yavuzer, 1982); and corporally punished children usually demonstrated aggression in peer groups and/or in schools where they felt no danger for retaliation (Yavuzer, 1990: 117 as cited in Sümer & Aydın 1999). To conclude, low self-esteem, low academic achievement, social skill deficits, SES, gender, grade level and delinquent behaviors can be counted as individual potential factors leading to school violence in Turkey based on the findings from the literature.

2.2. Family related factors

The most violent institution in society, aside from the military and law enforcement agencies, is the family because problems within the family are often resolved using aggressive and violent behaviors (Studer, 1996). It is inevitable that children who are bullies grow up in families that express some distinct characteristics. When the literature was analyzed, it was seen that use of violence in the family, limited support and lack of control or discipline at family were counted to be family related factors leading to violence at Turkish schools. In their study Kaya et.al (2012) with 805 students of 14–18 ages attending five high schools in Istanbul found out that past experiences of violence of high school students (direct exposure to violence/witnessing violence/exposure to/witnessing attack with knife/gun) were determined as the most contributing factor to aggressive behavior. When the students were asked to locate where they first and commonly met these violent experiences, family was reported to be at highest percentage with 54.5%. Thus, it was seen that exposure to violence at home is a significant predictor of violent acts at school. Similarly, in their work with 1175 high school students from Malatya, Celbiş et.al, found out that being exposed violence at home is a significant predictor of aggressive behavior at school and more dramatically those students who were abused sexually (r = 5.3 %) or emotionally (r = 2.7 %) at home had a higher incidence of carrying weapons. Yerin-Güneri,Altun & Erdur-Baker (2006) found out that limited support and family violence were emerged to be as themes that can be called s risk factors leading to school violence. Finally, in their work on teacher perceptions about school violence and its causes with 3,397 teachers Yavuzer, Gündoğdu and Dikici (2009) found out that according to teachers family related factors such as lack of care, violence

in the family, and lack of control were reported be most frequently mentioned ones in comparison to the other factors. All in all, these findings seem to indicate that children who experienced violence in their families may demonstrate violence at school by modeling their parents. When children encounter violence at home and an increasing acceptance of violence in society, they, most probably, have become accustomed to violence as a normal way of settling disputes or satisfying a desire for unimportant possessions (Sümer & Aydın, 1999).

2.3. School related factors

Several characteristics such as school size, location, physical condition, ethnic distribution, and policies make schools more conducive to violent student behavior (Eisenbraun, 2007). Among these the location, the physical properties of the school and its climate were the common themes studied in the literature as for the matter of school violence in Turkey. Though teacher violence towards kids and peer violence were studied separately these can be called among school related factors since school is the environment that employs these types of violence. Moreover, these instances of behavior make school a violent place for students, which was reported to be one of the major causes of school drop-outs in literature. In terms of physical qualities and the location of the school in their qualitative study with 5 students, 7 teachers, and 8 parents from a low income urban junior high school in Ankara Çetinkaya and Sümer (2004) found out that the location of the school is regarded to be a contributing factor to school violence. Similarly, Yerin-Güneri,Altun & Erdur-Baker (2006) found out physical conditions of the school and its location were themes emerged in terms of the risk factors leading to school violence in their qualitative work with students from Ankara. According to the teachers' perceptions on the sources of school violence Yavuzer, Gündoğdu and Dikici (2009) found out that lack of discipline at school, school zone and defectiveness of security measures at school were reported to be as school related factors. In terms of teachers' violence against students the literature draws the attention to the corporal punishment. Corporal punishment has been considered unlawful in schools since 1923, but there is no explicit prohibition and there has been some controversy as to its legal status. Law No. 1702 punishes ill-treatment and beating of students (articles 20 and 22), and the Law on Promotion, Appreciation and Punishment for Primary School Teachers No. 4357 (article 7), the Law on Promotion and Punishment for Secondary School Teachers (articles 20-22 and 27) and the State Personnel Law No. 657 provide for punitive measures against teachers who use physical or psychological violence against children (Retrieved January 17th 2014 from http://www.endcorporalpunishment.org/pages/progress/reports/turkey.html). Moreover, Turkey has signed up to the Council of Europe campaign against corporal punishment of children, and during its Universal Periodic Review in 2010 the Government accepted the recommendation to prohibit corporal punishment of children. However, as Sümer and Aydın (1999) reported the use of corporal punishment and its seriousness can be significantly observed in society. For instance, Gözütok (1993) investigated the students', teachers' and prospective teachers' attitudes toward corporal punishment. The results

indicated significant differences between teachers' attitudes toward corporal punishment and the number of beating cases reported by their students. The results also revealed that "25.66% of teachers participated in this study applied corporal punishment at least once a week. Further, emotional side effects of fear from teachers, anger, shame, disgust, depression, and even the wish to kill the teacher who employed corporal punishment were reported by students" (As cited in Sümer &Aydın, 1999). All these instance of violent acts by teachers and the aforementioned ones by the students' themselves are really significant factors that increase the amount of school violence since students who reported such victimization were over three and half times more likely to have reported exhibiting violent behavior than those who did not report being victimized in the past (Kaya et.al., 2012). To conclude, school related factors the location, its physical properties, the teachers and the students may create school as a system that causes or "exacerbates problems the individuals within it experience" (Furlong & Morrison, 2000) rather a school as a physical setting for violence that stems from the individual, family or community.

2.4. External factors

The factors that are out of the school and the control of the individual or family were counted to be as external factors within the scope of this present paper. Reviewing the literature the influence of media, especially TV, books and the community were the common themes studied in Turkish literature were reported to be important causes of school violence. In her unpublished PhD thesis Dogutas (2011) found out that the kids who display violent acts match themselves with violent characters in Turkish TV series such as "Kurtlar Vadisi or Ezel". Sahin (2012) analyzed several children's book commonly read by kids including publications from foreign resources and reported significant instances of violence in those books "according to the child" perspective. Lastly ad more significantly, the community that the kids live in and its values, beliefs and applications can be called as insidious factor that contribute to the arousal of other factors as well. To start with, aforementioned studies indicated that there was a certain gender difference between males and females in the amount of violence (see pg.6). These results from Turkey suggest that different societal role expectations are generated for boys and girls. While girls in Turkish society, like many countries, are primarily raised with expectations of being passive and empathic, boys are socialized with expectations of being strong, capable of using force, and able to talk and act aggressively (Kaya et. al. 2011). Being male was associated to be violent (Kaşifoğlu et.al., 2004). Moreover, supporting the literature related to low SES and school violence, Dogutas (2011) found out that heterogeneity of schools having students from different cultures and economic conditions lead to disagreement which may result in fighting and violence. Lastly, according to teachers' perceptions violent behavior is seen as a way to win recognition in society (Force symbol) among students (Yavuzer, Gündoğdu & Dikici ,2009). All in all, though limited in number the studies indicated that external factors may both overtly and covertly lead

to school violence in Turkish schools. Despite being factors leading to school violence, all these mentioned hold the instances of solutions as well for this detrimental problem that Turkish schools have been facing for many years.

3. Possible solutions to school violence

As final remark, possible solutions of school violence were discussed based on the literature. The solutions were categorized and discussed as nationwide solutions, school based solutions and individual oriented solutions.

3.1. *Nationwide solutions*

In Turkey the curriculum and all the things related to schooling procedures were decided by the ministry. That leads to too much governmental control over school policies. Hence, at least for prevention of violence at schools, the school administrators might be provided with flexibility in their school based applications. The components of the curriculum, that is the materials used, the courses, need to include both overt and covert suggestions on the dangers of violence and its inappropriateness. There might be some social skills programs through which children can learn numerous specific skills such as proper anger control techniques, assertiveness training that can help students stand up for themselves and for others. Definitely, with problem-solving techniques that focus on how a problem can be resolved instead of focusing on the end answer, a student's understanding of his or her own thought-process can be achieved through this training (Studer, 1996). In addition to Guidance and Counseling Units at schools, the hours specifically dedicated for guidance and counseling might be more based on the school based needs. Though it was prohibited by law to use corporal punishment at school, there might be nationwide surveys and untimely visits to school by ministry inspectors to make some observations and get data on school violence towards students or to each other. Moreover, the school should be a place for students to express themselves in social and interactive way. Hence, there might be elective courses such as arts, crafts, handmade products, cuisine, etc. in which the students would find opportunity to express themselves and direct their potential energy into useful tasks that would develop their personality in a positive way. Lastly, physical environment has shown to affect student actions, attitude, and motivation (Dwyer et al., 2000). Thus, while the school buildings are built, which is also under the control of government, the opinions of architects, interior designers or people from the psychology department might be taken as well.

3.2. School based solutions

The nature of the qualitative work on the literature mentioned above on the factors leading to school violence strongly indicate the fact and the need that school based solutions to eliminate school violence is necessary. The factors indicated the reality that at schools where low SES background students registered the precautions should be more in comparison to the opposite ones. In these schools, the cooperation of school with families is a must. The frequency of the cooperative sessions

should be more and even families should be informed and trained on preventing violence at home. In order to organize such cooperation and keep its progressiveness, school based teams might be established. This team might include teachers, administrators, and professionals such as social workers, school psychologists, and counselors (Eisenbraun, 2007). In their work (Osofsky & Osofsky, 2001) with a program called The Violence Intervention Program, they educated parents on how to protect their kids from violence and sensitivity towards violence. The results of the study indicated that connecting the community in a collaborative effort of awareness and reduction of youth violence can prove effective in diminishing violence. Moreover, having heterogeneous schools with students mixed backgrounds revealed to be one factor leading to school violence in Turkey (Doğutaş, 2011). These types of family involvement procedures might also involve trainings on cultural sensitivity, accepting people from different backgrounds and respecting to each other and eliminating cultural stereotypes as well. If the families are trained on this, they would somehow reflect it at home which will definitely be useful in students' behavior modification. At least they would be able to learn the fact that being male does not mean to be violent or being female does not mean to keep silent and passive even at times of sexual violence. Furthermore, this type of awareness training must be brought to schools for the teachers, administrators, and psychologists as well as for the students. In addition to these, adjusting traffic flow in hallways, increasing staff supervision during high traffic flow times, dividing the entrance and exit of the cafeteria, staggering the beginning and ending of the lunch period, and keeping time spent in line limited can decrease the potential for adverse student encounters (Eisenbraun, 2007). If steps can be taken to improve the overall climate of the school and prevent small disruptions, schools may be able to reduce the overall occurrence of the more violent acts (Skiba & Peterson, 2000).

3.3. Individual oriented solutions

The individual oriented solutions compromises of the change in administrators', teachers' and the students' perspectives on school violence. All these nationwide and school based intervention and prevention strategies would definitely become more meaningful with the contribution of these stated individuals. Initially, all the administrators related to school need to be aware of their responsibilities towards teachers, families and students to prevent school violence and behave accordingly. Under those responsibilities they need to make schools more attractive, prepare short- and long-term programs, make the school guidance services more effective, cooperate with GRCs (Guidance and Research Center), find ways to eliminate negative behaviors, reward the positive behaviors, take security measures, increase social activities, manage the school better (consistent, transparent, just, equal, ext…), value the student, give responsibility to students, take into consideration the individual differences, cooperate with public and private institutions, educate the parents, develop the school-parent cooperation, prepare in-service training programs for teachers and ensure that teachers act as a team to solve problems related to school violence.

Upon the responsibilities of the administrators, the teachers are expected to act out parallel roles at school. In addition to this, they should inform their students about violence and its results, know students better, take individual differences into consideration, have healthy communication with students, value students (to respect, to approach lovingly), deal with students outside the classroom too, teach communication and problem solving skills in addition to the course content, direct students towards social activities and they should be a positive model for students. Moreover, they should progressively develop themselves in teaching profession in order to create positive learning environment, develop himself/herself professionally to manage classroom, to take necessary precautions against violence, to develop social skills and abilities to teach them, and to cooperate with both family and GRCs.

Lastly, the students themselves can do several things to prevent school violence. According to American Psychological Association (n.d) the kids may contribute eliminating bullying by reporting it, by not bullying back and avoiding being alone where no other teachers and students stand (Retrieved January 22nd 2014 from http://www.apa.org/helpcenter/bullying.aspx?item=4). Moreover, National Crime Prevention Council (2003) wrote a paper titled as "Dozen things that a student can do to stop school violence" (Retrieved January 22nd 2014 from http://www.ncpc.org/resources/files/pdf/school-safety/12students.pdf). These are:

1. "Refuse to bring a weapon to school, refuse to carry a weapon for someone else, and refuse to keep silent about those who carry weapons.
2. Report any crime immediately to school authorities or police.
3. Report suspicious behavior or talk by other students to a teacher or counselor at your school. You may save someone's life.
4. Learn how to manage your own anger effectively. Find out ways to settle arguments by talking it out, working it out, or walking away rather than fighting.
5. Help others settle disputes peaceably. Start or join a peer mediation program, in which trained students help classmates find ways to settle arguments without fists or weapons.
6. Set up a teen court, in which youths serve as judge, prosecutor, jury, and defense counsel. Courts can hear cases, make findings, and impose sentences, or they may establish sentences in cases where teens plead guilty. Teens feel more involved in the process than in an adult-run juvenile justice system.
7. Become a peer counselor, working with classmates who need support and help with problems.
8. Mentor a younger student. As a role model and friend, you can make it easier for a younger person to adjust to school and ask for help.

9. Start a school crime watch. Consider including a student patrol that helps keep an eye on corridors, parking lots, and groups, and a way for students to report concerns anonymously.

10. Ask each student activity or club to adopt an anti-violence theme. The newspaper could run how-to stories on violence prevention; the art club could illustrate the costs of violence. Career clubs could investigate how violence affects their occupational goals. Sports teams could address ways to reduce violence that's not part of the game plan.

11. Welcome new students and help them feel at home in your school. Introduce them to other students. Get to know at least one student unfamiliar to you each week.

12. Start (or sign up for) a "peace pledge" campaign, in which students promise to settle disagreements without violence, to reject weapons, and to work toward a safe campus for all. Try for 100 percent participation."(NCPC Resources, nd.)

An adapted and translated version of this would be hanged out on the walls of Turkish schools and the students might be encouraged to make use of the by GRCs and their teachers.

4. Conclusion

It is seen that school violence in Turkish schools is an attention raising problem on which more research should be conducted. Individual factors such as gender, SES, grade level, family related factors such as use of violence at home, lack of care, school based factors such as physical properties, teachers and students at school and external factors media, books and community were the common themes emerged in literature on school violence in Turkey called to be factors leading to it. In order to overcome this problem, some important nationwide, school based and individual oriented solutions are needed to be used. However, there is a definite and urgent need of research on their effectiveness, a better understanding of school violence and ways in which to lessen its impact.

References:

Alikasifoglu, M., Erginoz, E., Ercan, O., Uysal, O., Kaymak, D. a, & Iiter, O. (2004). Violent behaviour among Turkish high school students and correlates of physical fighting. *European journal of public health*, *14*(2), 173–7. Retrieved from http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/15230504

Altun, S., & Baker, Ö. (2010). School violence: a qualitative case study. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *2*, 3165–3169. doi:10.1016/j.sbspro.2010.03.483

Baker, J. a. (1998). Are We Missing the Forest for the Trees? Considering the Social Context of School Violence. *Journal of School Psychology*, *36*(1), 29–44. doi:10.1016/S0022-4405(97)00048-4

Breu, F., Guggenbichler, S., & Wollmann, J. (2008). No Title. *Vasa*. Retrieved from http://medcontent.metapress.com/index/A65RM03P4874243N.pdf

CELBİŞ, O., & KARAOĞLU, L. (2012). Violence among high school students in Malatya: a prevalence study. *Turk J Med Sci*, *42*(2), 343–350. doi:10.3906/sag-1102-1394

Dogutas, A. (2011). School Violence in Turkey, Multiple Perspectives in Multiple Settings, (August). Unpublished PhD Thesis Submitted to Ohio State University. Retrieved January 16th 2014 from http://scholar.google.com/scholar?hl=en&btnG=Search&q=intitle:School+violence+in+turkey+multiple+perspectives+in+multiple+settings#0

Dwyer, K. P., Osher, D., & Hoffman, C. C. (2000). Creating responsive schools: Contextualizing early warning, timely response. *Exceptional Children*, 66, 347−365.

Eisenbraun, K. D. (2007). Violence in schools: Prevalence, prediction, and prevention. *Aggression and Violent Behavior*, *12*(4), 459–469. doi:10.1016/j.avb.2006.09.008.

Eke, C. Y., & Ogel, K. (2006). İstanbul'daki okullarda suc¸ ve siddetin yaygınlığı [Prevalence of crime and violence in schools in Istanbul]. First (Internationally Participated) Symposium of Violence and School: Violence to Children in Environment of School and Preventions (I. Şiddet ve Okul: Okul ve Cevresinde Cocuga Yonelik Siddet ve Alınabilecek Tedbirler Uluslararası Katılımlı Sempozyumu), Ankara. (In Turkish).

Epp, J. R., & Watkinson, A. M. (Eds.). (1997). *Systemic violence in education: Promise broken.* Albany, NY: State University of New York Press. Eron, L. D., Gentry,

Furlong, M., & Morrison, G. (2000). The School in School Violence: Definitions and Facts. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, *8*(2), 71–82. doi:10.1177/106342660000800203

Göre, İ. (2009). İ lkö ğ retim Okulu Öğrencilerinin Zorbal k Statülerinin Okul İklimi, Prososyal Davranışlar . *Temel İhtiyaçlar Ve Cinsiyet*, *15*(60), 555–576.

Hatipoğlu-Sümer, Z., & Çetinkaya, E. (2004). Youth violence in low-income urban schools: School counselor perceptions and treatment resources. *The European Conference on Educational Research.*

Kaya, F., Bilgin, H., & Singer, M. I. (2012). Contributing factors to aggressive behaviors in high school students in Turkey. *The Journal of school nursing : the official publication of the National Association of School Nurses*, *28*(1), 56–69. doi:10.1177/1059840511418669

O'Donoghue, J. (1995). Violence in the schools. In L.L. Adler & F. Denmark (eds.), *Violence and the Prevention of Violence* (pp. 101–108). U.S.A.: Praeger.

Online, E. E. (2010). The Prevalence of Aggressive and Violent Behaviors Among Yaygınlığı, *9*(1), 93–105.

Osofsky, H. J., & Osofsky, J. D. (2001). Violent and aggressive behaviors in youth: A mental health and prevention perspective. Psychiatry. *Interpersonal and Biological Processes*, 64, 285−295.

Özgür, G., Yörükoğlu, G., & ARABACI, L. (2011). Lise Öğrencilerinin Şiddet Algıları, Şiddet Eğilim Düzeyleri ve Etkileyen Faktörler. *Journal of Psychiatric …*, *2*(2), 53–60. Retrieved from http://www.journalagent.com/z4/download_fulltext.asp?pdir=phd&plng=eng&un=PHD-76486

Özkan, Y., & Çđfcđ, E. G. (2010). Peer Bullying in Primary Schools in Low Socio-Economic Level Düşük Sosyo-Ekonomik Düzeydeki Đlköğretim Okullarında Akran Zorbalığı, *9*(9), 576–586.

Sahin, G. (2012). Reflections of violence on children's books. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *46*(1973), 3577–3581. doi:10.1016/j.sbspro.2012.06.108

Skiba, R., & Peterson, R. (2000). School discipline at a crossroads: From zero tolerance to early response. *Exceptional Children*, 66, 335−346.

Studer, J. (1996). Understanding and preventing aggressive responses in youth. *Elementary School Guidance and Counseling*, 30, 194−204.

Sümer, Z., & Aydin, G. (1999). Incidence of violence in Turkish schools: A review. *International Journal for the Advancement of …*, 335–347. Retrieved from http://link.springer.com/article/10.1023/A:1005694929669

Sümer Z. & Çetinkaya E. (2004).*Student, teacher, and parent perceptions regarding violence in school: a qualitative investigation.* Paper presented at the European Conference on Educational Research, University of Crete.

The Report of Turkish Grand National Assembly (TGNA) Commission for Investigating Increasing Violence Tendencies in Children and Youth. (2007). Turkiye Buyuk Millet Meclisi Cocuklarda ve Genclerde Artan Siddet Egilimi ile Okullarda Meydana Gelen Olayların Arastırılarak Alınması Gereken Onlemlerin Belirlenmesi Amacıyla Kurulan (10/337, 343,356, 357) Esas Numaralı Meclis Arastırması Komisyon Raporu,2008. (In Turkish).

Yarpuzlu, A., BARAN, G. K., & KILIÇ, E. (2011). An Investigation of School Violence and School Safety Based on Opinions of High School Students and Teachers in Ankara, Turkey. *dergiler.ankara.edu.tr*, *63*(4). doi:10.1501/Tıpfak

Yavuzer, Y., & Gundogdu, R. (2012). Teachers' responsibilities in preventing school violence: A case study in Turkey. *Educational Research and Reviews*, *7*(17), 362–371. doi:10.5897/ERR11.261

Yavuzer, Y., Gundogdu, R., & Dikici, A. (2008). Teachers' Perceptions about School Violence in One Turkish City. *Journal of School Violence*, *8*(1), 29–41. doi:10.1080/15388220802067797

Yerin-Guneri, O., & Cakir, S. G. (2003). *A qualitative investigation of violence among low-income Turkish children and youth: School counselors' perspectives.* Paper presented at International Association for Counseling Conference, Geneva, Switzerland.

Yerin-Güneri, O., Erdur-Baker, Ö., & Akbaba-Altun, S. (2006). *School violence among urban Turkish students: A qualitative investigation.* Paper presented at the European Conference on Educational Research, Geneva, Switzerland.

ACCREDITATION ISSUE OF COUNSELING PROGRAMS IN TURKEY

Nizamettin Koc[a] & Bekir Celik[b]
Auburn University, Faculty of Education, Department of Educational Foundations, Leadership and Technology, Auburn, Alabama- UNITED STATES
[a] nzk0006@auburn.edu; [b] bzc0012@auburn.edu

ABSTRACT

As the world becomes more industrialized, the need for the employers in the service jobs increases and counseling is such a profession that gets more attention day by day. The counseling as a profession started in United States in the 20th century and became a part of its educational system. This movement of counseling in the United States became a focus worldwide, and spread to other countries. Turkey is one of those countries that have been impacted by that and integrated counseling services to its educational systems in 1950s. Nevertheless, the counseling services and counseling education in Turkey is not exactly the same as in the United States. The basic difference between these two countries in terms of the counseling field is in the education of counseling. United States has a rich history in the field of counseling education and there are respected associations that develop standards and accredit counseling programs according to these standards. These standards have a crucial place in term of preserving the value of counseling programs and keeping the quality of accredited programs in the similar levels.

Council for Accreditation of Counseling and Related Educational Programs (CACREP) is one of the most important associations in the United States that accredits counseling programs according to its well written standards. CACREP is known and respected worldwide and does international program approval, too. In our study, we examined the curriculum of undergraduate counseling programs in Turkey and compared it with the CACREP standards. These CACREP standards make sure that counseling students develop a professional counselor identity and have the necessary knowledge and skills in the field. In the study, we identified the standards that are missing in the counseling programs in Turkey based on these standards. Our study revealed that there are many CACREP standards that are not applied in the counseling programs in Turkey. Furthermore, the study showed that there is a certain need for an essential accrediting association for Turkey's counseling programs in order to bring the counseling education to an acceptable international level.

Keyword: CACREP, Accreditation, Counselor education, Turkey, Standardization

INTRODUCTION

Today, we live in a very industrialized and global world that every minor change even in local level can have an international impact on the rest of the world. We can see such influences particularly on the jobs and above all, on the professions that serve individuals. Counseling is such a profession that its main aim is to serve people. Although it does not have a very old history, it is a job that can be seen in majority of the world, especially in the industrialized countries.

In Turkey, the field of counseling services does not go so far, psychological counseling services began in the Turkish educational system in the 1950s. However, some parts of counseling can be even seen

in the 1920s in the beginning years of Turkish republic. For example, some articles about students' emotional, cognitive and social development can be seen in the pedagogical books of teacher's schools in 1920s (Kuzgun, 2000)). Furthermore, in the early years of Turkish republic, there can be seen some aspects of career counseling as examining students and identifying their needs, skills and characteristics, and encouraging them to pursue a career suitable to their own personal features and characteristics (Piskin, 2006).

History of Counseling in Turkey (1950-the present)

Despite these services that are related to counseling, the more practical developments and the breakthrough of counseling started about 60 years ago in modern Turkey. Dogan (2000) explains these developments in counseling profession in the history of Turkey within five terms; the years between 1950–1956 is the initial steps period, the years between 1957–1969 is formative years, the years between 1970–1981 is classified as establishing counseling services in schools, the years 1982–1995 is defined as establishing undergraduate programs in counseling, and the term 1996–the present is labeled as assigning counselors to schools.

In the first period (1950–1956), counselor educators from the United States visited Turkey and presented in seminars about counseling to teachers, school principals, and respected Turkish educators. These experts in the counseling field also started some pilot applications in counseling and guidance (Tan, 1986). Additionally, in this period, the Turkish Ministry of Education provided scholarships to college graduates to study graduate degrees abroad in the fields like psychology, counseling and measurement. The American experts in counseling and students who got their degree in the United States and other foreign countries in counseling and related fields made a significant impact in counseling in Turkey. Thanks to these influences, the first guidance and research center which provided services for children with disabilities opened in Ankara, Turkey. In addition, Gazi Teachers' Training College in Ankara, Turkey started to incorporate courses about counseling and guidance techniques into its coursework. As a result, books, articles and booklets about guidance and counseling have been translated to Turkish in order to be used in such courses (Girgin, 2006).

In the second period (1957–1969), the Council of National Education visited many countries and examined their educational systems. As a result, they prepared a report about Turkish educational system and placed a significant importance on the necessity of guidance and counseling services in schools (Dogan, 1996). Following that report, some steps have been taken to train counselor, and Ankara University founded the first Educational Psychology and Guidance program as an undergraduate degree within the College of Education in 1965 (Kuzgun, 1993). After that, Hacettepe University opened a counseling program in master's degree in 1967 and Middle East Technical

University, Ankara University and Bogazici University started to prepare counseling programs in graduate level (Ozguven, 1990).

During the third period (1970–1981), the first counseling professionals started to work in schools in Turkey. In the 1970–1971 academic year, the Turkish Ministry of National Education employed 90 counselors in 24 pilot secondary schools as implementation of new policies to improve educational system (Stockton & Guneri, 2011). Furthermore, The Ninth National Education Council focused primarily on the necessity of counseling in schools and gave some guidelines to the Turkish Ministry of National Education to implement these proposals. These suggestions have taken seriously by the Turkish Ministry of National Education and they decided to provide counseling services to all secondary schools in the country. Additionally, in the 1974–1975 academic year, weekly counseling hours have been provided to every grade level in the schools (Kuzgun, 1991).

In the fourth period (1982–1995), in 1982, Hacettepe University founded the first Undergraduate program specifically in counseling. Also some other universities in Turkey, started to admit students to undergraduate programs with a major in guidance and counseling. Furthermore, in 1982, through the Higher Education Law, universities were required to have counseling services in their campus to help students which made the importance of counseling to be recognized in much broader level (Demir & Aydin, 1996). Additionally, in 1989, the Psychological Counseling and Guidance Association was founded by a group of counselor in Hacettepe University in Ankara and it increased the awareness about the counseling field as a profession and improved the collaboration of professionals in the field. The association also started to publish Journal of Psychological Counseling and Guidance which made it possible to write and read publications about counseling field in Turkey (Dogan, 1998).

In the last period (1996–the present), there has been a special emphasis on elementary school counseling in the Fifteenth National Education Council. In 1996, the National Education Development Project for Pre-Service Teacher Education prepared guidance and psychological counseling programs in undergraduate and master's levels with sponsorships of the Turkish Higher Education Council and the World Bank. Thanks to these developments, for the first time, the Ministry of National Education in Turkey started to employ counselors who were specifically graduated from the counseling programs in both elementary and secondary schools (Dogan, 2000).

Current Situation of Counseling Field and Counseling Programs in Turkey

In Turkey, unlike the United States (where in order to work as a counselor, students have to complete at least a master's degree in Counseling) the necessary level of education to become a counselor is a four year undergraduate degree. As a result, in Turkey the education to train counselors is primarily done in undergraduate level and pursuing a graduate degree in counseling is more of an optional personal choice. Therefore, while observing Counseling field in the United States and Turkey, it is

seen that there are no undergraduate counseling degrees yet numerous counseling programs in master's and doctorate level in the United States. Conversely, in Turkey, there are many undergraduate counseling programs and less graduate level counseling programs.

In Turkey, the undergraduate program of Counseling is named as Guidance and Psychological Counseling and it is with the same in all of the universities in Turkey. As in 2014, there are 62 universities that have Guidance and Psychological Counseling programs that accept students to train as counselors. In these 62 public and private colleges, about 19000 students are currently enrolled and about 3500 students are expected to graduate in 2014 (OSYM, 2010; OSYM, 2011; OSYM, 2012; OSYM, 2013).

The Council for Accreditation of Counseling and Related Educational Programs (CACREP); History, Importance and Functions

In 1950s, with the National Defense Education Act (NDEA), school guidance as a profession began to be popular and more people started to study the program and contributed to the field (Dugan, 1960). During the same years, mental health counseling became popular, too and more community clinics started to open. These community clinics seemed as an alternative to mental health hospitals, hence the need for the mental health workers began to increase among the United States (Gladding & Newsome, 2004). The growing need for the personnel in the area of counseling profession to employ both in schools and mental health clinics increased the awareness about the situation of the counselor training programs. In the late 1960s and early 1970s, the Association for Counselor Education and Supervision (ACES) realized the standardization problem of the counselor education programs and they started to work on creating a standardized way of training counselors (Wittmer, 1994). After the initial steps, first standards were developed for secondary school counselor preparation programs, which were not very extensive but included 60 hours of required practicum (Patterson, 1967). In the following years, many overlapping standards were developed and they were covered by 1973 ACES standards by ACES (Stahl & Havens, 1978). In 1981, Council for Accreditation of Counseling and Related Educational Programs (CACREP) was established for the purpose of creating, revising and monitoring the standards for counselor education programs. CACREP also founded to ensure that the students in counseling profession can develop professional counselor identity and acquire the necessary knowledge and skills during their training in the counselor education programs (Bobby & Kandor, 1994).

CACREP is the primary specialized accreditor for the counseling programs in the United States. About 30 years ago only five states were licensing professional counselors, and CACREP was accrediting only a handful of programs. After the establishment of CACREP in 1981, much has been changed in the counseling field. For example, more programs started to get accreditation and 50 states

have started licensing professional counselors (American Counseling Association Office of Professional Affairs, 2010).

Accreditation is defined as a process of review that is done by nonprofit organizations in a professional way in order to examine colleges and programs and assure their quality and improvement. Accreditation is particularly used by higher education institutions to maintain this publicly accepted quality in their programs (Council for Higher Education Accreditation, 2012). There are many functions of the accreditation. As mentioned by U.S. Department of Education (2014), one of the main functions of the accreditation is verifying if a higher education institution or program meets the established standards or not. This is particularly important in terms of maintaining the quality of program or higher education institution and CACREP specifically takes responsibility for scrutinizing the quality of accredited counseling programs.

Another function of the accreditation is that they assist prospective students to identify programs and institutions that meet generally accepted requirements (U.S. Department of Education, 2014). CACREP accreditation helps prospective counseling students to pick a program that meets certain standards. Since most of the private counseling centers looking for the best counselors for their centers, having a degree from a CACREP accredited program would also make finding a job much easier. The premise behind looking for candidates who have graduated from CACREP accredited programs is that these institutions followed specific established standards and provided better education for their students.

CACREP standards and Counseling programs in Turkey

Turkey's Guidance and psychological counseling programs are more equivalent to the school counseling programs in the US since the programs have a general tendency to prepare students to work in school settings. The reason for this might be because in Turkey, the graduates of the counseling programs primarily work in schools as school counselors and a low percent of the graduates work in rehabilitation centers, other governmental organizations and in private practice. Nevertheless, the undergraduate counseling programs in Turkey include courses of Mental Health Counseling, Marriage Counseling and Career Counseling and graduates can work in these fields, too. However, a revision in Turkey's counseling programs can be done by dividing the program into school counseling, mental health counseling, and other counseling programs as separate fields with different curriculums.

School counseling standards seems to be the most appropriate ones for Turkeys counseling programs since the Guidance and Psychological Counseling programs in Turkey do not really meet the standards of other counseling programs, defined in the CACREP, especially in terms of practicum and internship. Therefore, we took the CACREP standards of school counseling as the primary point of reference when examining the Turkey's undergraduate counseling programs and their curriculum.

The CACREP standards are written in 2009 and include different sections with accepted standards about various aspects of counseling programs. In our study, we looked over the CACREP standards and checked how well Turkish Counseling programs meet these standards. We also examined the curriculum and course descriptions of guidance and psychological counseling programs of five colleges in Turkey. These colleges are Bogazici University, Gazi University, Dokuz Eylul University, Ondoluz Mayis University, and Cukurova University. We tried to choose colleges from different regions of Turkey so that we can see the general situation of counseling programs in Turkey. Therefore, we have colleges like Bogazici University which is a respected international University in Istanbul that has students with highest score on Turkey's University Entrance exams. Gazi and Dokuz Eylul universities which are universities in Izmir and Ankara which are ranked above average in terms of placement of students based on their University Entrance Exam scores. Finally, universities like Cukurova and Ondoluz Mayis University which are average Turkish Universities.

Practicum/Internship

First of all, we saw that none of the counseling programs in Turkey meets the practicum/internship standards of CACREP. According to the CACREP standards, students must complete a minimum of 100 supervised practicum hours of which 40 hours must be direct practice with actual clients and students must have audio or video recordings of these direct services to use in their supervision. Additionally, students must have one hour of individual supervision and ½ hours of group supervision during their practicum. For the internship, students have to complete at least 600 hours of supervised internship after successfully completing the practicum. A minimum of 240 hours of the internship have to be direct service as individual counseling with real clients or as leading group counseling sessions. Students must have one hour of individual supervision and ½ hours of group supervision during the internship, too, with audio or video recordings of sessions to use in supervision (CACREP, 2009).

Counseling programs in Turkey have practicum courses that are given in the last year of the program in one or two semesters and students do their practicum only in schools and sometimes in Guidance and Research Centers. The implementation of the practicum course changes dramatically among universities in Turkey. In some universities practicum is given two semesters and in others it is given in one semester. Also, some universities require their students to do their whole practicum in one school while others require their students do their practicum in a primary school, secondary school and Guidance and Research Center.

Nevertheless, none of the programs require their students to do direct service of individual counseling with actual clients and record their sessions for supervision. Students usually observe the counselors in the schools and sometimes lead group sessions and guidance class hours on their own. As a result,

students do not have individual supervision hours, they only have group supervision hours during the class hours. Additionally, there is not a required 600 hours of internship hours of which 240 hours being direct service in Turkey's counseling programs.

Faculty and Staff

The CACREP standards require that a counseling program has to have at least three full time faculty whose background (doctoral degree) is from counselor education. All students in counseling programs have to be assigned to an advisor among the faculty from the day they start to program. Therefore, faculty must help students in their plan of study and other school related issues. Lastly, CACREP requires that the ratio of full time equivalent students to full time equivalent faculty should not exceed 10:1, in other words, number of students per faculty in CACREP accredited counseling programs cannot pass 10 (CACREP, 2009).

The counseling programs in the universities that we observed have at least three full time faculty members, however the student-faculty ratio of the universities changes significantly among the universities and none of the universities meet the student-faculty ratio required by CACREP. The counseling programs in Turkey are four year undergraduate programs and number of students being accepted each year to programs is very high. As a result, the student-faculty ratio in Turkey's universities is way above CACREP's average. For example, as it can be seen in Table 1, number of students studying counseling in Bogazici University is 278 and there are 12 full time faculty, so the student-faculty ratio is 23.2. At Gazi University, this ratio is 17.2 with 258 students and 15 faculty members and at Dokuz Eylul University the ratio is 30.9 with 278 students and 9 faculty members. At Cukurova University the ratio is 47.9 with 476 students and 10 faculty members and at Ondokuz Mayis University the ratio is 43.3 with 476 students and 11 faculty members (Bogazici University, N.D; Cukurova University, N.D.; Dokuz Eylul University, 2014; Gazi University, N.D.; Ondokuz Mayis University, N.D.; OSYM, 2010; OSYM, 2011; OSYM, 2012; OSYM, 2013).

Table 1. *Numbers and ratio of students and faculty in five Guidance and Counseling Programs in Turkey*

	Student Enroll.	Number of Prof.	Number of Assoc. Prof.	Number of Assist. Prof.	Number of Ins.	Student/Faculty Ratio
Bogazici University	278	4	2	4	2	23.17
Cukurova University	476	3	3	2	2	47.60
Dokuz Eylul University	278	2	3	2	2	30.89
Gazi University	258	5	2	5	3	17.20
Ondokuz Mayis University	476	2	3	5	1	43.27

Curriculum & Course Descriptions

CACREP requires that the students that are graduating from accredited programs who will work as school counselors must have professional knowledge and skills necessary to work in that field. For that reason, the CACREP accredited programs must have a curriculum with the courses that promote the needed knowledge and skills. We examined the curriculums and course descriptions of counseling programs in five universities in Turkey according to11 common core curricular areas that are stated in CACREP's domains in School Counseling and G section of professional identity part that all counseling programs must have.

As it can be seen in Table 2, we checked the Guidance and Psychological Counseling programs of five universities and evaluated those programs. As a result of our evaluation in terms of the level of meeting the core curriculum area, we gave four ratings to the programs as; "meets CACREP standards", mostly meets CACREP standards", "slightly meets CACREP standards", and "does not meet CACREP standards".

The 11 core curriculum areas are: (1) Foundations, Professional Orientation and Ethical Practice, (2) Counseling, Prevention, Intervention and Helping Relationships, (3) Social and Cultural Diversity and Advocacy, (4) Assessment, (5) Research and Evaluation, (6) Academic Development, (7) Collaboration and Consultation, (8) Leadership, (9) Human Growth and Development, (10) Career Development, (11) Group Work. We evaluated the counseling programs in five universities according to each one of these core domains and gave the descriptions of the domains by CACREP (2009) in general as followed;

Foundations, Professional Orientation and Ethical Practice: History, trends, and philosophy in school counseling in general and also ethical and legal issues and professional identity in school counseling profession. All five of the counseling programs have courses that cover these issues of counseling. These courses are; Introduction to Counseling and Guidance, Ethics in Counseling, etc.

Counseling, Prevention, Intervention and Helping Relationships: Theories and processes of effective counseling, strategies for helping students to cope with environmental and developmental problems, counseling skills and skills needed for crisis intervention. Two universities (Bogazici and Gazi University) meet the CACREP standards for this domain and the other colleges mostly meet that standard. This domain is mentioned in the courses like Counseling Theories, Techniques and Principals of Counseling, Crisis Intervention, etc. However, Cukurova, Dokuz Eylul and Ondokuz Mayis University do not have any course about Crisis intervention or a course that covers that subject, hence they do not completely meet this standard.

Social and Cultural Diversity and Advocacy: Multicultural counseling theories and issues, cultural, political, diversity and equity issues affecting students, and counselor's role in developing cultural self awareness and promoting cultural social justice and advocacy. Only Bogazici University meets the

standards for this domain with courses like Multicultural Approaches to Education, Cultural Issues in Counseling, Gender Issues in Counseling etc. Gazi University also have some courses that covers multicultural issues as mostly meeting the standards for this domains but the rest of colleges do not meet CACREP standards for this domain as having no multicultural counseling course in their curriculum.

Assessment: The signs and symptoms of psychological disorders, statistical concepts like reliability and validity and basic concepts of standardized and non-standardized testing. All of the programs meet the standards for this domain with courses like Psychological disorders, Introduction to Counseling, Measurement and Assessment, etc.

Research and Evaluation: Statistical methods and analysis, research methods, needs assessment and program evaluation. All five of the programs meet CACREP standards for this domain, too, as they all have courses that cover this domain like; Program Evaluation, Measurement and Evaluation, Introduction to Assessment in Counseling, etc.

Academic Development: Concepts, principles, strategies and programs that are intended to increase student achievement and decrease the achievement gap, curriculum designs, lesson plan development and classroom management strategies. The CACREP standards for this domain is also met by all programs through courses like; Academic Development, Classroom Management, Introduction to Education, etc.

Collaboration and Consultation: Strategies to promote and enhance effective teamwork within the school, collaboration models, building effective teams of school staff and parents, strategies to work with parents and families in harmony. Two of the colleges meet this domain according to the definitions of CACREP with the courses like; Psycho- educational Consultation, Consulting Services, etc. Other three universities mostly meet the standards for this core area though they do not have specific consultation and collaboration courses, they cover majority the issues for this domain in other courses.

Leadership: Qualities, skills, principles and styles of effective leadership, and role of school counselor as someone to change the system. The CACREP standards for this domain is also met by all five programs with the courses like; Education Administration, Observation in Schools, Counseling in Elementary and Secondary Schools, etc.

Career Development: Theories of career development, vocational, educational and occupational information systems and resources, and assessment instruments and techniques related to career and educational planning. All of the programs meet the CACREP standards for this domain with the courses like; Vocational Guidance and Counseling, Career development, etc.

Group Work: Theoretical and experiential understandings of group counseling and its purpose, development, dynamics, skills, theories, methods, components of group process and theories of group counseling. All five programs meet the standards for this domain, too, with the courses like; Group Counseling, Counseling with Families and Groups, etc.

Table 2.*Evaluation of Guidance and Psychological Counseling Programs in Five Universities of Turkey Based on CACREP Standards in 11 Core Curriculum Domains.*

	Bogazici University	Cukurova University	Dokuz Eylul University	Gazi University	Ondokuz Mayis University
Foundations, Professional Orientation and Ethical Practice	Meets CACREP Standards	Meets CACREP Standards	Meets CACREP Standards	Meets CACREP Standards	Meets CACREP Standards
Counseling, Prevention, Intervention and Helping Relationships	Meets CACREP Standards	Mostly meets CACREP Standards	Mostly meets the CACREP Standards	Meets CACREP Standards	Mostly meets the CACREP Standards
Social and Cultural Diversity, and Advocacy	Meets CACREP Standards	Does not meet CACREP Standards	Does not meet CACREP Standards	Mostly meets CACREP Standards	Does not meet CACREP Standards
Assessment	Meets CACREP Standards	Meets CACREP Standards	Meets CACREP Standards	Meets CACREP Standards	Meets CACREP Standards
Research and Evaluation	Meets CACREP Standards	Meets CACREP Standards	Meets CACREP Standards	Meets CACREP Standards	Meets CACREP Standards
Academic Development	Meets CACREP Standards	Meets CACREP Standards	Meets CACREP Standards	Meets CACREP Standards	Meets CACREP Standards
Collaboration and Consultation	Meets CACREP Standards	Mostly meets CACREP Standards	Meets CACREP Standards	Mostly meets CACREP Standards	Mostly meets CACREP Standards
Leadership	Meets CACREP Standards	Meets CACREP Standards	Meets CACREP Standards	Meets CACREP Standards	Meets CACREP Standards
Human Growth and Development	Meets CACREP Standards	Meets CACREP Standards	Meets CACREP Standards	Meets CACREP Standards	Meets CACREP Standards
Career Development	Meets CACREP Standards	Meets CACREP Standards	Meets CACREP Standards	Meets CACREP Standards	Meets CACREP Standards
Group Work	Meets CACREP Standards	Meets CACREP Standards	Meets CACREP Standards	Meets CACREP Standards	Meets CACREP Standards

DISCUSSION

In our study, we examined Turkey's Guidance and Psychological Counseling Programs in general and five programs in specific based on CACREP standards in terms of practicum/internship, faculty/staff and curriculum and course descriptions. One of the major issues in Turkey's Guidance and

Psychological Counseling program is that; it has some qualities and courses of all counseling programs like Mental Health Counseling, School Counseling, Marriage and Family Counseling and so on and allows its graduates to work in all these fields. However, the graduates do not get the required qualifications to work in all these counseling fields and learn only some parts of these areas. Then the graduates of these programs become counselors who can work in any of the counseling areas with lack of training. Therefore, these counseling fields must be taught through different programs with their own curriculum and practicum/internship requirements.

Regarding the practicum and internship, it can be clearly seen that Turkey's counseling programs do not meet the criteria of CACREP. This might cause the graduates of counseling programs to lack significant counseling skills that can be gained specifically through practicum and internship. Additionally, compared to their counterparts in the United States, counseling graduates in Turkey can face considerable difficulties when they start to work after graduation due to lack of practical training and experience. Therefore, the internship and practicum hours can be increased and implemented more professionally with appropriate individual and group supervision in order prepare students more properly.

The number of faculty in the Guidance and Psychological Counseling programs is not enough and more faculty members in the field are needed. The student-faculty ratio is very high compared to CACREP standards and it is extremely high in some of counseling programs. This issue screams for more faculty members in the counseling programs to provide an education in acceptable standards. The student-faculty ratio in CACREP standards enables a learning and knowledge sharing environment that both students and faculty can benefit from.

The curriculum and course descriptions of the programs generally meet the CACREP standards with a couple of exceptions. Nevertheless, there were significant differences among the curriculums of each program and differences between mandatory and elective courses through the programs of different universities. The most apparent domain which is not mentioned by almost all of the counseling programs in Turkey is the social and cultural diversity and advocacy. Only Bogazici University has the appropriate curriculum and courses that meet the standards for this domain. This obviously shows that there is a lack of emphasis about multicultural counseling and issues related to cultural awareness among counseling programs in Turkey. A multicultural course and covering multicultural issues in some courses can solve this problem which is simple solution that all counseling programs can put into practice. Such a course can give the students to become culturally competent counselors who can work with minority clients appropriately in a culturally diverse country like Turkey.

Guidance and Psychological Counseling programs in Turkey have a very important role in the country as training the professionals in one of most important service professions. There are many good

qualities of these programs as well as some shortages. Our study mainly shows the current situation of the Guidance and Psychological Counseling programs in Turkey and the areas that need to be improved. All these discrepancies in Turkey's counseling programs show that there is a great need for an accreditation association. The counseling programs are quite different from each other in terms of many aspects including practicum and mandatory core courses. Therefore, an accreditation body can make the programs have somehow standardized curriculums, proper student-faculty ratio and appropriate practicum/internship requirements. Furthermore, there can be many other domains that we haven't mentioned which might be crucially important in counselor education. The CACREP standards are very long and thorough and some future studies can focus on some other parts of CACREP standards and evaluate programs accordingly.

REFERENCES

American Counseling Association Office of Professional Affairs. (2010). *Licensure requirements for professional counselors*. American Counseling Association: Alexandria, VA.

Bobby, C. & Kandor, J. (1994). Understanding the CACREP clinical standards. *Developing and directing counselor education laboratories.* Alexandria, VA: American Counseling Association.

Council for Accreditation of Counseling and Related Educational Programs. (2009). *2009 accreditation manual.* Alexandria, VA: Author.

Council for Higher Education Accreditation. (2012). *An overview of U.S. accreditation*. Council for Higher Education Accreditation: Washington, DC.

Demir, A., & Aydm, G. (1996). Student counselling in Turkish universities. *International Journal for the Advancement of Counselling, 18*, 287-301.

Dogan, S. (1996). Turkiye'de psikolojik danisma ve rehberlik alaninda meslek kimliginin gelisimi ve bazi sorunlar [The development of professional identity in the counselling and guidance field in Turkey and related problems]. *Psikolojik Danisma ve Rehberlik Dergisi, 1*(7), 32–44.

Dogan, S. (1998). Counseling in Turkey: Current status and future challenges. *Education Policy Analysis Archives. 6*, 1-12.

Doğan, S. (2000). The historical development of counselling in Turkey. *International Journal for the Advancement of Counseling*, 22, 57-67.

Dugan, W. (1960). The impact of NDEA upon counselor preparation. *Personnel and Guidance Journal*, *3*, 37-40.

Girgin, G. (2006). Cagdas egitim sisteminde ogrenci kisilik hizmetleri ve rehberlik [Student personnel services in contemporary education]. In A. Kaya (Ed.), *Psikolojik danisma ve rehberlik* (4th ed., pp. 2-33). Ankara, Turkey: Ani Yayincilik.

Gladding, S., & Newsome, D. (2004). *Community and agency counseling.* Columbus, OH: Merrill Prentice Hall.

Kuzgun, Y. (1991). *Rehberlik ve psikolojik danisma* [*Guidance and Psychological Counselling*] (2nd ed.). Ankara: OSYM Yayinlari.

Kuzgun, Y. (1993). Turk egitim sisteminde rehberlik ve psikolojik danisma [Guidance and psychological counselling in Turkish education system]. *Egitim Dergisi, 6*, 3–8.

Kuzgun, Y. (2000). *Rehberlik ve Psikolojik Danisma*. Ankara: OSYM yayinlari.

Tan, H. (1986). *Psikolojik danisma ve rehberlik* [*Psychological counselling and guidance*]. Istanbul: Milli Egitim Basimevi.

OSYM. (2010). Statistics about the number of students admitted to the higher education programs. Retrieved from http://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/arsiv/2010/2010OSYSMINMAX/TABLO4.pdf

OSYM. (2011). Statistics about the number of students admitted to the higher education programs. Retrieved from

http://www.osym.gov.tr/dosya/1-58082/h/kilavuzyayinexceldokumutablo4y.pdf

OSYM. (2012). Statistics about the number of students admitted to the higher education programs. Retrieved from http://www.osym.gov.tr/dosya/1-60986/h/2012osystablo4.pdf

OSYM. (2013). Statistics about the number of students admitted to the higher education programs. Retrieved from http://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2013/OSYS/Tablo4.pdf

Patterson, C. (1967). The practicum requirement in "standards – 1967 edition". *Counselor Education and Supervision, 6*(4), 352-354.

Piskin, M. (2006). Psikolojik danısma ve rehberligin dunu, bugunu ve yarini [The past, present, and future of psychological counseling and guidance] . In M. Hesapcioglu, & A. Durmus, *Turkiye'de Egitim Bilimleri: Bir Bilanco Denemesi.* Ankara: Nobel Yayin.

Stahl, E., & Havens, R. (1978). The case for ACES program accreditation. *Counselor Education and Supervision, 17*(3), 180-187.

Stockton, R., & Guneri, O. (2011). Counseling in Turkey: An Evolving Field. *Journal of Counseling & Development*, *89*(1), 98-104.

U.S. Department of Education. (2014). *Accreditation in the United States*. Retrieved from http://www2.ed.gov/admins/finaid/accred/accreditation.html

Wittmer, J. (1994). Evolution of the CACREP standards. In J. Myers (Ed.) *Developing and directing counselor education laboratories*. Alexandria, VA: American Counseling Association.

ERGENLERİN BENLİK SAYGISI VE DUYGUSAL ÖZ-YETERLİK DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ[3]

INVESTIGATION OF SELF-ESTEEM AND EMOTIONAL SELF-EFFICACY LEVELS IN ADOLESCENCE

İbrahim CEYLAN
Uzm.Psi.Danış., Hava Astsubay Meslek Yüksek Okulu, İzmir,
iceylan88@hotmail.com,
Rengin KARACA
Prof.Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Psi.Danış. ve Reh. ABD, İzmir,
rengin.akboy@deu.edu.tr

ÖZET

Bu çalışmada, ergenlik döneminde kişilik gelişiminin ve olumlu kimlik kazanmanın en önemli parametrelerinden biri olan benlik saygısı ile bireyin kendisine nasıl güven geliştirdiğini anlamada önemli bir faktör olan duygusal öz-yeterlik kavramı ele alınmaktadır. Bu kapsamda, ergenlerin benlik saygısı ve duygusal öz-yeterlik düzeyleri arasındaki ilişki ve bu değişkenlerin bazı sosyo-demografik özelliklere göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Araştırmanın evrenini, 2011-2012 eğitim-öğretim yılında İzmir'in Gaziemir ilçesinin farklı türdeki liselerinde öğrenim görmekte olan öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise 158'i kız ve 142'si erkek olmak üzere, toplam 300 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada ölçme aracı olarak, Coopersmith Benlik Saygısı Envanteri (Kısa Form), Duygusal Öz-Yeterlik Ölçeği ve araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır.

Araştırma bulgularına göre, ergenlerin benlik saygısı ile duygusal öz-yeterlik düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğu saptanmıştır. Cinsiyete göre, ergenlerin benlik saygısı ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılaşma olmamasına karşın, duygusal öz-yeterlik düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Araştırmada, öğrenim gördükleri okul türünün ergenlerin duygusal öz-yeterlik toplam puan ortalamaları üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, anne tutumunu demokratik olarak algılayan ergenleri, duyguları düzenleme puan ortalamaları, otoriter/baskıcı olarak algılayan ergenlerden anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Ergenlik, benlik saygısı, duygusal öz-yeterlik.

ABSTRACT

In this study, the concepts of both the self esteem that is one of the most important parameters in the course of personality devolopment and acquirement of positive identification during adolecence and the emotional self sufficiency that is an important factor in understanding how individual develop confidence are studied. In this context, the relationship between self-esteem of adolescents and levels of emotional self-efficacy and whether

[3] Bu çalışma, Prof.Dr. Rengin KARACA'nın danışmanlığında, İbrahim CEYLAN tarafından tamamlanan *Ergenlerin Benlik Saygısı ve Duygusal Öz-Yeterlik Düzeylerinin İncelenmesi* başlıklı yüksek lisans tezinden yararlanılarak hazırlanmıştır.

these variables change according to some socio-demographic characteristics were investigated. The study universe is consisted of students who are studying in different types of schools in Gaziemir district of Izmir province in the 2011-2012 academic year. The sample of the study, including 158 girls and 142 boys, is a total of 300 students. As a measurement tool in the research, Coopersmith Self-Esteem Inventory (Short Form), Emotional Self-Efficacy Scale and Personal Information Form prepared by the researcher were used.

According to research findings, it was found that there are statistically significant positive relationships between adolescents' self-esteem and emotional self-efficacy levels. According to gender, there is not a significant difference among average score of adolescents' self-esteem. However, significant positive relationship has been found in view of emotional levels of self-efficacy. In the research, it was found that type of school they are attending have an effect on total score of the adolescents' emotional self-efficacy. Moreover, it was understood that adolescents who perceived democratic mother attitude have much more significant mean scores of emotion regulation than adolescents who perceived authoritarian/repressive mother attitude

Keywords: Adolescent, self-esteem, emotional self-efficacy.

1. GİRİŞ

Yaşamı boyunca sürekli değişim ve gelişim içerisinde bulunan insan, belki de gelişim sürecinin en önemli evresini ergenlik döneminde yaşamaktadır. Gençlik dönemi olarak da adlandırabileceğimiz ergenlik; sosyal açıdan yeniden doğuş dönemi, yetişkinliğe özgü önemli gelişim görevlerini başarma ve kişinin bağımsızlık savaşını verdiği dönem olarak karşımıza çıkmaktadır.

Ergenlik çağındaki bireyler; kim olduklarını, ailelerinden ne ölçüde farklı olduklarını, çevreleri hakkında neler hissettiklerini, kendi değerlerinin neler olduğunu ve çevreleri ile ilgili neler düşündüklerini oluşturmaya ihtiyaç duymaktadırlar. Ergenler; kendilerini kabul etmeye, kişiliklerini bulmaya, gruplara girmeye ve gereksinimlerini dengeli bir şekilde karşılamaya çalışmakta, özerklik, özgürlük ve sorumluluklarının dengesini kurmak için çabalamaktadırlar (Nelsen and Lott, 2001; Akt. Dinçer, 2008).

Ergenlik döneminde kimlik gelişimi ile birlikte, kişinin kendisini nasıl görüp değerlendirdiğini içeren benlik kavramı da oluşmaktadır. Kişiyi diğer bireylerden ayıran duygu, tutum ve davranışların bütünü benlik kavramını oluşturur. Benlik, kişiliğin bilişsel bölümü, benlik saygısı ise; psikolojik ve duygusal bölümüdür. Benlik saygısının gelişimi bebeklikle başlayan, toplumla iletişime girdikçe olumlu ya da olumsuz tepkilere göre artan, yaşam boyu devam eden bir süreçtir. Ergenlik döneminin en önemli yönünü teşkil eden benlik gelişiminin yanı sıra, ailede başlayan ilk yeterlik deneyimleri, çocuğun sosyal dünyasının hızlı bir şekilde genişlemesiyle devam etmektedir (Tatoğlu, 2006).

Ergenlikte, anne-baba ve arkadaşlardan alınan sosyal destek, benlik saygısının gelişiminde önemli rol oynamaktadır. Sosyal destek, ergenin olumsuz kişilik geliştirmesinde rol oynayabilecek kişilere karşı koruyucu bir etki yaratarak, ergenin kimliğini geliştirmesine yardımcı olmaktadır. Ergen, aile ve arkadaşlardan sağlanan destekle benlik saygısını geliştirir ve kendini güvende hisseder (Huurre, Kamulainen ve Aro, 1999; Akt. Çevik Büyükşahin ve Atıcı, 2009).

Ergenlik döneminin en önemli yönünü teşkil eden benlik gelişiminin yanı sıra, ailede başlayan ilk yeterlik deneyimleri, çocuğun sosyal dünyasının hızlı bir şekilde genişlemesiyle devam etmektedir. Kardeşlerle yapılan sosyal karşılaştırma, akran gruplarıyla devam etmekte ve bireyin yeterliğini sorgulamasında önemli bir yer tutmaktadır. Ailenin yapısı, çocuğun doğum sırası ve aile içerisindeki konumu bireyin kişisel yeterliğini sorgulaması bakımından farklı sosyal karşılaştırma olanakları sağlamaktadır (Bandura, 1994).

Araştırmalar, bireylerin kendilerini yeterli gördükleri işleri yapma, yetersiz buldukları işlerden kaçma eğilimi gösterdiklerini; istedikleri sonucu alacaklarına inanmadıkları sürece eyleme geçme konusunda isteksiz davrandıklarını göstermektedir. Ayrıca, olumlu yeterlik algısı taşıyan bireylerin isteyerek eyleme girişmelerinin yanı sıra, güçlükler karşısında daha dayanıklı ve ısrarcı oldukları; zorlu işleri, kaçınılması gereken eylemler olarak değil, üzerinde çalışıp kendilerini geliştirmeleri gereken alanlar olarak algıladıkları saptanmıştır (Bandura, 1997; Akt. Özerkan, 2007). Yani, öz-yeterlik algısı güçlendikçe gösterilen çaba, ısrar ve azim de artış göstermektedir.

Öz-yeterlik; bireyin farklı durumlarla baş etme, belli bir etkinliği başarma yeteneğine, kapasitesine ilişkin kendini algılayışıdır, kendi yargısıdır (Senemoğlu, 1998). Başka bir tanıma göre öz-yeterlik, insanların kendi kapasitelerini nasıl algıladıkları ve kendilerine nasıl güven geliştirdiklerini anlamada önemli bir faktördür (Nasta, 2007; Akt. Telef, 2011).

Öz-yeterlik ve duygusal zekâ kavramlarını ilişkilendiren Petrides ve Furnham (2000, 2001, 2003) aralarında temel farklılıklar bulunan iki temel duygusal zekâ kavramından bahsetmektedir. Bunlardan ilki, kişisel özellik olarak duygusal zekâ; diğeri de bilgiyi işleme süreci yeteneği olarak duygusal zekâdır. Bir kişisel özellik olarak duygusal zekâ, duygusal öz-yeterlik olarak kavramsallaştırılmaktadır. Duygusal öz-yeterlik kavramı, duyguyla ilişkili öze yönelik algılanan yetenekler, bunların değerlendirilmesi ve bağlantılı bir inancın gelişmesi olarak tanımlanırken diğeri duyguyla ilişkili bilişsel yeteneklere sahip olmayı ifade etmektedir (Petrides ve diğ., 2006; Akt. Totan, İkiz ve Karaca, 2010).

Bu çalışmada, ergenlik döneminde kişilik gelişiminin ve olumlu kimlik kazanmanın en önemli parametrelerinden biri olan benlik saygısı ile bireyin kendisine nasıl güven geliştirdiğini anlamada önemli bir faktör olan duygusal öz-yeterlik kavramları çeşitli sosyo-demografik değişkenlere göre ele alınmaktadır.

Bu amaç doğrultusunda şu temel sorulara cevap aranmıştır:

a. Ergenlerin benlik saygısı ve duygusal öz-yeterlik puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?

b. Cinsiyete göre, ergenlerin benlik saygısı ve duygusal öz-yeterlik puanları arasında anlamlı

bir farklılık var mıdır?

c. Öğrenim gördükleri okul türüne göre, ergenlerin benlik saygısı ve duygusal öz-yeterlik puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

d. Algılanan anne tutumuna göre, ergenlerin benlik saygısı ve duygusal öz-yeterlik puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada betimsel, nedensel karşılaştırma ve korelasyonel modeller birlikte kullanılmıştır. Betimsel araştırmanın temel amacı, bir grubun belirli özelliklerini tam ve dikkatli bir biçimde ortaya koymaktır. Nedensel karşılaştırma araştırma modelinde, araştırma kapsamına giren katılımcılara veya koşullara müdahale etmeksizin katılımcılara ait farklılıkların nedenlerini veya sonuçlarını incelemek hedeflenmektedir. Korelasyonel araştırmalar ise, iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2012).

2.2. Evren ve Örneklem

Bu çalışmanın evrenini, İzmir ilinin Gaziemir ilçesinin farklı türdeki liselerinde öğrenim gören 10'uncu sınıf öğrenciler oluşturmaktadır.

Bu çalışmanın örneklemini, 2011-2012 eğitim-öğretim yılında, İzmir ilinin Gaziemir ilçesinin farklı türdeki liselerinde (Anadolu Lisesi, Genel/Düz Lise, Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi, Ticaret Meslek Lisesi ve Kız Teknik ve Meslek Lisesi) öğrenim görmekte olan 10'uncu sınıf öğrencileri arasından çok aşamalı tabakalı örnekleme ve random (tesadüfi) örnekleme yöntemi kullanılarak seçilen 158'i kız (%52,7), 142'si erkek (%47,3) olmak üzere toplam 300 öğrenci oluşturmaktadır.

2.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada ihtiyaç duyulan verilerin elde edilmesinde; benlik saygısını belirlemek amacıyla Coopersmith (1967) tarafından geliştirilen ve Pişkin (1997) tarafından ülkemizde lise öğrencileri üzerinde uyarlaması, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılan "Coopersmith Benlik Saygısı Envanteri" ile bireylerin duygusal olarak kendilerini ne düzeyde yeterli hissetiklerini belirlemek amacıyla Kirk, Shutte ve Hine (2008) tarafından geliştirilen ve Totan, İkiz ve Karaca (2010) tarafından uyarlaması, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılan "Duygusal Öz-Yeterlik Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmanın bağımsız değişkenlerini oluşturan katılımcıların sosyo-demografik özellikleri, araştırmacı tarafından oluşturulan "Kişisel Bilgi Formu" ile elde edilmiştir.

Coopersmith Benlik Saygısı Envanteri: Coopersmith (1967) tarafından geliştirilen envanter, kişinin çeşitli alanlarda kendisi hakkındaki tutumunu değerlendirmede kullanılan bir ölçme aracıdır. Coopersmith, aracın test-tekrar-test güvenirlik katsayısını beş hafta arayla 0.88, üç yıl arayla 0.70

bulmuş; KuderRichardson güvenirlik katsayısını ise kızlar için 0.91, erkekler için 0.80 olarak bulmuştur.

Duygusal Öz-Yeterlik Ölçeği: Türkçe'ye Totan, İkiz ve Karaca (2010) tarafından uyarlanmış, geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmıştır. Çalışmanın katılımcılarını Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesinde eğitim alan 231'i kız, 180'i erkek olan toplam 411 üniversite öğrencisi oluşturmuştur. Çeviri işlemleri sonrasında dil geçerliği yapılan ölçeğin hedef ve özgün formları arasında önemli ilişkilerin varlığı tespit edilmiştir. Yapı geçerliği çalışmasında, betimleyici ve doğrulayıcı faktör analizleriyle ölçeğin özgün formunu koruduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, ölçeğin kuramsal olarak ortaya konan duyguları düzenleme, duyguları düşünceyi destekleyici olarak kullanma, duyguları anlama ve duyguları algılamadan oluşan dört boyutlu yapıya da sahip olduğu anlaşılmıştır. İç tutarlılık ve test tekrar test güvenirliği çalışmaları sonucunda, ölçeğin kararlı bir ölçme aracı olduğuna ulaşılmıştır. Ayırt edici geçerlilik çalışmasında, kadınların duyguları anlama ve duyguları algılama düzeylerinin erkeklere göre önemli düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Kişisel Bilgi Formu: Araştırmaya katılan ergenlerin sosyo-demografik özellikleri ile diğer bağımsız değişkenlere ilişkin verilerini elde etmek amacıyla, araştırmacı tarafından literatür taraması ve uzman görüşleri doğrultusunda oluşturulmuştur. Oluşturulan bu form ile ergenlerin cinsiyeti, öğrenim gördükleri okul türü ve algıladığı anne tutumu belirlenmeye çalışılmıştır.

2.4. Veri Çözümleme Teknikleri

Araştırma kapsamında toplanan verilerin analizi, "SPSS for Windows 15.00" istatistik paket programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Ergenlerin benlik saygısı ve duygusal öz-yeterliklerine ilişkin puanlarını çeşitli değişkenlere göre test etmeden önce, araştırma verilerinin normal dağılım özelliği taşıyıp taşımadığı, Kolmogorov-Smirnov Testi ile tespit edilmiştir (Field, 2004).

Yapılan incelemeler sonucunda duygusal öz-yeterlik ölçeğinden alınan puanların normal dağılım gösterdiği; ancak benlik saygısı ölçeğinden alınan puanların normal dağılım göstermediği tespit edilmiştir. Normal dağılım şartının sağlandığı durumlarda parametrik test yöntemlerinden Bağımsız Örneklemler İçin t-Testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) teknikleri kullanılırken; normal dağılım şartının sağlanamadığı durumlarda non-parametrik test yöntemlerinden Mann-Whitney U testi ile Kruskall- Wallis H testi kullanılmıştır. Ergenlerin benlik saygısı ve duygusal öz-yeterlikleri arasındaki ilişkiyi belirlemek için ise Spearman Brown Sıra Farkları Korelasyon katsayısı kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2012). Bütün testler sosyal bilimlerde tercih edilen 0,05 anlam düzeyinde gerçekleştirilmiştir.

3. BULGULAR

Araştırmada ilk olarak, **"**Ergenlerin benlik saygısı ve duygusal öz-yeterlik puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?" sorusuna cevap aranmıştır.

Tablo 1'de görüldüğü gibi; ergenlerin benlik saygısı puanları ile duygusal öz-yeterlik puanları (toplam öz-yeterlik puanı) arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde pozitif yönde bir ilişki saptanmıştır (r= ,265; *p*<,01).

Benlik saygısı ile duygusal öz-yeterlik ölçeğinin alt boyutları arasındaki ilişki incelendiğinde; duyguları düzenleme (r= ,256; *p*<,01), duyguları düşünceyi destekleyici olarak kullanma (r= ,272; *p*<,01), duyguları anlama (r= ,140; *p*<,05) ve duyguları algılama (r= ,223; *p*<,01) ile istatistiksel olarak anlamlı düzeyde pozitif yönde ilişki saptanmıştır. Buna göre, benlik saygısı yüksek olan ergenlerin duygusal öz-yeterlikleri de yüksektir.

Tablo 1: Ergenlerin Benlik Saygısı ile Duygusal Öz-Yeterlik ve Alt Boyut Puanlarının Spearman Brown Korelasyon Testi Sonuçları

	1	2	3	4	5	6
Benlik Saygısı	1					
Duygusal Öz- Yeterlik	,265(**)	1				
Duyguları Düzenleme	,256(**)	,857(**)	1			
Duyguları Düşünceyi Destekleyici Olarak Kullanma	,272(**)	,853(**)	,664(**)	1		
Duyguları Anlama	,140(*)	,840(**)	,600(**)	,618(**)	1	
Duyguları Algılama	,223(**)	,831(**)	,619(**)	,677(**)	,679(**)	1

**p<0,01 *p<0,05

Cinsiyete göre ergenlerin duygusal öz-yeterlik puanları arasında anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklemler için *t*-testi analizi yapılmıştır. Tablo 2'de yer alan analiz sonuçlarına göre, cinsiyete göre ergenlerin duygusal öz-yeterlik toplam puan ortalamaları (t_{271}= 2,678; p= 0,008) ile duyguları düşünceyi destekleyici olarak kullanma (t_{298}= 2,817; p= 0,005), duyguları anlama (t_{298}= 2,348; p= 0,02) ve duyguları algılama (t_{267}= 2,938; p= 0,004) puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olduğu saptanmıştır. Buna göre; kız öğrencilerin duygusal öz-yeterlik, duyguları düşünceyi destekleyici olarak kullanma, duyguları anlama ve duyguları algılama puan ortalamaları erkek öğrencilerden daha yüksektir. Duyguları düzenleme (t_{275}= 1,912; p= 0,057) alt boyutunda ise, cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Tablo 2: Cinsiyete Göre Ergenlerin Duygusal Öz-Yeterlik ve Alt Boyut Puanlarının Bağımsız Örneklemler İçin *t*-Testi Sonuçları

Değişken	Cinsiyet	n	$\overline{X}$	SS	*t*	SD	*p*
Duygusal Öz-Yeterlik	Kız	158	119,49	16,18	2,678	271	0,008*
	Erkek	142	113,82	20,07			

Duyguları Düzenleme	Kız	158	32,16	5,27	1,912	275	0,057
	Erkek	142	30,87	6,36			
Duyguları Düşünceyi Destekleyici Olarak Kullanma	Kız	158	30,15	5,75	2,817	298	0,005*
	Erkek	142	28,31	5,54			
Duyguları Anlama	Kız	158	30,71	5,03	2,348	298	0,02*
	Erkek	142	29,26	5,65			
Duyguları Algılama	Kız	158	27,12	4,09	2,938	267	0,004*
	Erkek	142	25,52	5,20			

*p<0,05

Cinsiyete göre ergenlerin benlik saygısının farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann-Whitney *U* Testi sonuçları Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3: Cinsiyete Göre Ergenlerin Benlik Saygısı Puanlarının Mann-Whitney *U* Testi Sonuçları

Değişken	Cinsiyet	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	*U*	*p*
Benlik Saygısı	Kız	158	159,12	25141	9856	0,069
	Erkek	142	140,91	20009		

Tablo 3 incelendiğinde, cinsiyete göre ergenlerin benlik saygısı sıra ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olmadığı görülmektedir (*U*= 9856; *p*= 0,069).

Öğrenim gördükleri okul türüne göre ergenlerin duygusal öz-yeterliklerinin farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 4'te verilmektedir.

Tablo 4: Öğrenim Gördükleri Okul Türüne Göre Ergenlerin Duygusal Öz-Yeterlik ve Alt Boyut Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişken	Varyansın Kaynağı	KT	SD	KO	F	*p*	Anlamlı fark
Duygusal Öz-Yeterlik	Gruplar arası	6534,053	4	1633,513	5,139	0,001*	2>3 2>4
	Gruplar içi	93762,73	295	317,84			
	Toplam	100296,8	299				
Duyguları Düzenleme	Gruplar arası	525,6	4	131,4	4,007	0,004*	2>3
	Gruplar içi	9674,65	295	32,795			
	Toplam	10200,25	299				
Duyguları Düşünceyi Destekleyici Olarak Kullanma	Gruplar arası	365,847	4	91,462	2,865	0,024*	2>3
	Gruplar içi	9416,633	295	31,921			
	Toplam	9782,48	299				
Duyguları Anlama	Gruplar arası	399,687	4	99,922	3,578	0,007*	2>3 2>4
	Gruplar içi	8239,15	295	27,929			
	Toplam	8638,837	299				
Duyguları Algılama	Gruplar arası	524,713	4	131,178	6,339	0,0*	1>3 2>3 2>4 5>4
	Gruplar içi	6104,683	295	20,694			
	Toplam	6629,397	299				

*p<0,05

Tablo 4'te görüldüğü gibi, öğrenim gördükleri okul türüne göre ergenlerin duygusal öz-yeterliklerinin farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda; ergenlerin duygusal öz-yeterlik ($F_{(4,295)}$= 5,139; p= 0,001), duyguları düzenleme ($F_{(4,295)}$= 4,007; p= 0,004), duyguları düşünceyi destekleyici olarak kullanma ($F_{(4,295)}$= 2,865; p= 0,024), duyguları anlama ($F_{(4,295)}$= 3,578; p= 0,007) ve duyguları algılama ($F_{(4,295)}$= 6,339; p= 0,0) puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olduğu saptanmıştır.

Belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc Tukey HSD çoklu karşılaştırma testi analiz teknikleri uygulanmıştır.

Yapılan post-hoc Tukey HSD çoklu karşılaştırma testi sonucunda, genel (düz) lisede öğrenim gören öğrencilerin duygusal öz-yeterlik puan ortalamalarının teknik ve endüstri meslek lisesi ile ticaret meslek lisesinde öğrenim gören öğrencilerden istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (p<,05).

Duyguları düzenleme ve duyguları düşünceyi destekleyici olarak kullanma alt boyutları incelendiğinde; genel lisede öğrenim gören öğrencilerin puan ortalamalarının teknik ve endüstri meslek lisesinde öğrenim gören öğrencilerden istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (p<,05).

Duyguları anlama alt boyutu incelendiğinde; genel (düz) lisede öğrenim gören öğrencilerin puan ortalamalarının teknik ve endüstri meslek lisesi ve ticaret meslek lisesinde öğrenim gören öğrencilerden istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu saptanmıştır (p<,05).

Duyguları algılama alt boyutu incelendiğinde ise, anadolu lisesi ve genel (düz) lisede öğrenim gören öğrencilerin puan ortalamalarının teknik ve endüstri meslek lisesinde öğrenim gören öğrencilerden; genel (düz) lisede ve kız teknik ve meslek lisesinde öğrenim gören öğrencilerin ise ticaret meslek lisesinde öğrenim gören öğrencilerden istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (p<,05).

Öğrenim gördükleri okul türüne göre ergenlerin benlik saygısının farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskall Wallis H testi uygulanmıştır. Tablo 5'te yer alan sonuçlar incelendiğinde, öğrenim gördükleri okul türüne göre ergenlerin benlik saygısı sıra ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olmadığı görülmektedir (X^2= 6,703; p= 0,152).

Tablo 5: Öğrenim Gördükleri Okul Türüne Göre Ergenlerin Benlik Saygısı Puanlarının Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Değişken	Okul Türü	n	Sıra Ort.	X^2	SD	p	Anlamlı

							Fark
Benlik Saygısı	Anadolu Lisesi	60	163,28	6,703	4	0,152	-
	Genel Lise	60	153,47				
	Tek. veEnd. Mesl. Lisesi	60	138,64				
	Tic.Mesl. Lisesi	60	132,48				
	Kız Tekn. veMesl. Lisesi	60	164,63				

Algılanan anne tutumuna göre ergenlerin duygusal öz-yeterliklerinin farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 6'da verilmektedir.

Tablo 6: Algıladıkları Anne Tutumuna Göre Ergenlerin Duygusal Öz-Yeterlik ve Alt Boyut Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişken	Varyansın Kaynağı	KT	SD	KO	F	*p*	Anlamlı Fark
Duygusal Öz-Yeterlik	Gruplar arası	3356,669	5	671,334	2,036	0,074	-
	Gruplar içi	96940,12	294	329,728			
	Toplam	100296,8	299				
Duyguları düzenleme	Gruplar arası	467,73	5	93,546	2,826	0,016*	1>2
	Gruplar içi	9732,52	294	33,104			
	Toplam	10200,25	299				
Duyguları düşünceyi destekleyici olarak kullanma	Gruplar arası	276,163	5	55,233	1,708	0,133	-
	Gruplar içi	9506,317	294	32,334			
	Toplam	9782,48	299				
Duyguları anlama	Gruplar arası	133,442	5	26,688	0,923	0,467	-
	Gruplar içi	8505,395	294	28,93			
	Toplam	8638,837	299				
Duyguları algılama	Gruplar arası	120,203	5	24,041	1,086	0,368	-
	Gruplar içi	6509,193	294	22,14			
	Toplam	6629,397	299				

*p<0,05

Tablo 6 incelendiğinde, algılanan anne tutumuna göre ergenlerin duygusal öz-yeterliklerinin farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, duyguları düzenleme ($F_{(5,294)}$= 2,826; p= 0,016) puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olduğu; duygusal öz-yeterlik ($F_{(5,294)}$= 2,036; p= 0,074) ile duyguları düşünceyi destekleyici olarak kullanma ($F_{(5,294)}$= 1,708; p= 0,133), duyguları anlama ($F_{(5,294)}$= 0,923; p= 0,467) ve duyguları algılama ($F_{(5,294)}$= 1,086; p= 0,368) puan ortalamaları arasındaki farkın ise istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olmadığı saptanmıştır.

Belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere yapılan post-hoc Tukey HSD çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre; anne tutumunu demokratik olarak algılayan ergenlerin duyguları düzenleme puan ortalamalarının anne tutumunu otoriter/baskıcı olarak algılayan ergenlerden istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (p<,05).

Algılanan anne tutumuna göre ergenlerin benlik saygısının farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskall Wallis H testi sonuçları Tablo 7'de verilmektedir.

Tablo 7: Algıladıkları Anne Tutumuna Göre Ergenlerin Benlik Saygısı Puanlarının Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Değişken	Anne Tutumu	n	Sıra ort.	X^2	SD	*p*	Anlamlı Fark
Benlik Saygısı	Demokratik	25	163	23,666	5	0,0*	1>2 3>2 5>2 6>2
	Otoriter/Baskıcı	35	93,64				
	Mükemmeliyetçi	18	142,42				
	İlgisiz	7	87,43				
	Hoşgörülü	154	164,72				
	Koruyucu	61	151,73				

*p<0,05

Tablo 7'de görüldüğü gibi, algılanan anne tutumuna göre ergenlerin benlik saygısının farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık olduğu saptanmıştır (X^2=23,666, p=0,00). Belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla ikili gruplar arasında yapılan Mann Whitney *U* testi sonucunda; otoriter/baskıcı (sıra ort: 93,64) anne tutumuna sahip olan ergenlerin benlik saygısı sıra ortalamasının anne tutumu demokratik (sıra ort: 163), mükemmeliyetçi (sıra ort: 142,42), hoşgörülü (sıra ort: 164,72) ve koruyucu (sıra ort: 151,73) olan ergenlerin sıra ortalamalarından daha düşük olduğu saptanmıştır.

4. TARTIŞMA

4.1. Ergenlerin Benlik Saygısı ile Duygusal Öz-Yeterlik ve Alt Boyutları Arasındaki İlişki

Araştırma sonucunda, benlik saygısı ile duygusal öz-yeterlik (toplam öz-yeterlik puanı) ve alt boyutları (duyguları düzenleme, duyguları düşünceyi destekleyici olarak kullanma, duyguları anlama ve duyguları algılama) arasında olumlu yönde anlamlı ilişkiler olduğu saptanmıştır. Bu bulgu, benlik saygısı yüksek olan ergenlerin duygusal öz-yeterliklerinin de yüksek olduğunu göstermektedir.

Literatürde; duygusal öz-yeterlik kavramının ülkemizde henüz yeterince araştırma konusu yapılmadığı ve benlik saygısı değişkeniyle birlikte ele alınmadığı görülmektedir. Ancak, yetkinlik inancı veya öz-yeterlik kavramlarının benlik saygısı ile birlikte ele alındığı araştırmalara bakıldığında; benlik saygısı ile öz-yeterliğin pozitif ilişkisinden söz edilmektedir (Aydoğan, 2008; Visor, Johnson, Schollaet, Good-Majah and Davenport, 1995; Vardarlı, 2005).

Hoy (2004) ise, benlik saygısı ile öz-yeterlik arasında dolaylı bir ilişkiden söz etmekte ve kişinin bir alanda kendisini son derece yeterli hissetmesinin yüksek benlik saygısına sahip olduğu anlamına gelmeyebileceği belirtmektedir (Akt. Telef, 2011).

Benlik saygısı ve duygusal öz-yeterlik, birbiriyle ilişkili ve psikolojik sağlık için yararlı özeliklerdir. Benlik saygısı yüksek bireylerin çevresiyle etkileşimi güçlüdür. Ayrıca bu kişiler kendileri hakkında sağlıklı bir düşünce yapısına da sahiptirler. Kendini tanıyan, duygusal farkındalığa sahip olan bireyler ise, genellikle çevrelerinde iyileştirici özellikleri dolayısıyla çekim merkezi oluştururlar. Ergenlik döneminde kimlik kazanma sürecindeki bireyin, aldığı sorumluluklarla birlikte kendisine atfettiği değer de artmaktadır. Böylece, benlik saygısı yükselen ergen, bu dönemde duygusal gelişime paralel olarak duygusal farkındalık geliştirmekte ve duygusal öz-yeterliği de artış göstermektedir.

4.2. Cinsiyete Göre Ergenlerin Benlik Saygısı ile Duygusal Öz-Yeterlik ve Alt Boyutları Arasındaki İlişki

Duygusal öz-yeterlik ölçeğinden alınan puanlar incelendiğinde; cinsiyete göre ergenlerin duygusal öz-yeterlik (toplam öz-yeterlik puanı) puan ortalamalarında anlamlı bir farklılaşmanın olduğu görülmektedir. Ayrıca, duygusal öz-yeterlik ölçeğinin alt boyutlarından duyguları düşünceyi destekleyici olarak kullanma, duyguları anlama ve duyguları algılama puan ortalamalarında da anlamlı bir farklılaşmanın olduğu; duyguları düzenleme alt boyutunda ise anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı görülmektedir. Buna göre, kız öğrencilerin duygusal öz-yeterlikleri ile duyguları düşünceyi destekleyici olarak kullanma, duyguları anlama ve duyguları algılama öz-yeterlikleri erkek öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Bu bulgu, Telef ve Karaca (2011), Sakarya (2013) ve Köksal'ın (2003) cinsiyetle ilgili bulgularıyla da uyum göstermektedir.

Bacchini ve Magliula (2003) tarafından ergenlerin benlik imajı ve öz-yeterliklerinin incelendiği çalışmada, kızların akademik ve öz-düzenleme yeterliklerinin erkeklerden daha iyi olduğu; fakat duygusal öz-yeterliklerinin daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca literatürde, erkeklerin duygusal öz-yeterliklerinin kızlardan daha yüksek olduğunu saptayan çalışmalar da bulunmaktadır (Muris, 2002; Bacchini ve Mgliula, 2003: 41).

Bu çalışmada kızların duygusal anlama öz-yeterlik düzeylerinin erkeklerden daha yüksek çıkması, aile içinde kız çocuklarla daha fazla duygusal paylaşımda bulunulmasından ve kız arkadaş gruplarında duygusal paylaşımın daha yoğun yaşanmasından kaynaklanabileceğini düşündürmektedir. Brody ve Hall (1993)'e göre aileler kız ve erkek çocuklarını farklı duygusal yaklaşımlarla eğitmektedirler. Anne ve babaların kız ve erkek bebeklerini severken çıkardıkları sesler ve kullandıkları kelimelerin farklı olduğu, annelerin kızlarına hikâye anlatırken oğullarına nazaran daha fazla duygu yüklü ifadeler kullandıkları belirtilmektedir (Akt. Sakarya, 2013).

Kızlara ve erkeklere duygularla baş etme konusunda verilen derslerin de oldukça farklı olduğu gözlenmektedir. Örneğin, Brody ve Hall (1993)'in yaptıkları bir çalışmada, anne babaların duygularını (öfke hariç) kızlarıyla oğullarından daha fazla konuştukları ifade edilmektedir. Aynı yazarlar tarafından, kızların dil yetisinin erkeklerden daha erken geliştiği ve bunun kızların duygularını

açıklamak ve başkalarının duygularını anlamakta daha çabuk ustalaşmalarına yol açtığı savunulmaktadır.

Duygularını ifade etmek için teşvik görmeyen erkek çocukların ise, hem kendi hem de başkalarının duygularını anlamada zorluk çektikleri belirtilmektedir. Ayrıca kızların, küçük yaşlardan itibaren birlikte oynarken husumetin az, işbirliğinin en üst noktada olduğu küçük ve yakın grupları tercih ettikleri, erkeklerin ise rekabetin vurgulandığı daha büyük grupları tercih ettikleri vurgulanmaktadır. Oynarken birinin canının yanmasıyla oyun durakladığında, kızlarla erkekler arasında gözle görülür bir fark ortaya çıktığı, canı yanan bir erkek çocuğun morali bozulduğunda, oyuna devam edebilmesi için ortalıktan çekilip ağlamayı kesmesinin beklendiği; bu olayın aynısı oyun oynayan bir grup kız arasında olduğunda ise, oyunun durduğu ve herkesin ağlayan kıza yardım etmek için etrafına toplandığı ifade edilmektedir (Brody ve Hall 1993; Tuğrul, 1999: 18).

Araştırmada cinsiyetin ergenlerin benlik saygısı üzerinde etkili olmadığı saptanmıştır. Benlik saygısı ve cinsiyet ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde farklı sonuçlar göze çarpmaktadır. Yurtiçinde; Eriş (2013), Tanrıkulu (2013), Çevik Büyükşahin ve Atıcı (2009), İkiz (2000), Ünüvar (2007), Çankaya (2007), Dilek (2007), Maşrabacı (1994), Yenidünya (2005), Balat ve Akman (2004) ve yurtdışında da Jackson ve arkadaşlarının (2010) lise öğrencileri üzerinde yaptıkları çalışmalar benlik saygısı puanlarının cinsiyete göre farklılaşmadığını ortaya koymaktadır. Sonuçlar, bu çalışma bulgularıyla paralellik göstermektedir.

Diğer yandan, Kurşun'un (1998) lise birinci sınıf öğrencileriyle yaptığı araştırmada benlik saygısı kızlarda yüksek, erkeklerde orta düzeyde çıkmıştır. Rizvançe'nin (2005) lise öğrencileriyle ve Govender ve Moodley'in (2004) 11-19 yaş grubu öğrencileriyle yaptığı araştırmada ise erkeklerin benlik saygısının kız öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Akboy (1998), benlik kavramının dürtü kontrolü ve duygusal durum alt boyutlarında kızların erkeklere göre daha olumlu benlik kavramına sahipken sosyal ilişkiler, eğitsel ve mesleki amaçlar, dış dünyaya hâkimiyet ve üstün uyum alt boyutlarında da erkeklerin kızlardan daha olumlu benlik kavramına sahip olduklarını belirtmektedir.

Bu çalışmada, ergenlerin benlik saygısı cinsiyete göre farklılaşmamasının, günümüzde değişen aile yapısıyla birlikte kız ve erkeğin eşit eğitim fırsatlarına sahip olmasından, kızların da aile ve okul yaşamında erkekler kadar etkin biçimde yer almasından ve cinsiyetler arasından rekabetin artmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

4.3. Öğrenim Gördükleri Okul Türüne Göre Ergenlerin Benlik Saygısı ile Duygusal Öz-Yeterlik ve Alt Boyutları Arasındaki İlişki

Araştırmada öğrenim gördükleri okul türünün ergenlerin duygusal öz-yeterlik (toplam duygusal öz-yeterlik puanı) ve alt boyutlardan duyguları düşünceyi destekleyici olarak kullanma, duyguları anlama ve duyguları algılama puan ortalamaları üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre; genel (düz) lisede öğrenim gören öğrencilerin duygusal öz-yeterlik ve duyguları anlama öz-yeterlikleri, teknik ve endüstri meslek lisesi ile ticaret meslek lisesinde öğrenim gören öğrencilerden anlamlı düzeyde daha yüksektir.

Duyguları düzenleme ve duyguları düşünceyi destekleyici olarak kullanma öz-yeterlikleri açısından; genel (düz) lisede öğrenim gören öğrencilerin puan ortalamaları teknik ve endüstri meslek lisesinde öğrenim gören öğrencilerden anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur. Anadolu Lisesi ve genel (düz) lisede öğrenim gören öğrenciler, teknik ve endüstri meslek lisesinde öğrenim gören öğrencilerden; genel (düz) lisede ve kız teknik ve meslek lisesinde öğrenim gören öğrenciler ise ticaret meslek lisesinde öğrenim gören öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek duyguları algılama öz-yeterliğine sahiptir.

Ülkemizdeki meslek liseleri genellikle, akademik yeterliliği düşük öğrencilerin tercih ettiği eğitim kurumlarıdır. Dersler genellikle mesleki ağırlıkta olmasının yanında, uygulamaya dayalı ve staj yapmayı gerektiren niteliktedir. Ayrıca, bu okullarda kız öğrenci mevcudu diğer okullara göre oldukça düşüktür. Dolayısıyla bu araştırmada ortaya konan, genel (düz) ve anadolu liselerine göre meslek liselerinde öğrenim gören öğrencilerin duygusal öz-yeterlik düzeylerindeki düşüklük, meslek liselerinde kız öğrenci mevcudunun ve sosyal ders saatlerinin az olmasını akla getirmektedir.

Araştırmada, öğrenim gördükleri okul türünün ergenlerin benlik saygısı üzerinde etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ünüvar (2007)'ın yapmış olduğu araştırma sonuçlarına göre devam edilen okul türü değişkeni açısından öğrencilerin kendine saygı düzeyi anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır. Bu sonuç araştırmayı destekler niteliktedir. Diğer yandan İkiz (2000), okulunu sınavla okumaya hak kazandığı için seçen öğrencilerin benlik saygısının daha yüksek olduğu sonucuna varmıştır.

Araştırmaya dâhil edilen okullar incelendiğinde, sınavsız giriş dışında, her okulun kendisine başvuran öğrencileri değerlendirerek kaydını yaptığı görülmektedir. Kayıt yaptırmak isteyen her öğrenci okulun istediği kriterleri sağladığı takdirde kayıt hakkı kazanmaktadır. Ülkemiz koşulları düşünüldüğünde, performansa dayalı bir öğretmen atama politikası olmadığından ve her öğretmenin de öğrencinin kişisel ve mesleki gelişimine katkısı farklı düzeylerde olduğundan, öğrenim görülen okul türü öğrencilerin bakış açısından bakıldığında değerlilik ve saygınlık ifade etmemektedir. Bu durum, her okulda öğrencilerin kendilerini değerli hissedebilecekleri öğretmenleri olabileceğini ve zevk alarak eğitimlerini sürdürebilecekleri bir ders müfredatı bulunabileceğini düşündürmektedir.

4.4. Algıladıkları Anne Tutumuna Göre Ergenlerin Benlik Saygısı ile Duygusal Öz-Yeterlik ve Alt Boyutları Arasındaki İlişki

Araştırmada, algılanan anne tutumunun ergenlerin duygusal öz-yeterlikleri üzerinde etkili olmadığı; ancak alt boyutlardan duyguları düzenleme öz-yeterliği üzerinde etkili olduğu saptanmıştır. Buna göre, anne tutumunu demokratik olarak algılayan ergenlerin duyguları düzenleme puan ortalamaları otoriter/baskıcı olarak algılayan ergenlerden anlamlı düzeyde daha yüksektir.

Literatürde, bu iki değişkenin bir arada ele alındığı araştırmalara rastlanmamıştır. Demokratik tutumu benimseyen anneler, çocuğuna daha içten davranır ve onun güvengen davranış geliştirmesine yardımcı olurlar.

Araştırmada algılanan anne tutumunun ergenlerin benlik saygısı üzerinde etkili olduğu görülmektedir. Buna göre, anne tutumunu otoriter/baskıcı olarak algılayan ergenlerin benlik saygısı anne tutumunu demokratik, mükemmeliyetçi, hoşgörülü ve koruyucu olarak algılayan ergenlerden anlamlı düzeyde daha düşüktür. Annesini demokratik, mükemmeliyetçi, hoşgörülü, koruyucu olarak algılayan ergenlerin benlik saygısının annesini otoriter/baskıcı olarak algılayanlardan yüksek olduğu görülmektedir.

Literatürde yer alan pek çok çalışmada anne babasını demokratik, destekleyici ve güven verici olarak algılayan bireylerin yüksek benlik saygısına; anne babasını otoriter, ilgisiz, reddedici, koruyucu, cezalandırıcı olarak algılayanların ise düşük benlik saygısına sahip olduğu görülmektedir (Balat ve Akman, 2004; Erdoğan ve Uçukoğlu, 2011; Haktanır ve Baran, 1998; Kaya, 1997; Özkan, 1994; Sarı, 2007; Sezer ve Oğuz, 2010). Sonuçlar bu çalışma bulgularıyla paralellik göstermektedir. Diğer yandan bu bulgunun aksine, Yörükoğlu (1985) ve Düzgün (1995) tarafından, otoriter ana-baba tutumunun olumsuz benlik belirtisine yol açarken demokratik tutumun bu belirtileri engelleyici etkiye sahip olduğu savunulmaktadır.

Demokratik tutum, çocuğuna karşı içten sevgi ve saygı duyan, çocuğunun ihtiyaçlarına karşı duyarlı olan, yaşına göre çocuğu kendisiyle ilgili bazı kararları almaya teşvik eden, çocuğun görüşlerine değer veren, sözel iletişime olanak sağlayan, hemen hemen her konuda çocuğuna iyi bir rehber olan bir ana-baba tutumudur.

Güven verici aile tutumunda ise, çocuklara karşı hoşgörü ve destekleme vardır. Anne-baba çocuğunu olduğu gibi kabul edip destekler. Çocuklarına karşı sevgi doludurlar. Çocuğun ilgilerini, yeteneklerini göz önünde tutarak, yeteneklerini gerçekleştirebileceği ortamlar hazırlamaktadır. Anne-baba birbirlerine ve çocuğa olan duygularını açıkça ifade etmektedirler. Aile içinde güven ve şeffaflık olduğu gibi, problemlerle nasıl baş edebileceğini birlikte araştıran, huzurlu bir aile ortamı mevcuttur.

Araştırma sonucumuzda bu iki tutum arasındaki farklılık, güven verici ana-baba tutumunun daha çok sevgi, hoşgörü odaklı olması, duygulara daha fazla önem verilmesi olduğu anlamına gelmektedir. Bu durum, olumsuz benlik algısının oluşumunu engeller bir niteliğe sahiptir.

5. ÖNERİLER

Bu araştırmada ortaya konduğu gibi, benlik saygısı ve duygusal öz-yeterlik kavramları, birbiriyle ilişkili ve psikolojik sağlık için yararlı olarak kabul edilen özelliklerdir. Ergenlerin bu özellikleri kazanmaları hem kendi psikolojik sağlıkları hem de bir birey olarak kişilik gelişimleri açısından önem arz etmektedir. Bu nedenle, ergenlere her okul türündeki lise eğitim programlarında akademik eğitimin yanı sıra, kişilik gelişimini destekleyecek şekilde bu iki özelliği bir arada geliştirmeye yardımcı olacak çalışmalara da yer verilmesi önerilmektedir. Bu kapsamda; özsaygı ve özgüven geliştirme, iletişim becerileri, sosyal beceri, atılganlık, empati ve duygusal zeka beceri eğitimi gibi benlik saygısını ve duygusal öz-yeterliği artırıcı grup çalışmaları yapılması önerilmektedir.

Ergenlerin benlik saygısı ve duygusal öz-yeterliklerinin psikolojik sağlık için önemini kavramalarına yardımcı olmak amacıyla öğrencilere bir plan dâhilinde seminerler ve konferanslar verilmesi önerilmektedir. Bu konuda, okul rehberlik ve psikolojik danışma birimlerince hazırlanan yıllık çalışma planlarına öğrencilerin bireysel gelişimlerine katkı sağlayabilecek nitelikte duyuşsal alan etkinliklerinin sayısının arttırılması önerilmektedir.

Geleceğimizin sağlıklı toplumu için sağlıklı bireylerin yetişmesinde büyük önem taşıyan çocuk yetiştirme konusunda, günümüzde yaygınlaştığı şekliyle anne baba okullarının yaygınlaştırılması, aile rehberliği faaliyetlerine ağırlık verilmesi ve hizmet içi eğitim verilmesi önem taşımaktadır. Bu sayede, bilinçli ebeveynler tarafından yetiştirilen bireylerin benlik saygısının ve duygusal öz-yeterliklerinin yüksek olacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

Akboy, R. (1998). **Fen Lisesi ve Genel Lise Öğrencilerinin Benlik Kavramı, Denetim Odağı ve Sürekli Kaygı Açısından Karşılaştırılması.** VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bilimsel Çalışmaları. Konya: Selçuk Üniversitesi, 1:189-197

Aydoğan, D. (2008). Akademik Erteleme Davranışının Benlik Saygısı, Durumluluk Kaygı ve Öz-Yeterlik İle Açıklanabilirliği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Bacchini,D., Magliulo, F. (2003). Self-image and Perceived Self-Efficacy During Adolescence. **Journal of Youth and Adolescence**.32;5.

Balat, G. U. ve Akman, B. (2004). Farklı Sosyo-Ekonomik Düzeydeki Lise Öğrencilerinin Benlik Saygısı Düzeylerinin İncelenmesi. **Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi.** 14 (2), 175-183.

Bandura, A. (1994). **Self-Efficacy. In V. S. Ramachaudran** (Ed.), Encyclopedia of Human Behavior. 4 S:71-81. New York: Academic Press. (Reprinted in H. Friedman [Ed.], (1998). Encyclopedia of MentalHealth. San Diego: Academic Press).

Bandura, A. (1997). **Self-Efficacy: TheExercise of Control**. New York: W. H. FreemanandCompany.

Brody, L.R., Hall, J.A. (1993) **Gender and Emotion.** Handbook of Emotions, Levis,M.,Havilland,J.(Ed), New York, Guilford Press.

Büyüköztürk, Ş. (2012). **Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı.** (16. baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Çankaya, B. (2007). Lise I. ve II. Sınıf Öğrencilerinin Algılanan Benlik Saygısının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Çevik Büyükşahin, G., Atıcı, M. (2009). Lise 3. Sınıf Öğrencilerinin Benlik Saygılarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. **Uluslar Arası İnsan Bilimleri Dergisi**. 6, (1), 339-352.

Coopersmith,S. (1967). **Self Esteem Inventories.** California: Consulting Psychologist Press.

Dilek, H. (2007). Farklı Eğitim Programlarına Devam Eden Lise II. Sınıf Öğrencilerinin Benlik Saygısı ile Anne Babalarının Benlik Saygısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Dinçer, F. (2008). Hemşirelik ve Ebelik Öğrencilerinin Benlik Saygısı ve Atılganlık Düzeyleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Düzgün, Ş. (1995). Lise Öğrencilerinin Psikolojik Belirtileri İle Ana-Baba Tutumları Arasındaki İlişkiler, Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Erdoğan, Ö. ve Uçukoğlu, H. (2011). İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Anne-Baba Tutumu Algıları ile Atılganlık ve Olumsuz Değerlendirilmekten Korkma Düzeyleri Arasındaki İlişkiler. **Kastamonu Eğitim Dergisi.** 19 (1), 51-72.

Eriş, Y. (2013). Ergenlerin Benlik Saygısı ve Sosyal Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Field, A. (2004). **Discovering statistics using SPSS**. (2th Edition). Londra: SagePub.

Govander, K. ve Moodley, K. (2004). Maternal Support And Adolescent Self-Esteem. **Journal of Children and Poverty,** 10:1, 37-52.

Haktanır, G. ve Baran, G. (1998). Gençlerin Belik Saygısı Düzeyleri ile Anne Baba Tutumlarını Algılamalarının İncelenmesi. **Çocuk ve Ruh Sağlığı Dergisi.** 5 (3), 134-141.

Hoy, A. W. (2004). What Do Teachers Need to Know about Self-Efficacy? **Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association,** (April 15, 2004). San Diego.

Huurre, T. M.,Komulainen, E. J., Aro, H. M. (1999). Social Supportand Self Esteem Among Adolescents with Visual Impairments, **Journal of Visual Impairment**, ss.26-41.

İkiz, F. E. (2000). Farklı Liselerdeki Ergenlerin Benlik Saygısı, Akademik Başarı ve Sürekli Kaygı Düzeyi Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Jackson, L.A., Eye, A., Fitzgerald, H. E., Witt, E. A. (2010). Self-Concept, Self- Esteem, Gender, Age and Tehcnology Use. **Computers in Human Behavior**. 26, 323-328.

Kaya, M. (1997). Ailede Anne Baba Tutumlarının Çocuğun Kişilik ve Benlik Gelişimindeki Rolü. **Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**, s.9, 193-204.

Köksal, A. (2003). Ergenlerde Duygusal Zeka ve Karar Verme Becerileri Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kurşun, M. (1998). Elazığ'da İki Farklı Lisedeki Öğrencilerin Aile Sorunlarının Benlik Saygısı Üzerine Etkileri. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Maşrabacı, T.S. (1994). Hacettepe Üniversitesi Birinci Sınıf Öğrencilerinin Benlik Saygısı Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Muris, P. (2002). Relationships between Self-Efficacy and Symptoms of Anxiety Disorders and Depression in a Normal Adolescent Sample. **Personality and Individual Differences**, 32, 337-348.

Nasta, K. A. (2007). Influence of Career Self-Efficacy Beliefs on Career Exploration Behaviors. Unpublished Master's Thesis, The State University of New York at New Paltz.

Nelsen, J. and Lott, L. (2001). **Ergen Gençler İçin Pozitif Disiplin** (Çev.: Bilge Öztürk), İstanbul: Beyaz Yayınları.

Özerkan, E. (2007), Öğretmenlerin Öz-Yeterlik Algıları ile Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Benlik Kavramları Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Özkan, İ. (1994). Benlik Saygısını Etkileyen Etmenler. **Düşünen Adam.** 7 (3), 4-9.

Petrides, K. V. ve Furnham, A. (2000). On the dimensional structure of emotional intelligence. **Personality and Individual Differences,** 29(2), 313–320.

Petrides, K. V. ve Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. **European Journal of Personality,** 15(6), 425–448.

Petrides, K. V. ve Furnham, A. (2003). Trait emotional intelligence: Behavioral validation in two studies of emotion recognition and reactivity to mood induction. **European Journal of Personality,** 17(1), 39–57.

Petrides, K. V.,Sangareasu, Y., Furnham, A. ve Fredrickson, N. (2006). Trait emotional intelligence and children'speerrelations at school. **Social Development,** 15(3), 537–547.

Rizvançe, S. (2005). Türkiye ve Makedonya'daki Türk Asıllı Lise Öğrencilerinin Özsaygı Düzeylerinin Karşılaştırılması. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Sakarya, Ö. (2013), Ergenlerin Ruhsal Belirtileri ile Duygusal Özyeterlik Düzeylerinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Sarı, E. (2007). Üniversite Öğrencilerinin Algıladıkları Ana-Baba Tutumlarının Benlik Saygılarına Etkileri**. Çağdaş Eğitim**. 346, 9-15.

Senemoğlu, N. (1998). **Gelişim Öğrenme ve Öğretim-Kuramdan Uygulamaya**. Ankara: Ertem Matbaacılık.

Sezer, Ö. ve Oğuz, V. (2010). Üniversite Öğrencilerinde Kendilerini Değerlendirmelerinin Ana Baba Tutumları ve Bazı Sosyo-Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi. **Kastamonu Eğitim Dergisi.** 18 (3): 743-758.

Tanrıkulu, M. (2013). Ergenlerin Akademik Erteleme Davranışlarıyla Benlik Saygılarının İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Tatoğlu, N. (2006), Zonguldak İl Merkezinde 15-17 Yaş Grubu Genel Lise Öğrencilerinde Benlik Saygısının Akademik Başarıya Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Telef, B. B. (2011). Özyeterlikleri Farklı Ergenlerin Psikolojik Semptomlarının İncelenmesi. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Telef, B.B., Karaca, R. (2011). Ergenlerin Öz-Yeterliklerinin ve Psikolojik Semptomlarının İncelenmesi. Mustafa Kemal Üniversitesi, **Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**. 16, 499-518

Totan,T., İkiz, E. ve Karaca, R. (2010). Duygusal Öz-Yeterlik Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanarak Tek ve Dört Faktörlü Yapısının Psikometrik Özelliklerinin İncelenmesi. **D.E.Ü. Buca Eğitim Fakültesi Dergisi,** 28, 71-95.

Tuğrul,C.(1999). **Duygusal Zeka.** Psikolojik Değerlendirme, Terapi ve Eğitim Merkezi, Ankara, http://www.klinikpsikiyatri.Org/files/iournals/l/21.pdf .(20 Mart 2013).

Ünüvar, A. (2007). Lise Öğrencilerinin Algıladıkları Ana-Baba Tutumları ile Kendine Saygı Düzeylerinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Vardarlı, G. (2005). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Öz-Yeterlik Düzeylerinin Yordanması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Visor, J. M., Johnson J. J., Schollaet, A. M., Good-Majah, C. A., ve Davenport, O. (1995). **Supplemental instruction'simpact on affect: A follow-upandexpansion**. Proceedingsfromthe 20th Annual Conference on DevelopmentalEducation (pp: 36–37), Chicago.

Yenidünya, A. (2005). Lise Öğrencilerinde Rekabetçi Tutum, Benlik Saygısı ve Akademik Başarı İlişkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Yörükoğlu, A. (1985). **Gençlik Çağı Ruh Sağlığı Eğitimi ve Ruhsal Sorunları**. Ankara: Türkiye İş Bankası Yayınları.

GELECEK YÜZ YIL İÇERİSİNDE REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMA'YA GENEL BİR BAKIŞ: REHBERLİK ÜTOPYALARI

Şerife ÖZBİLER

Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi, KUZEY KIBRIS

sozbiler@ciu.edu.tr

ÖZET

ABD'de yapılan I. ve II. dünya savaşlarından sonra kişilerin ruh sağlığında bozulmalar görülmüş bireyin çevreye uyumu güçleşmiştir. Bireyin çevreye olan uyum sürecinin güçleşmesi ile kişilik bozuklukları ortaya çıkmıştır. ABD'deki bu olay psikolojik testlerin gelişmesi ile birlikte bireyin ruh sağlığının iyileştirilmesi ile ilgili çabalar rehberlik alanındaki gelişmelerin ortaya çıkmasının başlıca nedenlerindedir. Bunların yanında, toplumlar arası kültürel alışverişin hızlanması, kuşaklararası çatışmalar, inanç ve değerlerin değişmesi ile rehberlik alanına ihtiyacın artmasının temel nedenleridir. Günümüzde özellikle bilim ve teknolojideki hızlı değişim gelecek yüz yıl içerisinde rehberlik ve psikolojik danışmanın nasıl olacağı sorusunu doğurmaktadır. Bu hızlı değişim rehberlik ve psikolojik danışmaya olan ihtiyacı ortadan kaldıracak mı yoksa tam aksine ona bizi bağımlı hale mi getirecektir. Bu soruların cevabı ütopyalar ile geliştirilen rehberlik programı modelleri ile verilebilir. Hızlı değişimler sonucunda topluma uyumun güçleşmesi ile rehberlik ve psikolojik danışmaya olan ihtiyaç artmıştır. Gelecek yüz yıl içerisinde rehberliğe olan ihtiyacın nasıl bir yol izleyeceği merak konusudur. Bu çalışma var olan rehberlik ve psikolojik danışma sistemine bir eleştiri getirmektedir. Bir başka değişle, bilim ve teknolojideki gelişme ile ideal olan rehberlik ve psikolojik danışma programı modeli ortaya koymaya çalışmaktadır.Bu araştırmada nitel araştırma yönteminin odak grup görüşmesi kullanılmıştır. 32 tane Psikolojik Danışma ve Rehberlik programı son sınıf öğrencilerine yani rehberlik ve psikolojik danışman adaylarına gelecek yüz yıl içerinde rehberlik ve psikolojik danışmanlık programlarını nasıl hayal ediyorsunuz diye soru sorulmuştur. Daha sonra elde edilen veriler içerik analizi ve veri indirgeme yöntemi ile irdelenmiştir. Bunun için her örgencinin verdiği yanıtlar rehberlik ve psikolojik danışma programının amacı, kapsamı, yararlanma koşulları ve sınırlılıkları olmak üzere kategorilere ayrılmış ve bunlar arasındaki mantıksal tutarlılığa bakılmıştır. Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre rehberlik ve psikolojik danışmaya gelecek yüz yıl içersinde ihtiyaç duyulmayacağıdır. Rehberlik ve psikolojik danışman adaylarına göre gelişen bilim ve teknoloji ile bu alana artık ihtiyacın ortadan kalkacağını ortaya koymaktadır. Ancak burada ortaya çıkan en önemli sınırlılık ise bu sunulan rehberlik ve psikolojik danışma programı modeli ile tek tip insan modelinin ortaya çıkacağı ve bireysel farklılıkların ortadan kalkacağıdır. Bu çalışma, gelişen bilim ve teknoloji ile ideal olan rehberlik ve psikolojik danışma modeli ütopyası ortaya koymaktadır. Bu çalışmadan elde edilen veriler dikkate alınarak gelecekte oluşturulacak olan rehberlik ve psikolojik danışma modeline örnek olabilir. Ayrıca gelecekte yapılacak olan bu tür çalışmalarda sadece rehberlik ve psikolojik danışman adaylarının değil ayni zamanda rehberlik ve psikolojik danışmaya ihtiyacı olan kişilerin de görüşlerinin alınmasında daha güvenilir veriler ortaya konulacaktır.

Anahtar Kelimeler: Ütopya, Rehberlik Ütopyaları, Rehberlik ve Psikolojik Danışma, Yüz Yıl İçerisinde Rehberlik ve Psikolojik Danışma

1. Giriş

1.1. **Problem Durumu**:

ABD'de yapılan I. ve II. dünya savaşlarından sonra kişilerin ruh sağlığında bozulmalar görülmüş bireyin çevreye uyumu güçleşmiştir. Bireyin çevreye olan uyum sürecinin güçleşmesi ile kişilik bozuklukları ortaya çıkmıştır. ABD'deki bu olay psikolojik testlerin gelişmesi ile birlikte bireyin ruh sağlığının iyileştirilmesi ile ilgili çabalar rehberlik alanındaki gelişmelerin ortaya çıkmasının başlıca nedenlerindedir. Bunların yanında, toplumlar arası kültürel alışverişin hızlanması, kuşaklararası çatışmalar, inanç ve değerlerin değişmesi ile rehberlik alanına ihtiyacın artmasının temel nedenleridir. Günümüzde özellikle bilim ve teknolojideki hızlı değişim gelecek yüz yıl içerisinde rehberlik ve psikolojik danışmanın nasıl olacağı sorusunu doğurmaktadır. Bu hızlı değişim rehberlik ve psikolojik danışmaya olan ihtiyacı ortadan kaldıracak mı yoksa tam aksine ona bizi bağımlı hale mi getirecektir. Bu soruların cevabı ütopyalar ile geliştirilen rehberlik programı modelleri ile verilebilir.

Ütopya, ‘’hem hiçbir yer hem de güzel bir yer anlamına gelmektedir(Sağnak, 1999). Ütopya aslında içinde bululan durumu eleştirmek ideal olana ulaşmaya çalışma için yazılmıştır. Bir hayal olarak görülen ütopyalar için yüzyıllar öncesinde birçok örnek eser bulunmaktadır. Campanella'nin Güneş Ülkesi, Thomas More'un Utopyası ve Francis Bacon'un Yeni Atlantis adlı eserleri bunlardan bazılarıdır. Burada bahsedilen tüm yapılardaki yazarlar ideal devlet anlayışını ortaya koymuşlardır. Campanella'nın güneş ülkesi(Civitas Solosi) Hint kökenli insanların oluşturduğu ideal bir toplumdur. Bu ülkeden özel mülkiyet ortadan kaldırılmıştır. Halbuki batı Rönesans döneminde ortaya çıkan bu yapıt imkansız gibi bilinmekteydi. Bütün sıkıntıların temelinde yatan şeyin özel çıkarlar olduğunu düşünen Campanella, bu sorunun toplum bireyleri arasında her şeyin ortak olmasını sağlamakla tamamen çözüleceğini düşünmektedir(Bağdatlı, 2011). Campenella sosyalsizimin temelini oluşturan düşüncesine göre her şey devlete ve genel yarara hizmet etmelidir. Yöneticilerin filozof rahiplerden oluşmasının gerekliliği eserde anlatılmaktadır. Özellikle halkın her an kontrol altında tutulması yaklaşımı son derece dikkat çekicidir. Bireyler, devlet devamı için önemlidir. Güneş kentinde bütün diller öğrenilir. Güneş ülkesinde bencillik yoktur. Ortak yaşam sevgisi vardır. Güneş ülkelilere göre herkes zengin ve yoksuldur. Buradan da gibi Campanella hem orta çağın siyasal açıdan hem de Rönesans özelliklerinin yaşandı bir dönemde ortya konulan bu eser bir hayal gibiydi. More'un Ütopya adlı eseri ise ilk kurgusal metin olması nedeniyle ilginç bulunmaktadır. Bu eserde adada yaşamış bir gemicinin halkının kurduğu mükemmeliyetçiliğin Avrupa'ya tanıtılması ile sürmektedir. More bu eserinde siyasi ve ekonomik hayatı yeniden düzenlemektedir (Sagnak, 1999). Siyasi iktidarın tek elde toplanması ve sınıfsal kategorilere karşı çıkan bir yapıt oluşturmuştur. Bacon da Campanella ve More gibi Yeni Atlantis adlı eserinde toplumsal düzenin ve mutluluğun koşullarını ortaya koymuştur(Deveci, 2006). Bacon ‘un bu eseri düşünsel faaliyetler gösteren devrimci bir toplum ile geleneksel ve tutucu cemaat arasındaki krizleri ve çelişkiyi ortaya koyan bir yapıttır. Yeni Atlantis

bilgi devleti olarak tasarlanmıştır. Ben Selen adlı adada da ahlak ve bilgi kültürü üzerinde durulur. Bu nedenledir ki, Başta Bacon olmak üzere Campanella ve More'un eserleri eğitim alanı ile ilişkide bulunmaktadır.

Bu araştırmada ise psikolojik danışman adaylarının gelecek yüz yıl içerindeki rehberlik ve psikolojik danışma programları ile ilgili görüşleri ütopyalar içersinde sunulmuştur. Araştırma var olan programların sınırlılıklarını ve yetersizliklerini ortaya koymak açısından önemlidir. Bununla birlikte bilim ve teknolojideki hızlı değişimlerin rehberlik ve psikolojik danışma programlarını nasıl etkiyeceği merak konusudur. Bu sorulara ancak var olan sistemi eleştirme ve yeni görüşler ortaya koymamıza yardımcı olan ütopyalar ile cevap verilebilir.

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda genelleme yapılmamaktadır. Çünkü nitel araştırmacılara göre evrende bir kargaşa bulunmaktadır. Bu araştırmada da örgencilerin rehberlik ve psikolojik danışma programları ile ilgili ortaya koydukları ütopyaların ve var olan sistemi eleştirileri ortaya konulmuştur.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmada yaşları 20 ile 27 arasında değişen 6 tane rehberlik ve psikolojik danışma programı son sınıf öğrencileri ile odak grup görüşmesi yapıldı. Öğrencilerin 3' ü Türkiye, 3 kişisi Kıbrıs kökenlidir. Üniversite müfredatına bağlı olarak bu öğrenciler birinci sınıfta itibaren rehberlik ve psikolojik danışma dersleri almaktadır.

2.3. Kullanılan Materyaller

Araştırmacı tarafından hazırlanan rehberlik ve psikolojik danışma programı son sınıf öğrencilerine gelecek yüz yıl içerisinde rehberlik ve psikolojik danışma programlarını nasıl hayal ediyorsunuz? diye soru sorulmuştur.

2.4. Materyallerin Geçerlilik ve Güverliliği

Sorulan sorunun yerinde ve uygunluğu konusunda bir uzmandan görüş alındı. Bu da aracın geçerliliği konusunda bir kanıt olarak kabul edilmiştir.

2.5. Verilerin Analizi

Toplanan veriler içerik analizi ve veri indirgeme yöntemi uygulanarak indirgenmiştir. Bunun için her örgencinin verdiği yanıtlar rehberlik ve psikolojik danışma programının amacı, kapsamı, yararlanma koşulları ve sınırlılıkları olmak üzere kategorilere ayrılmış ve bunlar arasındaki mantıksal tutarlılığa bakılmıştır.

Ayrıca psikolojik danışma ve rehberliğe ile ilişkin düşünceleri cinsiyete göre tablolaştırılmış benzer ve farklı olanlar ayrı ayrı olarak incelenmiştir. Nitel araştırmaya derinlik ayrıntı ve anlam kazandırmak için benzer ve farklı özellikler çetelenmiş ve yüzdeleri alınmıştır.

3. Bulgular

3.1. Gelecek Yüz Yıl İçersinde Rehberlik ve Psikolojik Danışma Programının Amacı

Rehberlik ve psikolojik danışman adayı 4. sınıf öğrencilerine göre rehberlik ve psikolojik danışma programı modelinin amacı ile ilgili veriler Tablo1'de sunulmuştur.

Tablo 1 *Danışman Adaylarına Göre Programın Amacı*

Kız	Erkek
K1. Çocuğun gelecekteki nasıl bir çocuk olacağını sağlamaktır.	K4. Elektro manyetik dalgalar yöntemini okuyabilen cihazları kullanarak problemli ve problemsiz her insanın ihtiyaçlarına çözümler üretmektir.
K2. Anne ve babalara bilgi vermek	K5. Uzay çağı adı verilen dönem içerisinde bilimsel ve teknolojik gelişmelerin ülkenin demokratik yapısında meydana getireceği değişimleri tartışmayı amaçlar.
K3. Ebeveynlerin anne baba olmadan önce bir bilgisayar destekli programa tabi tutulması devlet tarafından zorunlu hale getirilerek yeni gelen nesli bu program doğrultusunda yetiştirmek geleceğe yönelik daha sağlam adımlar atmalarına olanak sağlamak amaçlanmaktadır.	K6. Psikolojik rahatsızlıkları gösterecek elektronik makineler üretmek

Tablo 1 'de de görüldüğü gibi Kız rehberlik ve psikolojik danışman adaylarına göre çocuğun nasıl bir çocuk olacağı daha önceden belirlenecektir. Bunun yanında anne ve babalara bu konu ile ilgili bilgi verilecektir. Eşler ebeveyn olmadan önce bilgisayar destekli programa tabi tutulması gereklidir. Erkek adaylara göre ise, Elektro manyetik dalgalar yöntemi her insanın ihtiyaçlarına çözümler üretecektir. Uzay çağı adı verilen bu dönemde, bilim ve teknolojideki değişimler programları etkileyecek ve elektomanyetik makineler üretilecektir.

Gelecek Yüz Yıl İçersinde Rehberlik ve Psikolojik Danışma Programın Kapsamı

Rehberlik ve psikolojik danışman adayı 4. Sınıf öğrencilerine göre rehberlik ve psikolojik danışma programı modelinin kapsamı ile ilgili veriler Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2 *Danışman Adaylarına Göre Programın Kapsamı*

Kız	Erkek
K1. Rehberlik katlara ayrılmalı. Birinci kat anne baba okulu olmalı. Anne baba belgesi verilmeli. Sınavı geçemeyenlere çocuk sahibi olması için izin verilmemeli. Çünkü sağlıklı çocuklar doğru yaklaşımlar ile olur. İkinci katta dogmadan önce nasıl bir çocuk olacağı belirlenmeli. Bunlar anne baba isteğine göre değil, bilgisayar programların yarattığı sağlıklı bireyler olmalı.	K4. Rehberlik hizmetleri ticaret şirketlerinin emrine girmektedir. Ticari anlamda geri kalındığı için erkekleri kapsamamaktadır. Rehberlik ticari anlamda tüm kadın ve çocukları kapsar.
K2. Boşanma olayları artacağı için anne baba tartışmaları artacak ve çocuk psikolojisi alanında yogunlaşılacaktır.	K5. Kadının iş yaşanıma katılımı artması ile doğurganlık oranı artacaktır. Bu nedenle bu program kadınları

Anne babalara bu konu hakkında bilgi verilecektir.	kapsamaktadır.
K3. Devlet tarafından bilgisayar programları tarafından psikolojik tahlil yapılacak ve herkesin psikolojik düzeyi ona göre belirlenecektir.	K6. Işınlanma yolu ile acil müdahale ihtiyacına olan herkesi kapsamaktadır.

Tablo 2'de de görüldüğü gibi kız katılımcıya göre programı katmanlara ayırmıştır. Anne baba okulu kurulacak ve sınavdan geçemeyenler anne baba olamayacaklardır. Sınavdan geçenlere ise anne baba eğitimi verilecektir. Ayni zamanda çocuğun nasıl bir çocuk olacağı daha önceden belirlenebilecektir. K2'ye göre boşanma olayları gittikçe atacak ve bu nedenle çocuk psikolojisine ihtiyaç artacaktır. K3'e göre ise bilgisayar programları tarafından psikolojik tahliller yapılacak ve kişinin duygu durumu belirlenecektir. Erkek psikolojik danışman adaylarına göre ise, rehberlik programları tüm kadın ve çocukları kapsamaktadır. K6 'ya göre ise acil yardıma ihtiyacı olan herkesi kapsamaktadır.

Gelecek Yüz Yıl İçersinde Rehberlik ve Psikolojik Danışma Programlarından Yararlanma Koşulları

Rehberlik ve psikolojik danışman adayı 4. sınıf öğrencilerine göre rehberlik ve psikolojik danışma programı modelinin yararlanma koşulları ile ilgili veriler Tablo 3'de sunulmuştur.

Tablo 3 *Danışman Adaylarına Göre Programın Yararlanma Koşulları*

Kız	Erkek
K1. Bu hizmetten yararlanarak için evli olmak ya da birlikte yaşamak gerekmektedir. Sadece anne ve babalar yararlanabilir	K4. Elektoromanyetik dalgalar yöntemini okuyabilen cihazlar yöntemini kullanarak rehberlik hizmetlerinden kadın ve çocuklar yaralanabilir.
K2.. Sadece çalışan kadınlar yararlanabilir	K5.Kadınları kapsamaktadır.
K3. Herkes yararlanabilir	K6.Herkesi kapsamaktadır.

Tablo 3 'de de görüldüğü gibi rehberlik ve psikolojik danışman adaylarına göre evli olan anne ve balar kadınlar ve herkes bu programlardan yararlanabilir.

Gelecek Yüz Yıl İçersindeki Rehberlik ve Psikolojik Danışma Programının Sınırlılıkları

Rehberlik ve psikolojik danışman adayı 4. sınıf öğrencilerine göre rehberlik ve psikolojik danışma programı modelinin sınırlılıkları ile ilgili veriler Tablo 4'de sunulmuştur.

Tablo 4 *Danışman Adaylarına Göre Programın Sınırlılıkları*

Kız	Erkek
K1. Herhangi bir cinsiyet ya da sınıf ayrımı yoktur. Çocukların daha önceden nasıl bir çocuk olacağı belirleneceği için tek tip insan modeli ortaya çıkabilmektedir.	K4. Bu hizmetleri sadece teknolojik gelişme ile gerçekleşebilir.
K2. Anne baba ve çocuklar ile sınırlıdır.	K5. Uzay çağında yüz yüze görüşme ortadan kalkacaktır.
K3. Birey odaklı kişisel rehberlik ortadan kalkacaktır. Psikolojik tahliller yapılacağı ve ilaçlar kullanılacağı için duygu durumu herkeste ayni olabilir yani bireysel farklılıklar ortadan kalkabilir.	K6. Makine hata yaptığı zaman bunun geri dönüşü olmayan bir probleme yol açabilir.

Tablo 4'de de görüldüğü gibi görüldüğü gibi kız psikolojik danışman adaylarına göre tek tip insan modeli ortaya çıkacak ve bireysel farklılıklar ortadan kalkacaktır. Erkek psikolojik danışman

adaylarına göre ise bu hizmetler sadece teknolojik gelişme ile olabilmektedir. Yüz yüze görüşmeler ortadan kalkacak ve bunun yanında makineler herhangi bir hata yaptığı zaman geri dönüşü olmayan problemlere de yol açabilecektir.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada Gelecek yüz yıl içerisindeki rehberlik ve psikolojik danışma programlarına ilişkin rehberlik ve psikolojik danışma bölümünde okuyan psikolojik danışman adaylarının görüşleri nelerdir? Sorusuna yanıt aranmıştır. Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre rehberlik ve psikolojik danışmaya gelecek yüz yıl içersinde ihtiyaç duyulmayacağıdır. Rehberlik ve psikolojik danışman adaylarına göre gelişen bilim ve teknoloji ile bu alana artık ihtiyacın ortadan kalkacağını ortaya koymaktadır. Bilim ve teknolojideki hızlı gelişimin rehberlik programlarının şekillenmesinde önemli bir rol oynayacağı kanısına varılmaktadır. Bununla birlikte bireysel farklılıkların ortadan kalkacağı tek tip insan modelinin oluşturulacağı, isteyen anne ve babaların daha önceden nasıl bir çocuğa sahip olacağı önceden belirleneceği kadınlara olan önemin artacağı, insanların duygu durumunun önceden tespit edilebileceği üzerinde durulmuştur. Rehberlik ve psikolojik danışman adaylarının ortaya koydukları gelecek yüz yıl içerisindeki rehberlik ve psikolojik danışma ütopyalarının cinsiyete göre anlamlı derecede değişmediği söylenebilmektedir. Bu çalışmadan daha tutarlı sonuçlar alınabilmesi için bir sonraki çalışmalarda böyle bir araştırmanın sadece rehberlik ve psikolojik danışman adayları ile değil rehberlik ve psikolojik danışmanlığa ihtiyaç duyan danışmanlar ile de yapılması önerilmektedir. Böylece çalışmada karşılaştırma imkânı bulunacak ve danışanların görüşlerinin de ortaya konulması sağlanacaktır.

Kaynakça

Campanella T. (…) *Güneş Ülkesi,* Önder D. (Edt) Bağdatlı S.(Çvr.), Lord Matbaası, İstanbul.

Deveci C. (2006). Bacon's New Atlantis: A Utopia For The Scientist, Not For Humanity. *Boğaziçi Journal: Review of Social, Economic and Administrative Studies.* 20, 1.

More T. (1516). *Ütopya*, Sağnak Göçken T.(Çvr.).

LİSE SON SINIF ÖĞRENCİLERİNİN SINAV KAYGI DÜZEYLERİNİN OKUL TÜRLERİ VE CİNSİYET DEĞİŞKENİNE GÖRE İNCELENMESİ

(AMASYA İLİ ÖRNEĞİ)

Doç. Dr. Ahmet ÜSTÜN
Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi
ustunahmet05@hotmail.com
Satiye AKSOY
Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi PDR.ABD.
Esra GÜL
Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi PDR.ABD.
Yeşim KAĞNICI
Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi PDR.ABD.

ÖZET

Günümüzde öğrencilerin başarısı, hem aileleri hem de öğrencileri etkileyen en önemli etmenlerden biridir. Öğrenci başarısını etkileyen etmenlerin en başında sınav kaygısı gelmektedir ve bu sebeple birçok araştırmacı sınav kaygısının olası nedenlerini araştırmıştır. Ancak bu araştırmalar genellikle ülkenin farklı bölgelerinde geliştirilmiştir. Bu araştırmanın amacı da lise son sınıf öğrencilerinin YGS ve LYS ile ilgili toplam sınav kaygı düzeylerinin ne derecede olduğunu belirlemek ve bu sınav kaygı düzeylerinin cinsiyet, okul türlerine göre farklılık gösterip-göstermediğini ortaya koymaktır. Yapılan araştırmada veri toplama aracı olarak sınav kaygı envanteri kullanılmış, verilerin analizi SPSS 15.0 paket programı ile analiz edilmiştir. Betimsel istatistik yöntemlerden yararlanılmıştır. Örneklemi oluşturan 180 lise son sınıf öğrencilerinden elde edilen sonuçlara göre fen lisesi öğrencilerinin sınav kaygıları genel lise öğrencileri ve imam hatip lisesi öğrencilerinin sınav kaygılarına oranla anlamlı derecede düşük çıkmıştır. Cinsiyet değişkenine göre analiz yapılırken t testi uygulanmış ve analiz sonuçlarında cinsiyet değişkenine bağlı anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Anahtar kelimeler: Kaygı, Sınav sistemi, Sınav kaygısı, Okul türü.

ABSTRACT

Nowadays, the success of the students is one the most important factor affecting both the families and the students. Exam anxiety comes at the first part of the factor affecting the success of the students and with this reason, a lot of researchers have searched possible reasons of the exam anxiety. But generally, these researches have been done in different regions of the country. The aim of this research is determining which degree the students in the last class of the high school have the total exam anxiety level about YGS and LYS and showing whether this exam anxiety levels show difference according to the sex and the type of the school. In the made research, the exam anxiety inventory has been used as the instrument of collecting data, analysis of the data has been analyzed with SPSS 15.0 packet programme. According to the results got from 180 last class students of the high school constructing sampling ,the exam anxiety of the students in the Science High School has been lower compared to the exam anxiety of the students in Normal High School and Religious High Schools in a meaningful degree. According to the sex variety, t test has been used for the analysis, the level of the exam anxiety has shown no difference according to the sex variety in a meaningful degree.

Keywords: Anxiety, System of Exam, Exam Ankxiety, Type of School.

GİRİŞ

Hızla gelişen ülkemizde sınav sistemimiz de sürekli değişmekte, öğrencilerin değişen sınav sistemine adapte olması zorlaşmaktadır. Sınav, öğrencinin belirli bir konuda başarısının ölçülmesi amacıyla yapılan değerlendirmedir. Bu amaçla ülkemizde geçmişten günümüze kadar lise ve üniversiteye giriş sınavları uygulanmış birçok kez de değişikliğe gidilmiştir.

Öğrencilere Fen lisesi, Anadolu öğretmen lisesi, Anadolu lisesi ve Sosyal bilimler lisesi, Güzel sanatlar lisesi ve bazı meslek liseleri girebilmeleri için 2004 yılına kadar Liselere Giriş Sınavı (LGS), 2004' den sonra Ortaöğretim Kurumları Seçme ve Yerleştirme Sınavı (OKS), 2008' den sonra da Seviye Belirleme Sınavları, Seviye Belirleme Sınavı (SBS) uygulanılmıştır.SBS'de 2012-2013 eğitim öğretim yılında son kez yapılmıştır (http://www.hurriyet.com.tr/egitim/24650666.asp). Sınav sonucu herhangi bir liseye yerleşemeyen öğrenciler genel lise, imam hatip lisesi, ticaret meslek lisesi, endüstri meslek lisesi gibi okul türlerine devam etmişlerdir.

Üniversitelere giriş sistemine baktığımız zaman ise 1974 yılında, üniversiteye giriş sınavlarının tek merkezden yapılmasını uygun bulunmuş ve 19 Kasım 1974 tarihinde Üniversitelerarası Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezini (ÜSYM) kurulmuştur1981 yılında Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) adı ile Yükseköğretim Kurulunun bir alt kuruluşu haline getirilmiştir. 1981 yılından itibaren iki basamaklı bir sınav haline getirilmiştir1999 yılında iki basamaklı sınavın ikinci basamağı kaldırılmış, sınav ÖSS adı altında tek basamaklı bir sınav haline getirilmiştir. 2006-ÖSS'de yapılan değişiklikle sınavın bir basamakta uygulanmasına devam edilmiştir (http://www.osym.gov.tr/belge/1-2706/osym---tarihsel-gelisme.html). 2010 yılında ise sınav sisteminde yeniden düzenlemeye gidilmiş, YGS ve LYS adıyla çift aşamalı sınav sistemine geçilmiştir.

YGS, yüksek öğretime geçiş sınavı olup sınavsız geçişle girenler dışındaki bütün yükseköğretim programlarına gitmek isteyen tüm öğrencilerin girebileceği bir sınavdır. YGS de barajı geçenler üniversiteye geçişte ikinci aşama olan LYS 'ye girmeye hak kazanırlar, hedefledikleri puan türüne göre istedikleri LYS 'lere katılabilmektedirler. YGS %40, LYS oluşacak puanlara %60 oranında etki etmektedir (http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/11/02/344553/icerikler/ygs-lys-nedir_247013.html).

ÖSYM' den elde edilen veriler incelendiği zaman üniversite sınavına giren öğrenci sayısı ile bölümlerin kontenjan sayıları arasında dengesizlik görülmektedir. Örneğin 2013 yılında ÖSYS Başvuran Aday Sayısı *1.924.563'*tür. Bu adaylardan *851.135'* i LYS 'ye başvurmuştur. Ön lisans, lisans ve özel yetenek bölümlerinden yurt içi ve yurt dışı toplam kontenjan 908.232'dir *(www.osym.gov.tr/dosya/1-69292/h/2013-lyssayisalbilgilerbasin.pdf).*

Bin dokuzyüz yetmişli yıllardan itibaren Türk eğitim sistemimizde orta öğretim kurumlarından mezun olan öğrenci sayısı ile üniversite kontenjanları arasındaki arz talep dengesizliği oluşmaya başlamıştır. Bu durum öğrencilerden ailelere öğretmenlerden yöneticilere ve devletin üst düzey yetkililerine kadar toplumun birçok kesimini etkilemekte ve kaygının oluşumuna yol açmaktadır. Üniversiteye girişin zorlaşması ve taleplerin ve rekabetin artması, üniversite eğitiminin bir saygılık meselesi haline gelmesi öğrencilerin dershanelere yığılmasına yol açmıştır (Köse, 1999).

Görüldüğü üzere sınav maratonu ilköğretimden itibaren başlamakta, üniversite sınavını kazanmakla bitmemekte, mezun olunan alanda iş bulmak için sınavda başarılı oluncaya kadar devam etmektedir. Hayatın her noktasındaki bu sınavlar birey üzerinde baskı yaratmakla birlikte, yoğun bir kaygı yaşamasına da neden olabilmektedir.

Kaygı ve Sınav Kaygısı

Spielberger, "Kaygı; tehdit edici bir durum karşısında birey tarafından hissedilen huzursuzluk ve endişe verici bir durum ya da korku duygusu olarak tanımlanmaktadır" (Baştürk, 2007). Sınav kaygısı ise kaygının bir yönü olup öncesinde öğrenilen bilginin sınav esnasında etkili bir biçimde kullanılmasına engel olan ve başarının düşmesine ve dikkatin dağılmasına yol açan yoğun kaygı durumudur (http://www.psikiyatri.org.tr/pagepublic.aspx?menu=42).

Kaygı ile başarı arasındaki ilişki incelendiğinde kaygının bir noktaya kadar başarı üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu, kaygı düzeyi yükseldikçe başarının da düştüğü, kaygının optimum düzeyde olmasının ise öğrenci için motive edici olduğu gözlenmiştir.

Çivitçi, yapmış olduğu araştırmada sınav kaygısında sınavın kendisinin strese yol açmasının yanında daha çok öğrencinin sınavı algılayış biçimi, mantık dışı inançların etkili olduğunu belirtmektedir (Çivitçi,2006). Sınav öncesinde veya esnasında öğrencinin geçmişteki kötü yaşantılarını düşünmesi bunları zihninde canlandırması ya da daha yaşanmamış bir deneyimi hayal etmesi, öğrencinin 'başaramazsam ne olur?' düşüncesine kapılması kaygı düzeyini arttırmakta ve dikkatinin kolayca dağılmasına sebep olabilmektedir. Bunların yanında akademik başarı beklentisinin yüksek olması, yanlış çalışma alışkanlıkları, hedef belirsizliği, baskıcı anne baba tutumları, arkadaş çevresi, cinsiyet ve mükemmeliyetçi düşünce sınav kaygısını tetikleyebilmektedir (Boyacıoğlu ve Küçük 2011). Ayrıca birçok öğrenci, sınav sonucu ile birlikte kendi kişiliğinin ve öz varlığının da değerlendirileceğine inanmakta ve bu düşünceleri sonucunda kaygı düzeyleri bir kat daha artmaktadır (Özer, 1990). Genel olarak sınavların yapılış amacına bakıldığı zaman "Sınav öğrencinin ilgi, yetenek ve çalışma alışkanlıklarıyla kazanmış olduğu "bilgilerin değerlendirilmesidir", "kişiliğin değerlendirilmesi değildir". Sınavlarda uygulanan testler kişilik testleri olmayıp bilgi ve başarı testleridir" (Baltaş, 2006).

Lise son sınıf öğrencileri ve sınava giren diğer adaylar için de YGS ve LYS, büyük önem taşımaktadır. Bireylerin istedikleri bölüme girebilmeleri, bir meslek sahibi olmaları ve akademik kariyerlerinde ilerleyebilmeleri için hayatlarında bir dönüm noktası haline gelebilmektedir. Öğrencilerin bu süreç içerisinde yaşadıkları belirsizlikler, sınava bakış açıları ve birçok çevresel etmenin etkisi sonucu sınav kaygısı oluşabilmektedir.

Problem Cümlesi

Üniversiteye hazırlanan lise son sınıf öğrencilerinin kaygı düzeyleri okul türü ve cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermekte midir?

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, lise son sınıf öğrencilerinin YGS ve LYS ile ilgili sınav kaygı düzeylerinin ne derecede olduğunu belirlemek ve bu sınav kaygı düzeylerinin bazı değişkenlere (cinsiyet, okul türü) göre farklılık gösterip-göstermediğini ortaya koymaktır.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki problemlere yanıt aranmıştır:

1) Fen Lisesi, Anadolu Lisesi, İmam Hatip Lisesi, Ticaret Lisesi, Endüstri Meslek Lisesi ve Genel Lise öğrencilerinin sınav kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2) Lise son sınıf öğrencilerin sınav kaygısı cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

YÖNTEM

Bu araştırmada YGS ve LYS'na hazırlanan öğrencilerin bazı değişkenlere göre sınav kaygı düzeylerinin tespiti için, betimsel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Betimsel yöntemler, ilgilenilen ve araştırılmak istenen problemin mevcut varolan durumunu ortaya koymaya yöneliktir. Betimleyici veriler, genellikle gözlem, anket, görüşme veya test gibi bilgi toplama yolları ile elde edilir (Karasar, 2006).

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın örneklemi, 2013-2014 eğitim öğretim yılında Endüstri Meslek Lisesi, İmam Hatip Lisesi, Ticaret Meslek Lisesi, Anadolu Lisesi, Fen Lisesi, Genel Lise de eğitim gören 180 lise son sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Her liseden eşit sayıda, random sistemine göre öğrenci seçilerek geçerli sonuçlar elde edilmeye çalışılmıştır.

Veri Toplama Aracı

Bu araştırmanın belirlenen hedeflere ulaşabilmesi için Necla Öner ve Deniz Albayrak-Kaymak tarafından Türkçe' ye çevrilen C.D. Spielberger ve arkadaşlarının ABD'de 1980 yılında geliştirdiği Sınav Kaygı Envanteri (Test Anxiety Inventory), bu araştırmanın veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

Sınav Kaygı Envanteri

Sınav kaygı envanteri (SKE) Spielberger ve bir grup doktora öğrencisi tarafından 1974-1979 yıllarında geliştirilen bireylerin kendi kendilerini değerlendirmelerini esas alan psikometrik bir ölçektir. ÖNER tarafından da 1986 yılında Türkçeye uyarlanmıştır. Envanter 20 sorudan oluşmaktadır. Maddelerin sağ tarafında (1) "hemen her zaman" , (2) "bazen", (3) " sık sık ",(4) " hemen her zaman" yanıt şıkkı bulunur her şıkkın puan aralığı o şıkka verilen puanlarla belirlenir. Ters yönde yazılan 1.madde hemen hiçbir zaman şıkkı yüksek kaygıyı hemen her zaman şıkkı ise düşük kaygıyı ifade eder. SKE iki alt testten oluşmaktadır. "Kuruntu Kaygısı" ve "Duyuşsal Kaygı" olmak üzere iki alt testten meydana gelmektedir.

Kuruntu alt testi, sınav kaygısının bilişsel yönünü temsil etmekle birlikte bireyin kendisine ilişkin olumsuz düşüncelerini ve iç konuşmalarını içerir ." Ya başaramazsam? Herkes bana gülerse, yanlış yapıp rezil olursam, okuduklarımı anlamıyorum, çalıştığım konuları sınavda hatırlayamazsam…" gibi ifadeleri bireyler sık sık dile getirirler. Kuruntu alt testi 8 sorudan(2.3.4.5.8.12.17.20) oluşur. Bu maddelerden elde edilen puanların toplamı, bir öğrencinin kuruntu alt testi ham puanını oluşturmaktadır. Elde edilen puanlar 8 ile 32 arasında değişir.

Duyuşsal alt testi, sınav kaygısının duygusal ve heyecansal alt yönü ile ilgilidir. Heyecanın da fiziksel alt yapısını, örneğin hızlı kalp atışları, terleme, mide bulantısı, gerginlik gibi psikolojik temellere dayanan fizyolojik belirtileri kapsar. Envanterde yer alan 12 madde ise (1, 6, 7, 9, 10, 11, 13, 14, 15, 16, 18 ve 19) Duyuşsal alt Testi kapsamaktadır. Bu maddelerden elde edilen puanların toplamı ise bir öğrenciye ait duyuşsal alt test puanını oluşturmaktadır. Elde edilen puanlar 12 ile 48 arasında değişir. Tüm test puanı hesaplanırken soruların tümüne verilen yanıtlar dikkate alınır, yanıtlar için puanlama 1 ile 4 arasında değiştiğinden tüm test puanı, en düşük 20 en yüksek tüm test puanı 80 olabilmektedir (Öner, 1990).

Verilerin Çözümlenmesi

Araştırmanın genel amacı ve alt problemlerine yönelik olarak toplanan veriler kodlanmış ve bilgisayara aktarılmıştır. Bilgisayara aktarılan verilerin istatistiksel çözümlemeleri için The Statistical Packet for Social Sciences (SPSS 15.0) paket programı kullanılmıştır. SPSS programdan yararlanarak lise türleri ve cinsiyete göre öğrencilerin sınav kaygı düzeylerini ortaya çıkartmak için *Betimsel* ve *Vardamsal* istatistik tekniklerinden yararlanılmıştır.Okul türleri arasındaki farklılığı belirlemek için

ANOVA ve gruplar arasındaki farklılıkların ne düzeyde olduğunu belirlemek için de Post Hoc analizinin LSD kullanılmıştır. Cinsiyet değişkeni için t testi uygulanmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde elde edilen verilerin analizi sonucunda alt problemlere göre bulgular açıklanmıştır.

Örneklem Grubuna İlişkin Genel Bilgiler

Aşağıdaki tabloda yapılan araştırmaya katılan üniversite öğrencisi adaylarının cinsiyet ve okul türü değişkenlerinin frekans ve yüzde değerlerine ait bilgiler verilmiştir.

Tablo 1.Üniversite öğrencisi adaylarının cinsiyet, okul türüne göre dağılımları

Değişken	Kategori	N	%
Cinsiyet	Kız	80	44,4
	Erkek	120	55,6
Bölüm	Genel Lise	30	16,7
	Fen Lisesi	29	16,1
	End. Mes. Lisesi	31	17,2
	Ticaret Lisesi	30	16,7
	İmam Hatip L.	30	16,7
	Anadolu Lisesi	30	16,7
Toplam		180	100

Yukarıda görüldüğü gibi, araştırmaya katılanların yaklaşık olarak %44' ü "kız" öğrencilerden oluşmaktadır. Okul türlerine göre dağılım ise paralellik göstermiş, yüzdeleri yaklaşık olarak %16,7 çıkmıştır.

1. Kaygı Düzeylerinin Okul Türüne Göre Analizi

YGS ve LYS sınavına katılacak adaylar, okudukları okul türlerine göre altı gruba ayrılmıştır. Araştırmaya katılan lise son sınıf öğrencilerinin sınav kaygı düzeylerinin, okudukları okul türlerine göre farklı olup-olmadığını anlamak amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA)uygulanmış ve analiz sonucunda anlamlı düzeyde fark saptandığı için gruplar arası farklılığı belirlemek amacıyla post hoc analizi de yapılmıştır. Değişkenler ve kaygı düzeyleri ile ilgili kişi sayısı, ortalama, standart sapma değerleri Tablo 2'de ayrıntılı olarak verilmiştir.

Tablo 2. Lise son sınıf öğrencilerinin okudukları okul türlerine göre sınav kaygı envanteri puanları.

Okul Türü	N	X	S .S
Genel Lise	30	46.33	11.67
Fen Lisesi	29	40.20	12.65
Endüstri Meslek Lisesi	31	43.32	10.17
Ticaret Meslek Lisesi	30	42.60	10.70
İmam Hatip Lisesi	30	41.40	10.41
Anadolu Lisesi	30	48.60	10.79
Toplam	180	43.76	11.45

Tablo 2' de lise son sınıf öğrencilerinin okudukları okul türlerine göre sınav kaygı envanteri puanları görülmektedir. Genel lise öğrencilerinin puan ortalaması 46.33 ±11.67, Fen lisesi öğrencilerinin 40.20±12.65, Endüstri meslek lisesi öğrencilerinin 43.32±10.17, Ticaret meslek lisesi öğrencilerinin 42.60±10.70, İmam hatip lisesi öğrencilerinin 48.60±10.79 iken Anadolu lisesi öğrencilerinin 41.40±10.41 olduğu görülmüştür. Bu farklılığı istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla verilere tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Bu analize ilişkin sonuçlar tablo 3' de görülmektedir.

Tablo 3. Lise son sınıf öğrencilerinin okul türü değişkenine göre Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları:

Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P	Anlamlı Fark
Gruplar arası	1480,928	5	296.186	2.342	0.43	Anlamlı
Gruplar içi	22003.799	174	126.459			
Toplam	23484.728	179				

Tek yönlü varyans analizi sonucu gruplar arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Ancak tek yönlü varyans analizi hangi gruplardaki puan farklılığından kaynaklandığına ilişkin bilgi vermemektedir. Bu amaçla post hoc testleri uygulanmaktadır. Literatürde altı grup karşılaştırıldıklarında sıklıkla Fisher Least Significant Difference (LSD) testi kullanılmaktadır. Fisher Least Significant Difference (LSD) testi sonucuna göre Fen Lisesi son sınıf öğrencilerinin sınav kaygı düzeylerinin puan ortalaması Genel Liseye ve İmam Hatip Lisesine göre anlamlı derecede düşük çıkmıştır. Ticaret Lisesindeki öğrencilerin sınav kaygısı İmam Hatip Lisesine göre anlamlı derecede düşük çıkmıştır. İmam Hatip Lisesinin sınav kaygı düzeyi Genel Lise, Ticaret Meslek Lisesi ve Anadolu Lisesine göre anlamlı derecede yüksek çıkmıştır.

2. Kaygı Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Analizi

Tablo 4. Lise son sınıf öğrencilerinin cinsiyetlere göre sınav kaygı düzeyi için t-testi sonuçları

Cinsiyet	N	X	S.S	t	Önem Düzeyi

Bayan	80	45,31	10,67	1,633	0,104 P<0,05 anlamsız
Erkek	100	42,52	11,66		

Tablo 4 incelendiğinde araştırmaya katılan lise son sınıf öğrencilerinin kaygı düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklı olup-olmadığını anlamak amacı ile t-testi uygulanmış ve cinsiyet değişkeni için "Erkek" ve "Kız" öğrenciler arasında istatistiksel olarak 0.104 manidarlık düzeyinde fark belirlenmemiştir. Bu bulgu sınav kaygısının cinsiyet için anlamlı bir fark göstermediğine işaret etmektedir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırmanın temel amaçlarından birincisi, YGS ve LYS ye katılan lise son sınıf öğrencilerinin sınav kaygı düzeylerini belirlemektir. İkinci amacı ise, sınav kaygı düzeylerinin önceden belirlenen bazı değişkenlere göre (cinsiyet, okul türü) farklı olup-olmadığını ortaya koymaktır.

Lise son sınıf öğrencilerinin sınav kaygı düzeyleri okul türü değişkenine göre incelendiğinde, Fen Lisesi son sınıf öğrencilerinin sınav kaygı düzeylerinin puan ortalaması Genel Liseye ve İmam Hatip Lisesine göre anlamlı derecede düşük çıkmıştır. Fen Lisesinde okuyan öğrencilerin daha öncede girdikleri SBS sınavında bir başarı elde etmiş olmaları onlarda başarmışlık duygusunu hissetmelerine neden olmuş ve girecekleri sınavda da onların kendilerine güvenmelerini sağlamış olabilir. Ayrıca sınav kaygı düzeylerinin düşük olması sonucunda sınavda da başarılı olabilecekleri sonucu çıkarılabilir. Erkan, sınav kaygısının öğrenci seçme sınavı başarısı ile ilişkisi konulu araştırmasında lise akademik başarıları, sınava hazırlanma düzeyleri, genel akademik yetenekleri ve başarı güdüleri yüksek, sınav kaygıları ise düşük olan örgencilerin ÖSS'nda daha başarılı oldukları sonucuna ulaşmıştır (Erkan,1991). ÖSYM' nin 2013 LYS sayısal veri sonuçları da bu bilgiyi desteklemektedir. Bu durum yapılan araştırmanın bulguları ile örtüşmektedir.

İmam Hatip Lisesinin sınav kaygı düzeyi ise Genel Lise, Ticaret Meslek Lisesi ve Anadolu Lisesine göre anlamlı derecede yüksek çıkmıştır. Bunun nedeni ülkemizde meslek lisesi öğrencilerinin daha önceden puanlarının kesilmesi şimdi ise bu durumun değişmesine öğrencilerin adapte olamamaları sonucu yaşadıkları belirsizlik duygusu olabilir. Ayrıca Öner, kaygı ve basarı konusunda yaptığı literatür tarama da kaygılı bireyin kendisine güveni olmayan, küçük başarısızlıklar karsısında çabuk yıkılıp küsen ve motivasyonunu yitiren, hareketten kaçınan, büyüklerine bağımlı, otoriteden ve reddedilmekten korkan, eleştiriyi kaldıramayan, güçlüklerden yılan ve genelde normal zekâya sahip kimseler olduğunu ayrıca başarısız örgencilerin yüksek kaygı düzeylerinin olduğunu ortaya çıkarmıştır (Öner,1972).

ÖNERİLER

Araştırma bulguları sonucunda sınav kaygısı yüksek olan öğrencilerin kaygılarının optimum düzeye

çekilmesi için aşağıdaki önerilerde bulunulabilir.

Öğrenciler sınav sistemi hakkında detaylı olarak bilgilendirilmeli ve sınavla ilgili belirsizlikler giderilmelidir.

Sınav kaygısının üstesinden gelmek için okul rehber öğretmeni sınav kaygısı bulunan öğrencilerle çeşitli çalışmalar yapabilir, psikolojik danışman tarafından grupla psikolojik danışma yapılabilir, öğrencinin ailesi ve okulda bulunan diğer öğretmenlerin desteği sağlanarak müşavirlik çalışmaları yapılabilir.

Öğrenciler sınavlara yeterince hazırlanarak, kendine güven sağlanmalıdır. Sınavlardan önce zihninde, geçmişteki başarısızlıkları değil başarıları anımsamalı, kendine, kendi değerinin altında değer biçmemeyi öğrenmelidir."Ben hiçbir şeyi beceremem "diye düşünmemeli sınavda, kendisine yardımcı olmayacak düşünce biçimlerinden uzak durmalıdır. "Kazanamazsam biterim" gibi düşünceler, hem problemi çözmez hem de engel teşkil eder.

Sınav için olumlu düşünülmeli, sınavlar bir ölüm-kalım meselesi haline getirilmemelidir.

Sınavda kişiler değil daha çok akademik yön ölçülmektedir. Unutulmamalıdır ki, sınav kazanılmasa da kişi değerlidir .

KAYNAKÇA

Baltaş, A. (2006). *Stres Altında Ezilmeden Öğrenmede ve Sınavlarda Üstün Başarı*, 24.Basım, Remzi Kitabevi, İstanbul, s. 177.

Baştürk, R. (2007). "Kamu Personeli Seçme Sınavına Hazırlanan Öğretmen Adaylarının Sınav Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi", *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi;* Cilt: 17, Sayı: 2 Sayfa:163-176, Elazığ

Boyacıoğlu, N.E, Küçük,L.(2011). **"**Ergenlikte Mantık Dışı İnançlar Sınav Kaygısını Nasıl Etkiliyor?", *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi*; 2(1), 40-45.

Çivitçi, A.(2006). "Ergenlerde Mantıkdışı İnanç ve Sürekli Kaygı İlişkisi", *İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt: 7, Sayı:12 Güz, 29.

Erkan,S.(1991). "Sınav Kaygısının Öğrenci Seçme Sınavı Başarısı ile İlişkisi", *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, A.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1991, s.101-105

Karakaş, A. C. (2013). "Paylaşma Tutumlarının Sınav Kaygısı-Gelecek Kaygısı İle İlişkisi",

İnsan *ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi;* Cilt.2, Sayı:1.

Karasar,N. (2006). Araştırmalarda Rapor Hazırlama. 15.Baskı. Nobel Yayıncılık, İstanbul.

Köse, M. R.(1999). "Üniversiteye Giriş ve Liselerimiz", *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi;* 15 : *51*-60

Öner, N. (1990). *Sınav Kaygısı Envanteri El Kitabı,* İstanbul, YÖRET.

Öner, N. (1972). "Kaygı ve Başarı", *Hacettepe Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 151-163.

Özer, K., (1990*).* Sınav ve Sınanma Kaygısı. İstanbul: Varlık Yayınları.

http://www.hurriyet.com.tr/egitim/24650666.asp)

http://www.osym.gov.tr/belge/1-2706/osym---tarihsel-gelimse.html

http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/11/02/344553/icerikler/ygs-lys-nedir_247013.html

*http://*www.osym.gov.tr/dosya/1-69292/h/2013-lyssayisalbilgilerbasin.pdf

24.11.2012 http://www.psikiyatri.org.tr/pagepublic.aspx?menu=42

BÖLÜM 13

SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ

SOCIAL STUDIES EDUCATION

SOSYOLOJİ BÖLÜMÜ ÖĞRENCİLERİNİN SOSYOLOJİ DİSİPLİNİNDE YETKİN OLMA KRİTERİ OLARAK SOSYOLOJİK TERİMLERİ KULLANMA BECERİLERİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Arş. Gör. Pelin BUDAK[*]
Arş. Gör. Fatime YALINKILIÇ[**]
Fırat Üniversitesi, İnsani ve Sosyal Bilimler Fakültesi, Sosyoloji Bölümü, ELAZIĞ
[*]*pelinbudak-23@hotmail.com*
[**]*emitaf23@gmail.com*

ÖZET

Bilim öğrenme kriterleri arasında o bilime ait terimleri kullanma becerisi ve sıklığı önemli bir yere sahiptir. Bilgi ve becerilerin işlenmesi ve hayata geçirilmesine katkı sağlayan eğitim, bunu da bizatihi süreç içerisinde gösterebilmektedir. Bu süreç içerisinde özellikle Üniversite eğitimi bireylerin kendini gerçekleştirme yolunda önemli bir basamak olarak değerlendirilmektedir. Çalışmamız Sosyoloji bölümü öğrencilerinin disiplininde yetkin olma düzeylerini anlamak açısından sosyolojik terimleri kullanma becerilerini tespit etme amacı taşımaktadır. Bu doğrultuda örneklemimiz Fırat Üniversitesi Sosyoloji Bölümü son sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Çalışmamızın yöntemi nitel araştırma tekniklerinden biri olan odak grup görüşme tekniğidir. Bu doğrultuda son sınıf öğrencilerinden 4 kişiyle odak grup görüşmesi yapılmıştır.

Anahtar kelimeler: Sosyoloji, sosyolojik terim, yetkin olmak

ABSTRACT

Criteria among learning science has an important place in it belongs to science terms an ability to use and the frequency. Knowledge and skills to be passed to the processing and life that contribute to education, it may also show itself in the process. In this process, especially university education is considered as an important step towards self-realization of individuals. Our study of sociology department of the students in the discipline the level of using sociological skills in terms of understanding the term is intended to identify. In this direction our sample Firat University, Department of Sociology consists of final year students. Our study method of qualitative research techniques is one of the focus group interview technique. In this direction last class of students is conducted focus group interviews with four people.

Key words: Sociology, sociological terms, be competent.

1. GİRİŞ

Bilim dünyasında her bilim dalının doğal olarak kendine özgü terimleri mevcuttur. Bu terimler ontolojik anlamda anlama, açıklama ve düşünme araçları olarak karşımıza çıkar. Her bilim dalının olduğu gibi sosyoloji disiplinin de bir bilim olarak kendi çalışma alanı ve bu alanla ilgili terimleri vardır. Bu nedenle sosyoloji disiplinini iyi anlamak, sosyolojik konularda araştırmalar yapmak ve sosyolojiyi pratikte fonksiyonel olarak kullanabilmek için sosyolojik terimlerin iyi bilinmesi

gerekmektedir. Sosyoloji bilimi ile ilgilenen ve eğitimini alan bir birey, sosyolojinin ilgi odağında olan konularda gerek konuşurken gerek çalışmalar yaparken, eğer sosyolojik terimleri yerli yerinde ya da hiç kullanmıyorsa, bu kişinin gerçek anlamda sosyoloji bilgisine sahip olduğundan şüphe edilir. Bu çerçevede başarılı bir sosyoloji öğrencisi ve sosyolog olmanın ön koşulunun sosyolojik terimleri iyi bilmekten geçtiğini söyleyebiliriz. (Kızılçelik&Erjem, 1996)

Sosyoloji disiplininde yetkin olmanın en temel kaidelerinden biri şüphesiz sosyoloji eğitimi almaktır. Bununla beraber ilgili alanla bağlantılı olarak okumaların yapılması ve pratikte tartışmaların yapılması yetkinliği artıracağı bilinmektedir. "Sosyolojik disiplinle ilgili okuma; kendimizin, dünyamızın ve hayatımızın günlük ve olağan olarak kabul edilen yönlerinin ne kadar alışılmışın dışında, karmaşık ve muğlak olduğu hakkında daha birçok şeyi anlama demektir" (Wallance&Wolf, 2012:22). Bu okumaları kolaylaştıran ve dolayısıyla muhakemesini de güçlendiren en temel dayanak noktası da sosyolojik terimleri kullanma becerisidir. Bu beceri maalesef kendiliğinden oluşan ve gelişen bir yeti değildir. Terimleri kullanmak ve beraberinde disipline hakim olmak için terimlerin muhtevasına da hakim olmak gerekir. İşte bu çalışmada sosyoloji bölümü son sınıf öğrencilerinin bu disipline ne düzeyde hakim olduklarını anlayabilmek için ilgili disiplinin terimlerini nerelerde ve ne sıklıkla kullandıklarını analiz etme amacı taşımaktadır.

Sosyologlar 'sosyoloji yaparken', konularına soğuk ve zihinleri boş olarak yaklaşmamaktadırlar. Sosyoloji disiplini, bizim bu dünyayı nasıl gördüğümüz, nasıl algıladığımız ve açıkladığımız, aynı zamanda içinde nasıl hareket ettiğimiz ve böylece, onun ne şekil aldığı ile yakından ilgilidir. (Wallance&Wolf, 2012:23). Bu nedenle sosyal dünyadaki mevcut bilginin kavranması ve dondurulmuş bir gerçek olarak kabul edilmeyerek yeni bilgilere yol açması için *sosyolojik bir düşünme* tarzına gerek duyulmaktadır (Birkök, 1998:1). Bu görüşlerden hareketle sosyoloji biliminin tahsilinin, sosyologlara zaman içinde sosyolojik bir düşünme tarzını sağlamakla birlikte, mevcut standartların ötesine geçecek bakış tarzlarını geliştirme mecburiyeti de içerdiğini söyleyebiliriz (Birkök, 1998:2).

2. YÖNTEM

Araştırmada konunun genel akışı itibariyle önce kavramsal çerçevesi üzerinde durulmuştur ve daha sonra konu bütün yönleriyle ve birbirleriyle ilişkileri belli bir sıra düzeni içinde verilerek incelenmeye çalışılmıştır. Çalışmamızın yöntemi nitel araştırma tekniklerinden biri olan odak grup görüşme tekniğidir. Bu doğrultuda son sınıf öğrencilerinden 4 kişiyle odak grup görüşmesi yapılmıştır. Bilindiği üzere "odak grup görüşmesi, küçük bir grupla lider arasında yapılandırılmamış görüşme ve tartışmada grup dinamiğinin etkisini kullanma, derinlemesine bilgi edinme ve düşünce üretmedir"(Çokluk& Yılmaz& Oğuz, 2011: 97). Söz konusu çalışma Fırat Üniversitesi Sosyoloji bölümü son sınıf öğrencileriyle yapılan odak grup görüşmesiyle gerçekleştirilmiştir. Son sınıf öğrencilerinden ilk beşe giren öğrencilerle yapılması planlanmış fakat görüşmenin yapılacağı gün bir

öğrenci görüşme başladıktan sonra mazeret bildirerek çalışmaya dahil olmamıştır. O sebeple çalışma dört öğrenciyle yapılmış ve toplamda yedi dakikalık mola hariç doksan dakika sürmüştür. Veri toplama aracı olarak görüşme kılavuzu kullanılmış ve görüşme soruları açıklama yapmayı ve ayrıntılı konuşmaya yön verecek şekilde açık uçlu sekiz sorudan oluşmaktadır.

3. Sosyoloji ve Sosyoloji Disiplininde Yetkin Olmak

Sosyoloji, "insan toplum yaşamının, grupları ile toplumlarını inceleyen" (Giddens, 2000:2); "kendi özgünlüğü içinde toplumsal dünyayı anlamaya ve açıklamaya yönelmiş önemli bir sosyal bilim" (Erkul&Esgin, 2013:350) ve "hem bir hümanizm hem de bir bilim ve toplumu insanın eylemiyle yaratılan nesnel bir yapı olarak kavrayan bir disiplindir"(Swingewood 2010:347). Bauman'a göre pek çok farklı biçimde düşünülen sosyoloji, "en başta insan dünyası hakkında bir düşünme biçimi" (2012: 17); "canlı bir ilgi, yeni deneyimler karşısında kabul edilmiş anlatıların durmaksızın sınanması, biriktirilmiş bilgiye durmaksızın ekler yapılması ve bu süreç içinde bilginin değiştirilmesi olarak, kısaca bitmek bilmez bir faaliyettir" (2012: 9).

Swingewood'a göre (2010:347) "kendi inceleme nesnesi olan özgün bir disiplin olarak sistematik bir bilgi, özgül bir metodoloji ve kavramsal çerçeve külliyatı olarak on dokuzuncu yüzyılda şekillenen" sosyolojinin akademik bir disiplin olarak, kendi teorik söylemlerinden hareket etmesi, bilimsel kabullere göre açıklamalar yapması ve toplumsal olanı kendi kavram örgüsü içinde değerlendirmeye çalışması doğal bir durumdur. Sosyoloji, insanın diğer zihinsel çabalarından farklı bir biçimde işleyen, disiplinli bir imgelemden faydalanmaktadır. Sosyolog, bu imgelemi kendisi içinde bulunduğu andan uzaklaştırarak geçmişte toplumun ne türden değişimler geçirdiğini ve gelecekte hangi türden değişimlere uğrayacağını kavrayabilmek için kullanır (Erkul& Esgin, 2013:351).

"Sosyoloji gündelik hayat deneyiminin devamı olarak yapılan bir yorum, öteki yorumlardan beslenen ve ardından onları besleyen bir yorumdur" (Bauman, 2012:256). Bu yorumlama yeteneği, hem insanların karşılıklı etkileşimlerinden beslenen hem de onları yeniden yorumlayarak anlamlandırmaya çalışan bir çabanın adıdır. Bu nedenle Mills'in deyimiyle toplumbilimsel düşün yeteneği, insanoğlunun bilirliğinin en verimli ifadesidir (2000:20). "Birçok yönlerden, birçok eserde toplumbilimsel düşün yeteneği entelektüel çabaların, kültürel duyarlılığın varlığını gösteren bir simge sayılmaya başlanmıştır" (Mills, 2000:31)

"Önemli olan, önemli sayılan şeylerin gerçekte ne önemde olduklarını doğru kestirebilmek ve bu önemli fikirlerin açık bir anlatımla yansıtılabilmesi için ne uzunlukta konuşmak gerektiğini; işlenen konunun ya da sorunun kavranabilmesi için kaç örnekle yetinebileceğini; eldeki olanaklarımızın kaç sorunu çözmemize, hatta ifade edebilmemize yeteceğini sezebilmiş olmaktır" (Mills, 2000:59).

“Sosyal konularla ilgilenen herkesin, sosyolojik düşünmeyi hem bir düşünce tarzı hem de düşünme metodu olarak kullanması yararlı olacaktır. Böylece sosyal olaylar daha kolay, anlamlı ve gerçekte oldukları gibi değerlendirilebilecektir. Günümüzde her kesimden insanın en çok ihtiyaç duyduğu şey kendisinin dışındaki dünyada ve kendi benliğinde olup bitenleri anlamasını sağlayacak düşünsel bir nitelik kazanmak; böylece, önünde bulduğu bilgilerden bu amaçla yararlanabilmek için gelişkin bir düşünce düzeyine çıkabilecek duruma gelebilmektir” (Birkök, 1998:2). İşte bu ihtiyacı giderebilmek adına epistemolojik açıdan çok kapsamlı bir bilişsel alana ve vizyona sahip olan sosyoloji de, çeşitli alanları kendine özgü sosyolojik yaklaşımlarıyla inceleyebilmekte ve ortaya koyduğu analizlerle toplumsala dair veriler üretebilmektedir. Böylece sosyal olaylar daha anlaşılabilir ve muhakeme edilebilir bir hale gelebilmektedir (Eraslan, 2011: 2).

Peki sosyolojik düşünme nasıl ifade edilebilir? “Sosyolojik düşünce, olmuş olan hadiselerin enformasyon niteliğindeki birikimi iken, sosyolojik düşünme, bunlardan çıkarılan yorumların belli bir düşünme biçimi sağlayarak halen süren veya gelecekteki muhtemel olayların anlaşılmasıdır.” Yani kısaca sosyolojik düşünme, sosyoloji biliminin sağladığı bir tutumdur (Birkök, 1998: 18). Bu tutumun kazanılması için de sosyoloji bilimini öğrenip aynı zamanda alanında yetkin olabilmek de gereklidir. Bu düşünme biçimi sayesinde herhangi bir olayı salt ele alma hatasından kurtularak gerçeğin ve onun altında yatan sebeplerin izi sürülebilinmektedir.

Sosyoloji disiplininde yetkin olmak, sosyolojik düşünme becerisiyle ve doğal olarak ilgili disiplinin terimlerini kullanma becerisiyle paralellik arz etmektedir. Bu beceri bilimsel bir konu hakkında yapılan tartışma veya toplumsal bir problemin analizini irdeleme noktasında kendisini daha çok açığa çıkarır. Yerli yerinde kullanılan sosyolojik terimlerde bu disiplinin vazgeçilmez unsurlarındandır. Sonuç olarak bizim burada sosyoloji disiplininde yetkin olmaktan kastımız ve doğal olarak inceleme nesnemiz de sosyolojik terimleri kullanma becerisidir.

4. Sosyolojik Terim

Terim, ‘bir bilim, sanat, meslek dalıyla veya bir konu ile ilgili özel bir kavramı karşılayan kelime, ıstılah’ (TDK) olarak açıklanmıştır. Arapça olan ‘ıstılah’ kavramının Türkçe karşılığı olarak ‘terim’ yaygın bir şekilde günümüzde kullanılmaktadır. Istılah ise TDK’ya göre ilk anlamı ‘terim’, ikinci anlamı ise ‘herkesin anlamadığı özel anlamda kullanılan söz’ olarak ifade edilmiştir. Bu durumda sosyolojik terim de sosyoloji disiplininde herkesin anlamadığı özel bir kavramı karşılayan sözcüklerdir, diyebiliriz. Bu noktada hemen belirtmek gerekir ki, kitle iletişim araçlarının yaygınlığı ve küreselleşme ve elbette ki bilgi toplumu bu tanımı yapıbozumuna uğratmıştır. Çünkü artık hemen hemen herkes öğrenmek istediği herhangi bir terimi (buna terimin kendisi de dahil) rahatlıkla öğrenebilecek, o terime yaygın bir ifadeyle bir tuş kadar uzaktadır. Bu nedenle biz burada ‘sosyolojik terim’i şu şekilde açıklamayı uygun buluyoruz. Sosyoloji disiplini içerisinde bireye ontolojik anlamda hareket imkânı sağlayan anlama, açıklama ve düşünme araçlarıdır. Sosyolojik terim, disiplini iyi

anlamak ve fonksiyonel olarak yararlanabilmek için gerekli olan unsurlardır. Sosyolojik terim derken ne anlaşıldığı ya da ne ifade edilmeye çalışıldığı o disiplinde yetkin olmayı da mecbur kılmaktadır. Herhangi bir terimin işaret ettiği anlamı anlayabilmek o disiplinin kendine özgü olan düşünme tarzına da sahip olabilmek demektir.

Günümüzde eğitim geniş anlamda, toplum yaşamındaki yeri ve anlamıyla, sosyalleşme ve sosyal yaşamın gereklerinin içselleşmesi, dar anlamda ele alacak olursak eğer, sosyoloji eğitimini de içine alan, teorik ve uygulamalı öğrenimi içselleştirmeye imkan sağlayan ikili bir amaç taşımaktadır. Ayrıca eğitim, içeriği ne olursa olsun, toplumun varlığını geliştirerek sürdürmesinin koşulu olan edinilen bilgilerin, kazanımların, gelişmelerin, yaratılan değerlerin özümlenerek toplum bilincine yerleşmesi ve kültüre dönüşerek kuşaktan kuşağa aktarılmasının da temel aracıdır. Bu temel amaca hizmet de elbette dil ile sağlanmaktadır. (EMO)

Dil, konuşma ve iletişim aracı olmanın ötesinde, sözcükleri anlamlandırarak, nesnel dünyanın insan düşüncesinde yansımasını, genelleme, tasarım, soyutlama vb. düşünce faaliyetlerini sağlayan, kısaca düşünceyi var kılan kavramları da üretmektedir. Bir şeyin düşüncede var olması ancak kavramlaşmasıyla mümkün olabilmektedir. İnsanda, eğitim sürecinde, bütün bu verilenleri veya verilmek istenenleri, yazılı ve sözlü olarak, dil aracılığıyla alacak ve düşündüklerini, yapması gerekenleri yine dil aracılığıyla aktaracaktır. (EMO). Buradan hareketle eğitim dili de, eğitimi alınan disiplinin kendine özgü olan sahası içerisinde gelişerek fonksiyonel olur. Bir yandan eğitim süresinde yeni kavramlar öğrenilirken bir yandan da bunlar sosyal yaşamın gereklilikleri olarak içselleştirilir. Böylece kişiler, kendi alanı çerçevesinden olaylara bakarken hem edindiği bilgiler ışığında ilerler hem de eğitim dilinden yararlanarak hareket eder. Bu sayede hem düşünme hem de düşündüklerini aktarabilme ivmesi kazanır.

Dil düşünceyi, düşünce dili geliştirmektedir. Bir insanın düşünce gücü, dilinin zenginliği ile doğrudan bağlantılıdır. Eğitimin başarısı da, dil ve düşünceye yaptığı katkıyla, bu değerlerde yarattığı gelişmeyle orantılı olacaktır. Eğitim dilini içselleştiren bireyler edinilen bilgilerin, kazanımların, deneyimlerin vs. ışığında alanında yetkinlik kazanabilecek ve böylece olaylara/durumlara yorum geliştirebilme de üretken olabilecektir. Herhangi bir konuda yapılan gözlem veya analizlerin aktarımında eğitim dilini kullanma bize eğitim dilinin içselleştirilmesini gösterebilme fırsatı sağlamaktadır. Böylece o disiplinin eğitiminde kendine özgü olan dilini kullanırken bireyler artık belli bir yetkinlik düzeyine de ulaşmış olduklarını göstermiş olurlar.

5. Verilerin Değerlendirilmesi

Çalışmamıza, araştırmamızın uygulama aşaması olan odak grup görüşmesinde öncelikle öğrencilerin rahatlamasını sağlamak ve samimi bir ortamın oluşması amacıyla ısınma turu diyebileceğimiz

sorularla başladık. İlk sorumuz da "Sosyoloji bölümünü okumaya nasıl karar verdiniz? Bu süreci bize anlatabilir misiniz?" oldu. Öğrencilerin bu soruya verdikleri yanıtlar şöyledir:

"Açıkçası ben isteyerek yazmadım. Son tercihlerim arasındaydı. Yazmamın tek sebebi psikolojiye yakın olmasıydı. Yani hani istediğim tek şey PDR'ydi. Yakın bulduğum için yazdım. Sonuçlar açıklandığında üzgündüm çünkü isteyerek yazmamıştım. Açıkça hiçbir bilgim de yoktu." (Yeşim, 23)

"Bölümü çok isteyerek yazmamıştım açıkçası. Sadece böyle ikinci bir üniversite olarak düşündüm. Daha önce işletme okumuştum. Sonra sosyoloji okudum. Ama işe girince sosyolojinin kıymetini daha çok anladım. En azından boş bir bölüm okumadığımı anladım. Önceden öyle düşünmüyordum açıkçası. Ama şimdi okumaya değer bir bölüm olduğunu düşünüyorum." (Sema, 26)

"Ben arkadaşlarım kadar karamsar değilim yani. Çünkü tamam ben de bu bölümü tercih ederken rehber hocamın sayesinde, o da sosyoloji bölümünü okumuştu, tercihlerimin arasına yerleştirmişti. Ama sosyoloji denildiği zaman toplumda pek bir algı yok. Çocukken mesela sorulur, ne olmak istiyorsun? Mesela öğretmen, doktor, avukat, vs. Hani kimse sosyolog olmak istiyorum demiyor. Bu nedenden dolayı pek bilgi yok hani insanlar içinde. Ama ben bu bölümü okuduktan sonra yani her konuşmamda diğer bölümü okuyan arkadaşlarıma söylüyorum. Herkesin okuması gereken bir bölüm diye düşünüyorum." (Sevtap, 23)

"Ben istemeyerek tercih etmiştim. En son tercihimdi, işte burası oldu, geldim ama hani sevdim sonra. İyi ki gelmişim dedim. Sevtap'ın da dediği gibi yani herkesin okuması gereken bir bölüm olduğunu düşünüyorum. Başka bir bölüm okusaydım yine gelip sosyoloji okumayı isterdim yani." (Sultan, 24)

Cevaplardan da anlaşıldığı üzere öğrenciler sosyolojiyi isteyerek seçmemişlerdir. Tercih aşamasında sosyolojiye dair bilgilerin sınırlı olmuş olması dikkat çekicidir. Ne okuyacağına dair bir fikri olmadan tercih yapıldığı görülmektedir. Fakat üç öğrencinin sonradan sosyoloji okumayı benimsedikleri ve mutlaka okunması vurgusu yaptıkları dikkate alınmalıdır. Öğrencilerin "açıkçası" kelimesine sıklıkla vurgu yaptıklarını görmekteyiz. Buradan da soruya ilişkin aslında bir itirafın olduğunu anlayabilmekteyiz. Çünkü vurguladıkları şey bölüme ilişkin kazanmadan önce bir önyargının olduğunu göstermektedir.

Araştırma konumuz açısından ilk etapta ele alınması gereken sosyolojik terimden ne anlaşıldığını tespit etmektir. Sosyolojik terimin sosyoloji disiplininde herkesin anlamadığı özel bir kavramı karşılayan sözcükler olduğunu belirtmiştik. Bu sözcükler kullanımları itibariyle hangi alana özgü açıklamalar getirildiğine işaret eden özel ipuçları gibidir. Belki de sosyoloji disiplininin bulmacalarını doldurmaya yarayan özel ifadelerdir diyebiliriz. Bundandır ki sosyolojik terim denildiğinde bu alana özgü olan ve onu ilgilendiren kavramları anlayabilmekteyiz. Sosyoloji disiplinine yetkin olmanın yolu

da bu terimleri anlamak, kavramak, kullanmak vs. gibi yollardan da geçmektedir diyebiliriz. Bu açıdan sosyolojik terim ifadesinden de ne anlaşıldığına dair öğrencilerin verdikleri cevaplar şöyledir:

''Sosyolojik terim dediğimiz zaman her bölümün her işin kendine özgü terimleri vardır. Kendine özgü sözlük halinde bir kitap vardır. Biz de sosyolojide bunlardan yararlanıyoruz, oradaki kelimelerden. Konuşmalarımızda mesela bir işçi sınıfı değil proletarya diyoruz mesela bir üst seviyedeki sınıf değil de burjuva diyoruz, bunlardan yararlanıyoruz ve böylece sosyolojiyi daha iyi anladığımızı ya da o kelimeleri daha iyi kavrayabildiğimizi gösteriyor. Yani böyle söyleyebilirim ben kısaca.''(Sevtap,23)

"Her alanın kendine özgü kavramları olduğunu düşünüyorum. Sosyoloji de öyle. Yani günlük anlamda da mesela nasıl gündelik kavramlarımız varsa sosyolojinin de kendine özgü kavramları var. Biz bunları kullanarak sosyolojiyi anlamaya çalışıyoruz yani. Ne kadar çok bilmesek dahi her zaman bunları araştırarak öğrenebiliyoruz. Yani bunlar olmadan biz anlayamayız.''(Sema, 26)

''Sosyolojik terim derken sosyolojiyi oluşturan terimler olarak hani o şekilde aklıma geliyor. Atıyorum küreselleşme sosyoloji içerisinde kullanılan bir terim hani onu ıuıı anlatamıyorum. Yani mesela sosyoloji okumasaydım birçok terimi bilmeyecektim ama sosyoloji okuduğum için o terimleri biliyorum. Sosyolojiyi, sosyoloji yapan terimler olarak biliyorum, aklıma o geliyor. Sosyal hayatta da o terimleri kullanmıyorum.''(Sultan,24)

''Genel anlamda terim bir alana özgü hani söylenmiş sözler, kavramlardır. Sosyolojik terim ise sosyoloji etrafında toplumu ilgilendiren o çerçevede oluşmuş kavramlardır. Mesela sosyolojik terimleri birinci sınıfa başlarken hiçbir şey bilmiyorduk, hocamız söylediği zaman anlayamıyorduk. Mesela benim şöyle bir yapım vardır: bir insandan değişik bir şeyler duyduğum zaman kelime veya söz olduğu zaman hemen bir yerlere not ederdim. Özellikle hocamız söylediği zaman, hani acaba bu ne anlama geliyor diye böyle. Şuan dörtteyim, o kelimelere aşinayım, kullanıyorum. Arkadaşım kullanmıyorum dedi ama istemesem de artık istem dışı olmuş. Mesela hani sadece sosyoloji okuyan insanlar da değil mesela toplumda olsun her nerde olursa olsun bu terimleri kullandığımın farkındayım. Mesela biz toplum diyoruz hani Tönnies cemaat diyor veya Durkheim organik falan diyor. Bunların hepsi sosyolojik terimdir.''(Yeşim, 23)

Araştırma bulgularından elde ettiğimiz sonuçlara göre öğrenciler sosyolojik terimden ne anladıklarını ifade ederken, bizim yapmış olduğumuz sosyolojik terim tanımlamasıyla örtüşen açıklamalar yapmışlardır. Özellikle kendine özgü, sosyolojiyi sosyoloji yapan terim şeklindeki açıklamaları bunu kanıtlar niteliktedir. Ayrıca öğrenciler sosyolojik terim ifadesini tanımlamaya çalışırken "proleterya", "burjuva", "küreselleşme", gibi sosyolojik terimleri ve "Tönnies", "Durkheim", gibi sosyologları örnek vererek izah etmeye çalışmışlardır. Sosyoloji bölümü öğrencilerinin sosyolojik terimi izah ederken sosyolojik terimleri kullanmaları çalışmamız açısından önemli bir veridir.

Herhangi yeni bir şey veya kavramla karşılaştığımızda öncelikle onun ne demek olduğunu öğrenmeye çalışırız. Kaynak taraması, internet gibi seçenekler her zaman bize bu konuda yol gösterebilmektedir. Sosyoloji disiplini gibi bir alanda da karşılaşacağımız yeni terimler, ifadeler her zaman mevcuttur. Sosyal bilimlerin özelde de sosyolojinin özellikle teorik bazda ağırlığı olan bir bilim alanı olduğunu göz önüne aldığımızda muhakkak öğreneceğimiz bir çok yeni şeyinde olduğunu tahmin edebiliriz. Her disiplinin kendine özgü olan ve onu anlaşılır kılmaya yardımcı olan terimleri, bu kendine özgücülüğü nedeniyle de bazen anlaşılma güçlükleri de yaratabilmektedir. Sosyoloji bölümü öğrencilerinin de bilmedikleri bir sosyolojik terimle karşılaştıkları vakit ilk olarak ne yaptıklarını sorduğumuzda şu şekilde cevaplandırmaktadırlar:

"Ben hangi konu olursa olsun değişik bir kavram gördüğüm zaman hiçbir zaman onu öğrenmeden uyumam. Yani mutlaka onu internetten ya da başka bir yerden bulurum yani. O aklıma takılır bir defa. Ee sosyoloji zaten bizim alanımız, onda değişik bir şeyler öğreniyorsun. Kitaplarda değişik bir kavram gördüğüm zaman mutlaka bakarım. Onu sözcük dağarcığıma eklerim ve bunun üzerine konuşmalar falan yaparım. Bu kadar." (Sevtap, 23)

" Ben de internete bakarım, eğer kitaptan bir şey öğreneceğime inanıyorsam bakarım. Ama o kitap çok aceleye gelmişse bakamam, o paragraf içerisinden çıkan anlama bakarım, bu da onu kapsıyormuş diye düşünürüm o an. Anlamı cümleden çıkarıyorum ama mutlaka anlamına bakarım diyemem."(Sema, 26)

"Ben genelde hocanın kullandığı cümleden çıkarabiliyorum anlamı. Genel anlamda çıkarabiliyorum, sonuçta cümlenin bütününe baktığımda o kelimenin anlamını kısmen çıkarabiliyorsun. Ama hiç çıkaramadığım zamanlar da oluyor." (Sultan, 24)

" Sosyolojik kelimelere ilgim olduğu için onu her şekilde araştırırım. Hatta rehberimde kaç kişi varsa yani ulaşabildiğim kadar kişiye sorarım. İnterneti çok kullanmam çünkü kafam karışıyor. Açıkçası bakarım ama mesela bir kaynak başka diğer bir kaynak başka şekilde almış. Ben daha çok kitap ve sözlükten bakmayı tercih ediyorum. Olmadı en son hocama danışırım."(Yeşim, 24)

Sosyolojik bir terimi anlamadığında öğrencilerin ne yaptıklarına dair verdikleri cevaplar onların bunun için internet gibi kitle iletişim araçlarından ziyade öncelikle ilgili kitabın holistik bir analizi yapılarak anlamaya çalıştıkları sonucuna ulaştırmıştır. Ya da terimin kullanıldığı paragrafla ilişkisine göre bir anlam çıkardıkları veya hocalarına danıştıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerden Sevtap ve Sema yoğun olarak internete, sonra kitaba (sözlük) baktıklarını; Sultan ve Sema terimin kullanıldığı paragraftan anlam çıkarmaya çalıştıklarını; Yeşim ise daha çok kitap ve sözlük kullandığını ifade etmiştir.

Öğrencilerin sosyolojik terimleri hangi ortamlarda daha çok kullandıklarına dair ilgili soruya verdikleri cevaplar ise şu şekildedir:

" Toplum içinde açıkçası kullanamıyoruz, alan sınırlı yani. Mesela bir toplum içinde en fazla ne kadar olabilir? Biz arkadaşlar arasında toplandığımız zaman hani en azından sosyal bir şeyi tartıştığımız zaman hani o kelimeyi rahat kullanabiliyoruz. Ama toplumda bu şeyleri hani söylesek bile karşımızdaki anlayabilir mi, ya da vereceği tepkiyi de anlayamıyoruz. Mesela bize en basitinden neyi okuyorsunuz dedikleri zaman biz bazen çekinerek sosyoloji diyebiliyoruz. Neden? Hocam yani sosyoloji de ne dedikleri oluyor. Anlatmaya çalışıyorsun sosyoloji şöyle şöyledir diyorsun. Ha o zaman işte memurluk veya işte... yani kimse çok bilmiyor diye yani. Açıkçası ben bölümümü pek söyleyemiyorum rahat. Artık söylemeye çekiniyorsun. Bir iki ben söyledim aynı olay başına gelince artık insan kaldıramıyor. Genellikle bu kelimeleri arkadaş ortamında kullanıyoruz."(Yeşim, 23)

" Ben de kavramları kullanıyorum. Kullanmamak elde değil. Nasıl? Zaten sosyoloji toplum bilimi toplumu inceliyoruz biz. Ve toplumda neler oluyor bunların hepsiyle biz ilişkiliyiz. Bu nedenden dolayı biz toplumla ilgilendiğimiz zaman ister istemez bu kavramlarla konuşuyoruz. Artık insanlarımız da bilinçli. Mesela haber de olsun, medya, kitle iletişim araçları… Bir terim sadece bizimle sınırlı kalmıyor. Bu terim zaten yaygınlaşıyor. Kitle iletişim araçları ile hani bu terim yaygınlaşıyor. Bu nedenden dolayı biz de toplumda araştırmak için bir intihar olayı olsun televizyonda gördüğümüz zaman, bir çocuk istismarı olsun, bu gibi kavramlarda biz konuştuğumuz zaman sosyoloji öğrencisi olduğumuz için kendi kavramlarımızı kullanabiliyoruz. Bu doğrultuda bilgileri sunabiliyoruz. Çünkü dördüncü sınıfa gelmişiz, artık kulağımız bunlara aşina. Hangi bölümde olursak o bölümün kavramlarını kullanacaktık."(Sevtap, 23)

" Ben çalıştığım için sadece sosyal ortamlarda değil iş yerinde de kullanıyorum. Çoğu zaman da farkında olmadan kullanıyorum. Yani terimleri kullandığımı söyleyebilirim."(Sema, 26)

" Ben genelde kullanıyorum. Sosyoloji genelde toplumu toplum yapan pek çok şeyle ilgilendiği için siyasetti, kültürdü falan, üretim bu yüzden herhangi bir şey hakkında konuştuğumuzda mutlaka o terimleri kullanıyoruz. Ama genelde terimi direk kullanmıyorum, manasını kullanıyorum. Bu şekilde kullanıyorum. Sosyolojik terimleri anlatırken bile bazen başka bir sosyolojik terimi kullanıyorum."(Sultan, 24)

Bir bilgi veya herhangi yeni bir şeyi nerde nasıl kullandığımız onda ne derece veya nasıl yetkin olabildiğimizi gösterebilmektedir. Sosyolojik terimlerin de sadece sosyoloji disiplini sahası içersinde sınırlı kalarak kullanılması da ya onda yetkin olunamadığından ya da alanın sınırlılığından ileri gelebilmektedir Araştırmanın bulguları olarak şunları belirtebiliriz. Öğrenciler sosyolojik terimleri kullandıklarını belirtmektedirler bunu da ya arkadaş ortamlarında ya da içerisinde yer edindikleri sosyal ortamlarda kullanmaktadırlar. Ama buradan iki farklı sonuç ortaya çıkmaktadır diyebiliriz. İlki,

sosyolojinin zaten toplumsal konularla ilgili olduğundan dolayı toplumunda kitle iletişim kanallarıyla buna aşina olduğunu, bundan dolayı da sosyolojik terimleri toplumla ilgili konular olduğu sürece kullanabildiklerini belirtmişlerdir. İkincisi ise, sosyolojinin alanın sınırlı olduğunu, toplumda herhangi bir kişinin sosyolojinin ne demek olduğunu bilenlerin sayısının sınırlılığına vurgu yapılarak bundan dolayı da sosyolojik terimlerin sadece arkadaş ortamlarında kullanıldığına değinilmiştir. Sonuç olarak sosyoloji disiplini toplumsal problemlere ışık tuttuğundan güncel olanla ilişkiliyken bir yandan da toplumun sosyoloji ve sosyolojiye özgü terimlere yabancı olmasının alana sınırlı bir hareket işlevi sağladığını söyleyebiliriz.

Öğrencilerinin sosyolojik terimleri kullanırken bu kelimeleri bilinçli olarak mı seçtikleri yoksa konuşma sırasında spontane bir kullanımın mı olduğuna dair sorusuna verdikleri cevaplar aşağıda yer almaktadır.

" Yerine göre bilinçli yerine göre bilinçsiz. Ben bu kelimeleri çok kullandığım için mi artık istemeden de kullanabiliyorum. Ama şöyle bir şey, sadece konuyla alakasız kullanmıyorum, bilincli kullanıyorum. Ben önceden konuyla alakalı konuşma hazırlamıyorum beynimde, o an onu rahatlıkla söyleyebiliyorum. İstem dışı oluyor ama yine de bilinçli olarak kullanıyorum. Sadece seçim aşamasında bilinçlilik var. Ama kullanırken istem dışılıkla sen fark etmesen bile biz o terimleri rahatlıkla kullanabiliyoruz."(Yeşim, 23)

" Herhangi bir konu geçtiğinde aklıma geliyor yani atıyorum dinle alakalı bir konu geçtiğinde biri bir fikir söylediğinde aklıma gelebiliyor o anda o terim. O şekilde kullanıyorum. Yoksa hep aklımda o terimler var değil yani. O konuyla alakalı aklıma geliyor. Mesela karşıdakinin herhangi bir düşüncesine göre bu da bunu demiş, bu terim bu manaya gelir şeklinde aklıma geliyor, genelde böyle kullanıyorum."(Sultan, 24)

" Kelimeleri yerine göre kullanıyorum mesela eğer çok tartışmalı bir konuysa karşıdaki ikna etme derecesine vardıysa farklı kelimeleri kullanmak durumunda kalıyorsun. Ben böyle düşünüyorum. Siyaset kavramı olsun din kavramı olsun karşıdakine açıklamak istiyorsun artık farklı örnekler farklı kelimeler aklına getirmek zorunda kalıyorsun. Acaba ben karşımdakini nasıl ikna etsem nasıl anlatabilsem diye düşünebiliyorsun. O kavramları açıklarken bile o terimleri kullanırken bile açıklamak durumunda kalıyorsun. Günlük hayatta muhakkak kullanıyorsun bilinçli olsak olmasak da dilimize pelesenk olmuş biçimdedir. Ya ben diyemem bazen bilinçli bazen bilinçsiz bir şekilde kullanıyorum diyemem. Sonuçta dört senedir ben okuyorum ister istemez muhakkak. Mesela kapitalist toplumlar diyorsun modernizm diyorsun. Gündelik hayatımızda da çoğu zaman kullanıyoruz. Mesela sadece sosyoloji kullanmıyor diğer insanlar da kullanabiliyor yani. Ben her zaman da kullanabiliyorum yani bilinçli bazen de bilinçsiz."(Sema, 26)

" Dört yıldır okuyoruz ve hiç dinlemeyen öğrenci bile, en arkaya geçip müzik dinleyen bir insan bile ister istemez bu kavramlar iç içe giriyor yani. Çünkü dört yıldır sen aynı şeyleri görüyorsun. İster istemez gündelik dilde konuştuğumuz zaman onu dile getiriyoruz. Din sosyolojisi olsun bir mesela Marx'la ilgili olsun bir şey olsun zaten sen dile getiriyorsun. Diyelim ki bir dinle ilgili oldu fundamentalizm diyebiliyorsun. Bu sosyolojik bir terim ama artık o kadar dilimize yerleşmiş ki biz bunu dile getiriyoruz. Hani bilinçlilikten ziyade ben farkında olmadan kendi kendime kullanıyorum. Çünkü bu terimlerle iç içeyim."(Sevtap, 23)

"Yaşarken, konuşurken bir kelimeyi kullanmak istediğimizde kelimenin semantik özelliğine; aynı kelimeyi diğer kelimelerle ilintili olarak kullanacağımız zaman ise kelimenin syntactic özelliklerine göre karar alırız" (Mills, 2000:63). Mills bize insanların konuşurken kelimeleri nasıl seçtikleri hakkında fikir vermektedir. Elbette ki burada hangi kelimenin kullanılacağına 'karar verme' aşaması bilişsel bir aktivitedir. İkinci bir ihtimal olarak da 'karar verme' ediminin olmadığı daha 'spontane' bir konuşma esnasında spontane olarak kullanılan kelimelerdir. Burada ilkinde bir 'karar verme', ikincisinde ise 'spontane kullanım'dan bahsedebiliriz. Buna göre sosyoloji öğrencilerinin sosyolojik terimleri nasıl seçtikleri de bizim için önemli bir veri olmaktadır. Öğrenciler sosyolojik terimleri kullanma tercihlerini bilinçli bir tercihten ziyade buna zorunlu oldukları, bir anlamda mecbur kaldıkları için kullandıklarını ifade etmektedirler. Özellikle bu durumu anlatırken kullandıkları 'içli dışlı olmak, dilimize yerleşmek, ister istemez kullanmak durumunda kalmak' ifadeleri bunu kanıtlar niteliktedir. Bu durumda öğrencilerin sosyolojik terimleri spontane bir şekilde kullandıkları ve bu terimleri içselleştirdikleri söylenebilir.

Sosyolojinin akademik bir disiplin olarak, kendi teorik söylemlerinden hareket etmesi, bilimsel kabullere göre açıklamalar yapması ve toplumsal olanı kendi kavram örgüsü içinde değerlendirmeye çalışması doğal bir durumdur. Sosyoloji disiplininde yetkin olma kriterlerinden biri olarak ele aldığımız sosyolojik terimleri kullanma becerisinin nasıl geliştirileceği ve bu konuda neler yapılabileceğini öğrencilerimize yönelttiğimizde bize şu cevapları verdiler:

"Sosyolojik terimleri daha çok kullanmak için elbette ki çok okumak gerekiyor. Teorik olarak bizim kendimizi geliştirmemiz lazım. Ama bence sosyoloji eğitimi teorik olmamalı uygulamaya dönük olmalı. Kitap okumak yeterli değil hatta hiç yeterli değil. Uygulamaya dönük bir şey olmalı. Biz ikinci sınıfta saha dönük bir projemiz vardı. Anket çalışması yapmıştık. Yani bilmiyorum açıkçası o çalışmanın bana çok yararlı olduğunu öğrendim. Yani orda gerek sosyolojik kavram olsun gerek topluma indiğim zaman hangi aşamada olduğunu yani kendini tanıyorsun. Bu kavramları ancak uygulama içinde olduğumuz zaman fark edebiliyoruz. Ben o zamana kadar bilmiyordum ne düzeydeydim diye. Ben teoriktense okumaktansa uygulamaya dönük bir şey yaptığım zaman daha çabuk anlayabiliyorum ve geliştirebiliyorum."(Yeşim, 23)

“ Bence öncelikle elinde sözlük olmasa bile araştırabileceği imkanı bulmalı çünkü bu bölüm araştırma üzerine. Daha çok bir şeyleri salt ezber değil, onun üzerine yorum yapmadır yani. Öncelikle bu terimlere bir hakim olmalı, bol kitap okumalı, hocaların verdiği makalelerle bunlarla… mesela biz kendimiz dört yıl boyunca uygulamalı birkaç bir şey gördük. Teorik olarak gördük hep mesela. Ne yaptık biz? Biz hocaları dikkatle dinledik, onların verdikleri ders notları ve makaleleri iyice kavradık. Tabi bunlardan önce ilgimizin olması lazım. Seviyorsak zaten bunları yaparız. Uygulamalı olarak arkadaşlarıma katılıyorum. Bunlara pek bir şey ekleyemem. Bizim uygulama konusunda çok eksikliğimiz var. Uygulama kesinlikle olmalı ama öncesinde teori olmalı yani kelimeler olmalı. Bir kişi kitap okuyarak kendini geliştirebilir. Bu kadar diyebilirim.”(Sevtap,23)

“Ben de uygulama açısından arkadaşlarıma katılıyorum. Yani ben her şeyin teorik olmasından yana değilim. Teorik olarak her şeyi öğreniyoruz ama belli bir zaman sonra insanlarda bir paylaşma oluyor, karşıdakine aktarma oluyor. Aslında burada bir uygulama aşaması oluyor. Ama toplumla ilgili olduğu zaman öğrenciler için stajın daha faydalı olacağını düşünüyorum. Teorik bilgi belli bir yere kadar. Yorumlamamız açısından teorik bilgiler ışığında gidiyoruz ama insanların toplumların ne düzeyde olduklarını anlayabilmek için de mecburen uygulamaya aşamasına gitmemiz gerekmekte. Uygulama aşaması olmadan bilgileriniz belli bir yerde sınırlı kalıyor artık. Yani sahaya indiğimiz zaman ancak teorik bilgilerimiz anlam kazanır. Aynı şeyi sosyolojik terimler için de söylenebilir yani. Ben böyle düşünüyorum açıkçası.”(Sema, 26)

“ Yani bence o terimin anlamını tam olarak anlamak gerekiyor. Sadece terimsel olarak değil hani yorumlamak gerekiyor. Günlük hayatta nasıl kullanabilirim diye ya da günlük hayattan örneklerle o terimi anlatmak gerekiyor. Sadece uygulamayla alakalı bir şey değil bence terimleri öğrenmek. Çünkü mesela bazen bazı konularla alakalı, mesela din sosyolojisiyle alakalı öğrendiğimiz bir terimi başka bir yerde kullanabiliriz. Mesela kapitalizmi Hegel’in diyalektiğiyle de anlatabiliriz. Tez, antitez ve sentezde. Bu şekilde anlamak ancak öğretir başka bir şekilde öğrenileceğini düşünmüyorum.”(Sultan, 24)

Öğrenciler sosyoloji disiplininde yetkin olma kriterlerinden biri olarak ele aldığımız sosyolojik terimleri kullanma becerisinin nasıl geliştirileceği konusunda özellikle çok okumak gerektiği ve teorik olarak geliştirilmenin gerekliliğine olan inanç ve uygulamaya dönük bir eğitim tarzının gerekli olduğuna dair cevaplar sıralanmıştır. Bunun yanı sıra bu soruda cevaplardan da anlaşıldığı üzere sosyolojik terimden ziyade sosyolojik düşünme becerinin geliştirilmesi üzerine cevaplar verilmiştir. “Teorik olmamalı uygulamaya dönük olmalı, Ben her şeyin teorik olmasından yana değilim, sahaya indiğimiz zaman ancak teorik bilgilerimiz anlam kazanır” şeklindeki cevaplar öğrencilerin, özellikle

teorik olarak gördükleri bilgileri uygulamaya dökerek kalıcı bir öğrenmeyi gerçekleştirebileceklerini ifade ediyorlar.[4]

Öğrencilerin eğitimini gördükleri disiplinde yetkin olabilmek için neler yaptıklarını sorduğumuzda bizlere verdikleri cevaplar şöyle olmuştur:

" Açıkçası çok bir şey yapamıyoruz. Okul buna imkân vermiyor. Açıkçası şu an son sınıfta şu psikoloji var: hangi sınav varsa ona girelim. Artık düşünümüz hep o yöne, hep sınavlara yönelik. Kendimizi geliştirme adına bir şey yapamıyoruz. Okul da bir şey yapamıyor. Hep sınav hep sınav. Sınavlara çalışmaktan geleceği düşünmekten sosyoloji anlamda kendimizi geliştirmeye vakit bulamıyoruz. Açıkçası kendi adıma bir şey yapamıyorum. Sınavlara girmekten başka bir şey yok, zaman kalmıyor. Yapsan da şunu düşünüyorsun, yapsan da ne olacak?"(Yeşim, 23)

"Hocalarımızın bizi bilgilendirmesi lazım. Nereden bilgi alabileceğimize dair bizi yönlendirmelerini isterim açıkçası. Nerde neyin olduğunu çok bilmiyoruz. Hocalarımızın biraz farkını ortaya koymalarını isterdim. Anket çalışmasını öğrendik mülakat çalışmasını öğrendik ama sadece aşina olduk. Bir kez yapmakla bir takım bir şeyleri öğrenebileceğimizi zannetmiyorum. Etkinlikler, konferanslar bir yere kadar. Yeterli olduğunu düşünmüyorum ben. Sadece konferansta konuşmalarıyla ne anlayabilirim ki? Dinlerim geçerim, iki gün sonra unuturum. Bu nereye kadar olabilir ki? Ben şu konferansa katılmıştım, şunlar şunlar anlatılmıştı. Eee gerisi yok! Yani, çok şey, çok şey, çok şey ama hiçbir şey! Sonuç hiçbir şey!"(Sema, 26)

" Bence zaman ve imkan yok ama hocaların verdiği ödevleri ya da kitap özetlerini, verdikleri şeyleri gerçekten kendimizin yapması gerekiyor. Hani ordan burdan toplayıp getirmemek gerekiyor. Bence ancak o şekilde anlayıp daha yetkin olabiliriz. Yani o terimleri günlük yaşama bakıp ordan örnekler vererek kullanmamız gerekiyor. Ancak bu şekilde olur. Ben de genelde öyle yaptım. Bi de bence Sema'nın dediği gibi üniversite hocalarından da kaynaklanıyor. Genelde sınavda ezbere dayalı soruyorlar. Bence yoruma dayalı sormalılar, ne anladık onu sormalılar. Ya da kendi örneklerimizle anlatabilmeliyiz bunları sormalılar ya da şu kitabın şu kısmını direk geçirince 100 almamalıyız. Bence bu şekilde yetkin olabiliriz."(Sultan, 24)

"Sosyoloji bölümü kısıtlı, şu durumda sosyolojik anlamda yetkin olmak imkânsız gibi. Çünkü bu bize sağlanmıyor. Atamalar olsa biraz rahatlasa yani şuan modern dünyadayız. Gelirlerimizden çok giderlerimiz var. Bu hayatta kalmak için de paraya ihtiyacımız var. Bizim önceden bir iş sahibi olmamız lazım ki bunları yapalım. Şimdi kuru kuru aşk karın doyurmuyor diyoruz ya, sosyoloji aşkı da

[4] Moderatörün soruyu yinelemesine rağmen cevaplar da değişiklik olmamıştır. Bu durum hem ses kayıtlarında hem de raportörün kayıtlarında yer almaktadır.

karın doyurmuyor. Onu diyebilirim yani yetkin olmamız için bir şey yok. Bizi ona yönlendiren bir şey de yok. Biz tamam kendi içimizde yetkinliğe ulaşmaya çalışalım. Ama neye yapıyoruz kime yapıyoruz yani bir şey yok ortada." (Sevtap, 23)

Bu soruda 'Öğrencilerin özellikle mezun olduktan sonra ne olacak?' bir anlamda 'erken işsizlik sendromu' diyebileceğimiz bir durumu yaşadıkları söylenebilir. Alanında yetkin olmaktan ziyade okul bitince ne olacak korkusu her şeyi belirleyici bir etken olarak karşımıza çıkmaktadır, diyebiliriz. Bunun dışında sınav odaklı yaşamak, hocaların yönlendirme noktasındaki duruşlarına ve ezberciliğin devam ediyor oluşuna itirazlar da dikkati çekmektedir.

'Şimdiye kadar gerek okul arkadaşlarınızla gerek sosyal çevrenizde sosyolojik tartışmalar yapıyor musunuz?' sorusuna verdikleri cevaplar şöyledir:

" Tartışma yapıyoruz. Mesela şey olmuştu. Andımızda Türk kelimesinin kaldırılması meselesi vardı. O gün okula gelmiştim, sınıfta on beş kişi falan vardı kızlarda. 'Bunun hakkında ne düşünüyorsunuz, sizce ne yapılmalı?' gibisinden konuşmuştuk. Sonu tartışmayla bitmişti ama yani herkes bir şeyler söyleyebildi. Biz de bu şekilde tartışabiliyoruz."(Yeşim, 23)

" Ders ortamlarında tartışmalar oluyor, derslerde arkadaşlar kalkıp fikirlerini söyledikleri oluyor yani. Bunlara şahit oluyoruz. Bizler de konuşuyoruz ama sosyolojik anlamda değerlendirdiğimi hatırlamıyorum yani. Ya muhakkak olarak toplumsal olarak konuşmuşuzdur. Bir siyaset olsun ya bir dinle ilgili olsun değişim olsun yani muhakkak olmuştur. Haberleri izliyoruz günlük hayatı takip etmeye çalışıyoruz yani bunlarla ilgili tartışmalarımız olmuştur. Ama ben diyemem sosyolojik bir tartışma yaptım diyemem. Farkında olmadan yapabiliyoruz yani ama bilinçli olarak yaptım diyemem."(Sema, 26)

" Sosyoloji okuyan biriyle sosyolojik bir tartışma yapmadım. Ama okumayan birkaç arkadaşımla tartıştım. Bunlardan birisi şeydi: 'Çocukları erkekler doğursa ne olur, ne değişir?' diye ya da dinle alakalı pek çok şeyi tartışıyoruz."(Sultan, 24)

" Ben derste çok fazla konuşan biri değilim. O da neden? Dersler çok güzel geçtiğinden değil. Ya hocanın ses tonundan oluyor ya bi şeyden oluyo. Pek hani böyle istediğim bir hava içerisinde değiliz sınıfta. Bir şeyler öğrenme çabası falan. Öyle çok not tutan biri de değilim yani sadece dinlerim ya da başka bir şey yaparım. Ama sosyolojik bir ortamda bulunmuyoruz. Özellikle mesela derste bir şey öğrendiğimiz zaman ya da sınavda bir şeyle ilgili bir şey olduğu zaman, bir arkadaşım Serap var, genelde onunla konuşuruz. Okul çıkışında bazen her zaman diyemem. Mesela Marx'ın düşüncesi olsun ya da yeni bir şey öğrendik diyelim, onun hakkında konuşuyoruz. Biz sosyolojiyle iç içeyiz, toplumla iç içeyiz. Semanın dediği gibi ister istemez konuşuyoruz."(Sevtap, 23)

Öğrencilerin sosyolojik terimleri pratikte kullanabilecekleri bir alan olarak ilk akla gelecek yer şüphesiz sınıf ortamıdır. Ders esnasında sıklıkla duydukları sosyolojik terimleri, ders sürecinde veya akabinde kullandıkları görülmektedir. Bu cevaplardan da görülmektedir ki, öğrencilerimiz aslında sosyolojik bir tartışmadan ziyade bir konu hakkında yeri geldiğinde fikrini belirttiklerini, bunun da okudukları bölümle alakalı olduğunu belirtmişlerdir. Sema'nın cevabını değerlendirdiğimizde aslında bir tartışma yaptıklarını fakat bunun sosyolojik bir tartışma olup olmadığı konusunda kafasında bir belirsizliğin olduğu anlaşılmaktadır. Sevtap'ın "toplumla iç içeyiz, ister istemez konuşuyoruz" ifadelerinden sıklıkla sosyolojik tartışma yaptığı sonucu çıkmaktadır diyebiliriz.

SONUÇ

"Hayatı bilinçli bir biçimde yaşamanın gösterilen çabaya değdiğini düşünen herkes için sosyoloji hararetle sıkılan bir yardım eli olacaktır. Sosyolojik düşünme sanatının sağlayacağı temel hizmetin her birimizi ve hepimizi daha duyarlı kılmak olduğunu söyleyebiliriz; duygularımızı keskinleştirebilir, gözlerimizi daha fazla açabilir, öyle ki şimdiye kadar mevcut ancak görünmez olan insanlık durumlarını keşfedebiliriz. Sosyolojik düşünmek, denebilir ki, kendi başına bir güç, *sabitlenme karşıtı* bir güçtür. Sosyolojik düşünmek çevremizdeki insanları, onların hasletlerini ve düşlerini, kaygılarını ve acılarını biraz daha iyi anlamamızı amaçlar." (Bauman, 2012:25). Dünyaya bakış açısını şekillendiren ve bu nedenle adından da sosyolojik düşünme biçimi olarak da bahsettiren bu disiplin, özellikle bu bilimi tercih edenlere önemli işlevler sağlamaktadır. Bu işlevler, bir sosyoloji bilimi adayı olan öğrenciler için onlara disiplinde yetkin olma becerisi kazandırmakta ve/veya kazanmaya kolaylık sağlamaktadır. Sosyolojik terimlerle düşünmek ve olaylara bu şekilde yaklaşmaya çalışmak bu disiplinin olmazsa olmazlarındandır. Herhangi bir sosyolojik bir terim bize basit bir söz diziminden veya bilimsel bir imaj sağlamsında ziyade; daha önce yapılmış birtakım analizler/ifadelerle karşılaştırma/bağdaştırma gibi imkanlarda sağlamaktadır. Mesela, çok sık kullanılan "kapitalizm" sözcüğü kullanıldığı yerde aslında derinlerde bize çok şey ifade etmektedir ve sosyolojik olarak bir izlek de tayin etmektedir. Bu açıdan diyebiliriz ki sosyolojik terimler az sözle çok şey anlatarak alanına ivme kazandırmaktadır.

Sosyolojinin akademik bir disiplin olarak, kendi teorik söylemlerinden hareket etmesi, bilimsel kabullere göre açıklamalar yapması ve toplumsal olanı kendi kavram örgüsü içinde değerlendirmeye çalışması doğal bir durumdur.

Bu disiplinde yetkin olabilmenin yollarından belki de en önemlilerinden biri sosyolojik terimleri kullanabilme becerileridir. Eğer bu alandaysanız ve önünüzde analizi gereken bir problem duruyorsa bunu sosyolojik bir bakış açısıyla ve bilimsel alana ait ilgili literatürü de kullanarak yapmanız gerekmektedir. Bu beceri de elbette disiplinde yetkin olmakla da ilintilidir. Her alanın kendine özgü kavramları olduğu gibi sosyolojinin de kendine özgü terimleri olduğunu sonucundan hareketle,

öğrencilerde sosyolojik terimi izah ederken bunu sosyoloji literatüründen faydalanarak açıklamaya çalışmışlardır. Sosyolojiyi sosyoloji yapan unsurlar olarak ele alınan terimler, sosyolojik literatürden örneklerle (işçi sınıfı demek yerine proleterya demek gibi vs.) izah edilmeye çalışılmıştır. Araştırma bulgularımızdan biri olan sosyolojik terimleri anlamadıkları zaman öğrencilerin öncelikle kitaptaki anlamını genel olarak çıkarmaya çalıştıkları bundan da bir şey elde edemedikleri zaman ise hocalarına danıştıkları sonucuna ulaştık. Öğrenciler öncelikle internetten faydalanmaya pek tercih etmemektedirler. İnternetten edindikleri bilgi çokluğunun akıllarının karışmasına neden olduklarını belirtmişlerdir.

Yine bir başka sonuç olarak, öğrencilerin sosyolojik terimleri kullanma tercihlerinin bilinçli bir tercihten ziyade buna zorunlu oldukları, bir anlamda mecbur kaldıkları için kullandıklarını ifade etmeleridir. Bu durumda öğrencilerin sosyolojik terimleri spontane bir şekilde kullandıkları ve bu terimleri içselleştirdikleri söylenebilir.

Araştırmamızda öğrencilerin sosyolojik terimleri nerelerde kullandıkları tespit edilmeye çalışılmıştır. Burada dikkatimizi çeken iki ayrı sonuç çıkmıştır. Birincisi, sosyolojik terimleri toplumla ilgili konular olduğu sürece kullanabildiklerini belirtmişlerdir. İkincisi ise, sosyolojinin alanın sınırlı olduğunu, toplum içerisinde sosyolojinin ne demek olduğunu bilenlerin sayısının sınırlılığına vurgu yapılarak bundan dolayı da sosyolojik terimlerin sadece arkadaş ortamlarında kullanıldığına değinilmiş olmasıdır.

Öğrencilerin sosyoloji disiplininde yetkin olma kriterlerinden biri olarak ele aldığımız sosyolojik terimleri kullanma becerisinin nasıl geliştirileceği konusunda; özellikle çok okumanın ve teorik olarak geliştirilmenin gerekliliğine olan inanç ile uygulamaya dönük bir eğitim tarzının gerekli olduğu sonucu çıkmıştır.

Öğrencilerin eğitimini gördükleri disiplinde yetkin olabilmek için neler yaptıklarına baktığımızda, sınav kaygısıyla okumuş olmadan ve ezberci bir sistemden dolayı kendilerini alana tam olarak odaklayamadıklarını ve bununla ilgili özel bir uğraş veremedikleri görülmüştür.

Sosyolojik bir tartışma yapıp yapmadıklarına ilişkin ise, öğrencilerimiz aslında sosyolojik bir tartışmadan ziyade bir konu hakkında yeri geldiğinde fikrini belirttiklerini, bunun da daha ziyade okudukları bölümle alakalı bir durum olduğunu belirtmişlerdir.

Sosyoloji bölümü öğrencilerinin sosyolojik terimleri kullanma becerileri hakkında fikir edinmemizi sağlayacak olan bu çalışma sonucunda genel olarak şu sonuca vardığımızı söyleyebiliriz: Seçilen öğrenciler bölümde derece yapan kişiler olmasına rağmen mülakat esnasında sosyolojik terimleri çok kullanmadıkları görülmüştür. Bunun sebebi de yine öğrencilerin verdikleri cevaplarda gizlidir. KPSS sınavına hazırlanan öğrenciler en başında itibaren bölümü isteyerek değil mecbur kaldıkları için

seçmişlerdir. Dört yıl içerisinde eğitim sisteminden ve gelecek kaygısından ötürü sosyolojiye ilgileri sempati düzeyini geçememiş ve sosyoloji disiplininde yetkin olmak gibi bir kaygı taşımamışlardır. Ülkemizde gerek sosyolojinin gerekse sosyoloji öğrencilerinin bu vahim durumdan çıkması için öncelikle eğitim sisteminde gerekli adımların atılması gerekmektedir. Aksi durumda bu çarkın böyle devam edeceğini söylemek kehanet olmayacaktır.

KAYNAKÇA

BAUMAN, Zygmunt, (2012), Sosyolojik Düşünmek, 8. Baskı, Çev: Abdullah Yılmaz, Ayrıntı Yayınları.

BİRKÖK, Mehmet Cüneyt, (1998), Sosyolojik Düşünme ve Metodolojisi, Elektronik Sürüm 1.6, İstanbul

ÇOKLUK Ö.& YILMAZ K.& OĞUZ E., Nitel Bir Görüşme Yöntemi: Odak Grup Görüşmesi, Kuramsal Eğitim Bilim, 4(1), 95- 107, 2011.

ERASLAN, Levent, (2011), "Sosyolojik Metaforlar", Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi, Sayı.27

ERKUL Ali& ESGİN Ali, Sosyolojiye İhtiyacımız Var: Sosyoloji Nedir? Sosyolog Kimdir?. İçinde Sosyoloji'nin Yaşamla Dansı: Prof. Dr.Birsen GÖKÇE'ye Armağan (Sosyoloji Derneği Yayınları, Ankara, Haziran, 2013)

EMO ETİK KOMİSYONU, (yayın yılı bilinmiyor), "Eğitim ve Dil", TMMOB 38. Dönem Elektrik Mühendisleri Odası, Kızılay, Ankara

SWINGEWOOD A. (2010), Sosyolojik Düşüncenin Kısa Tarihi 3. Baskı, Çev: Osman Akınhay, Agora Kitaplığı

TDK, http://www.tdk.gov.tr/ , E.T: 18.05.14

WALLANCE A. R. & WOLF A. (2012), Çağdaş Sosyoloji Kuramları 4. Baskı, Çev: Leyla Elburuz& M. Rami Ayas, Doğu Batı Yayınları.

BÖLÜM 14

SPOR BİLİMLERİ EĞİTİMİ

PHYSICAL TRAINING AND SPORTS EDUCATION

ÜSTBİLİŞSEL FARKINDALIK, PROBLEM ÇÖZME BECERİSİ VE ÇOKLU ZEKÂ ALANLARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLERE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ

EVALUATION OF METACOGNITIVE AWARENESS, PROBLEM SOLVING AND MULTIPLE INTELLIGENCES ACCORDING TO THE VARIOUS VARIABLES

Olcay KİREMİTCİ A. Meliha CANPOLAT

Ege Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, İzmir

olcaykiremitci@gmail.com

ÖZET

Bu çalışmanın amacı Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu'nda öğrenim gören öğrencilerin, üstbilişsel farkındalık, problem çözme becerileri ve çoklu zekâ alanlarının cinsiyet ve öğrenim gördükleri bölüm değişkenleri açısından incelenmesidir. Çalışmaya Ege Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu'nda öğrenim gören 86 (%36.6) kadın, 149 (%63.4) erkek olmak üzere toplam 235 öğrenci gönüllü olarak katılım göstermiştir. Çalışmada elde edilen veriler üstbilişsel farkındalık envateri, problem çözme envanteri ve çoklu zekâ envanteri olmak üzere üç farklı ölçüm aracı kullanılarak toplanmıştır. Betimsel analizler sonrasında, öğrencilerin genel olarak problem çözme becerilerinin 130.77±16.97 ortalama puanı ile orta düzeyde, genel üstbilişsel farkındalık durumunun ise 197.06±27.24 ortalama puanı ile yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte çoklu zekâ alanları içerisinde bedensel/kinestetik zekâ alanının 3.86±.52 ile en yüksek, sözel zekâ alanının ise 3.17±.54 ile en düşük ortalama puanlara sahip oldukları belirlenmiştir. Cinsiyet değişkeni dikkate alınarak uygulanan ortalama farka dayalı t-testi sonuçlarına göre, kadın ve erkek katılımcıların problem çözme beceri düzeyleri (t=1.14) ve genel üstbilişsel farkındalık durumları (t=1.70) açısından, bağımsız gruplar arasında farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur (p>.05). Üstbilişsel farkındalık durumunu belirleyen alt boyutlar dikkate alındığında ise, kadın katılımcıların, değerlendirme (t=2.061; p<.05), hata ayıklama (t=3.19; p<.01) ve bilgi yönetme (t=2.19; p<.05) alt boyutlarında erkek katılımcılara göre anlamlı düzeyde yüksek ortalama puanlara sahip oldukları görülmüştür. Çoklu zekâ alanları dikkate alındığında ise, görsel/uzamsal (t=3.46; p<.01), bedensel/kinestetik (t=2.18; p<.05) ve benlik/içsel (t=2.35; p<.05) zekâ alanlarında kadın katılımcıların anlamlı düzeyde yüksek ortalama puanlar aldıkları belirlenmiştir. Katılımcıların öğrenim gördükleri bölümler dikkate alınarak uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda ise, problem çözme beceri düzeylerinde [$F_{(2-232)}$=7.00; p<.01], üstbilişsel farkındalık durumları açısından durumsal bilgi [$F_{(2-232)}$=3.58; p<.05], değerlendirme [$F_{(2-232)}$=6.20; p<.01] ve hata ayıklama [$F_{(2-232)}$=3.07; p<.05] alt boyutlarında ve çoklu zekâ alanlarından bedensel/kinestetik zekâ [$F_{(2-232)}$=6.04; p<.01] alanında grup içi farkın anlamlı olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Üstbiliş, problem çözme, çoklu zekâ, beden eğitimi ve spor

ABSTRACT

The purpose of this study was to investigate metacognitive awareness, problem solving skills and multiple intelligences of students, studying at School of Physical Education and Sports, in terms of their genders and departments. 86 Female (36.6%) and 149 male students (63.4%), from Ege University School of Physical Education and Sports, and totally 235 students were participated in this study voluntary. The data were obtained by using thee different inventories (metacognitive awareness inventory, problem solving inventory and multiple intelligences inventory). Descriptive analysis shows that, student's overall scores for problem solving skills were determined as mid-level (M=130±16.97), metacognitive awareness were determined as high level (M=197.06±27.24). Additionally, lowest mean from multiple intelligence inventory was obtained by verbal intelligence (M=3.17±.54) and highest mean was obtained by physical/ kinesthetic intelligence (M=3.86±.52).

Independent samples t-test analysis results shows that, there was no significant difference (p>.05) between male and female students' level of problem solving skills (t=1.14) and overall metacognitive awareness (t=1.707). When the subscales of metacognitive awareness is taken into account, the results of analysis shows that female participants' scores were found significantly higher than male participants for evaluation (t=2.06; p<.05), debugging (t=3.19; p<.01) and information management (t=2.19; p<.05) subscales. When the subscales of multi intelligences are taken into account, the results shows that female participants' scores were found significantly higher than male participants for spatial/visual (t=3.46; p<.01), bodily/kinesthetic (t=2.18; p<.05) and intrapersonal (t=2.35; p<.05) subscales. When participants' departments were taken into account, the results of one way analysis of variances shows that there were significant differences between groups in terms of the level of problem solving skills [$F_{(2-232)}$=7.00; p<.01], between the groups for conditional knowledge [$F_{(2-232)}$=3.58; p<.05], evaluation [$F_{(2-232)}$=6.20; p<.01] and debugging [$F_{(2-232)}$=3.07; p<.01] subscales of metacognitive awareness and between groups for bodily/kinesthetic [$F_{(2-232)}$=6.04; p<.01] subscale of multiple intelligence.

Keywords: Metacognitive, problem solving, multiple intelligences, physical education and sport

1. GİRİŞ

Eğitimde bilinçli bireyler yetiştirmek ancak bireylerin kendi bilgi ve becerilerinin fakında olması ve düşünme yeteneklerinin geliştirilmesi ile mümkün olmaktadır (Doğan, 2013). Bireylerin algılama, hatırlama ve düşünme süreçleri içerisinde bilişsel kapasitesinin farkında olması ve bu süreçleri kontrol edebilmesi üstbiliş olarak tanımlanmaktadır (Hacker & Dunlosky, 2003). Üstbiliş, bireyin zihinsel faaliyetleri üzerinde tahmin etme, plan yapma, izleme ve değerlendirme gibi yeteneklerini kapsamakla birlikte, öğrenme sürecinin farkında olma, uygun stratejileri seçme, hatalarını düzeltebilme ve gerektiğinde öğrenme yöntemini ve stratejilerini değiştirebilme gibi yeteneklere sahip olmayı da beraberinde getirir (Brown, 1980; Özsoy, 2006). Nitekim, eğitimde sadece öğrenme becerileri değil, bunun yanında uygun stratejileri kullanabilme becerileri de geliştirilmektedir (Doğan, 2013).

Strateji geliştirme konusunda alan yazında yapılan çok sayıda araştırma, üstbiliş stratejiler ile problem çözme başarısı arasında anlamlı bir ilişki bulunduğunu rapor etmekle birlikte; üstbilişsel becerilerin öğretiminin problem çözmedeki başarıyı yükselttiğini ve bu sayede öğrencilerin zihinsel süreçleri daha etkili biçimde organize edebildiklerini ortaya koymaktadır (Özsoy, 2006). Başka bir deyişle problem çözme, bireyin bilgiyi almasını, süreçten geçirmesini ve bu bilgiyi kullanmasını gerektirdiği için (Abaan & Altıntoprak, 2005) üstbilişsel becerilerle yakından ilişkili olduğu söylenebilir.

Problem çözme becerisi, bireyin günlük yaşamında karşılaştığı sorunların etkili bir şekilde üstesinden gelebilmesi için oluşturduğu ve geliştirdiği bilişsel, duyuşsal ve davranışsal süreçler olarak tanımlanmaktadır (D'Zurilla & Nezu, 1990). Sosyal uyum ve gündelik yaşantı içerisindeki başarıyı yakından ilgilendiren problem çözme becerisi, aynı zamanda bireyin gelişim süreci içerisinde önemli bir sosyal yetenektir (Heppner & Anderson, 1985). Problem çözme becerisinin yanında, zekâ da kalıtımın getirdiği özellikler ile şekillenen diğer bir yetenek olarak dikkat çekmektedir.

Problem çözme, bilgi üretme, çevreye uyum sağlama, mantık yürütme gibi kısa tanımları ve özellikleri olan zekâ, değişen dünyada yaşama ve değişimlere uyum sağlamak amacıyla her insanda mevcut olan, kendine özgü yetenekler ve beceriler bütünü olarak tanımlanmaktadır (Duman, 2009). Klasik zekâ kuramlarına karşı çıkan Gardner'in ortaya koyduğu çoklu zekâ kuramı, zekâyı çoğul ve çok yönlü olarak ele almakta ve bireylerde bulunan yeteneklerin her birinin birer zekâ alanı olarak değerlendirilmesi gerektiğini savunmaktadır. Ayrıca bu kuram, zekânın sayısal olarak hesaplanamayacağını ve belirli bir davranış, ürün oluşturma veya problem çözme becerisi olarak ortaya çıkabileceğini belirtmektedir (Topses, 2003).

Üstbilişsel farkındalık, problem çözme ve çoklu zekâ alanları birbiriyle bağlantılı, birbirlerini kapsayan ve destekleyen unsurlar olarak değerlendirilmesi gerekmektedir (Karakelle, 2012). Bu nedenle bu üç kavram birlikte ele alınarak, beden eğitimi ve spor yüksekokulunda öğrenim gören bireylerin mevcut durumlarının tespit edilmesi, cinsiyet ve öğrenim gördükleri bölüm değişkenlerine göre oluşabilecek farklılıkların incelenmesi, bu çalışmanın amacını oluşturmaktadır.

2. YÖNTEM

2.1. Katılımcılar

Çalışmaya Ege Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu'nda öğrenim gören 86 (%36.6) kadın, 149 (%63.4) erkek olmak üzere toplam 235 öğrenci gönüllü olarak katılım göstermiştir. Yaş ortalamaları 22.65±2.22 olarak hesaplanan katılımcıların, 92'si (%39.1) beden eğitimi öğretmenliği, 75'i (%31.9) spor yöneticiliği ve 68'i (%28.9) antrenörlük eğitimi bölümlerinde öğrenim görmektedirler.

2.2. Veri Toplama Araçları

2.2.1. Üstbilişsel Farkındalık Envanteri

Bireylerin üstbilişsel farkındalık düzeylerini belirlemek amacıyla Schraw ve Dennison (1994) tarafından geliştirilen Üstbilişsel Farkındalık Envanteri, Akın ve ark. (2007) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Envanter, açıklayıcı bilgi, prosedürel bilgi, durumsal bilgi, planlama, izleme, değerlendirme, hata ayıklama ve bilgi yönetme olmak üzere 8 alt boyut ve 52 olumlu ifadeden oluşmaktadır. 5'li Likert tip cevap skalasına sahip envanterden alınabilecek en düşük puan 52, en yüksek puan ise 260 olarak hesaplanmaktadır. Envanterin iç tutarlılık katsayıları (Cronbach's Alpha) envanterin bütünü için .95, alt boyutlar için .66 ile .87 arasında değişmektedir (Akın ve ark., 2007).

2.2.2. Problem Çözme Envanteri

Heppner ve Peterson (1982) tarafından geliştirilen Problem Çözme Envanteri, bireyin problem çözme becerisi konusundaki algı düzeyini ölçen, öz değerlendirme türü bir ölçektir. Ölçeğin Türkçe uyarlaması Şahin ve ark. (1993) tarafından yapılmış ve envaterin iç tutarlık katsayısı (Cronbach's Alfa) .88 olarak hesaplanmıştır. 35 maddeden oluşan ölçüm aracı 6'lı Likert tip cevap skalasına sahiptir. Kontrol amaçlı olarak ölçekte yer alan 3 maddenin (9., 22., 29. maddeler) uzaklaştırılması sonrası yapılan puanlamada ranj 32 ile 192 arasında değişmektedir. Alınan toplam puan ile bireyin problem çözme becerisi arasında ters orantılı ilişki söz konusudur (Şahin ve ark., 1993).

2.2.3. Çoklu Zekâ Envanteri

Gardner'ın çoklu zekâ kuramı üzerine yaptığı çalışmalardan yola çıkarak oluşturduğu çoklu zekâ envanteri, sözel-dilsel, mantıksal-matematik, görsel-uzamsal, müziksel-ritmik, bedensel-kinestetik, kişiler arası-sosyal, benlik-içsel ve doğa zekâ olmak üzere 8 zekâ alanından oluşmaktadır. Özden (1997) tarafından Türkçeye uyarlanmış envanterin iç tutarlık katsayısının (Cronbach's Alfa) .92 olduğu belirtilmiştir. Her biri 10 madde içeren 8 farklı bölümden oluşan envanter 5'li Likert tipinde bir ölçüm aracıdır (Özden, 1997).

2.2.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Ölçüm araçları tek bir form üzerinde yapılandırılarak, araştırmacılar tarafından Ege Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu'nda öğrenim gören öğrencilere, sınıf ortamında uygulanmıştır. Uygulama öncesinde gerekli açıklamalar araştırmacılar tarafından katılımcılara yöneltilmiş ve çalışmadan elde edilen sonuçlar, gönüllü olarak katılım gösteren öğrencilerin verdiği yanıtlarla sınırlandırılmıştır. Elde edilen veri seti SPSS 13.0 istatistik paket programı kullanılarak, betimsel analizler, ortalama farka dayalı t-testi ve tek yönlü varyans (ANOVA) analizlerine tabi tutulmuştur.

3. BULGULAR

Çalışmadan elde edilen verilere uygulanan betimsel analiz sonuçlarından, Skewness (Çarpıklık) ve Kurtosis (Basıklık) katsayıları incelendiğinde, tüm ortalama puanların normal dağılım gösterdiği görülmektedir (Peat & Barton, 2005). Envanterlerden elde edilen toplam ortalama puanlar dikkate alındığında ise, katılımcıların problem çözme beceri düzeylerinin orta düzey, üstbilişsel farkındalık düzeylerinin ise yüksek düzey grup içerisinde yer aldığı belirlenmiştir (Tablo 1).

Tablo 1. Betimsel Analiz Sonuçları

	$\overline{X}$	Ss	Skewness	Kurtosis

Problem Çözme Toplam*	130.77	16.97	.597	-.295
Üstbilişsel Farkındalık Toplam**	197.06	27.24	.164	-.280
Açıklayıcı Bilgi	3.94	.59	-.228	-.353
Prosedür Bilgi	3.72	.68	-.047	-.241
Durumsal Bilgi	3.89	.60	-.200	-.212
Planlama	3.81	.60	-.094	-.355
İzleme	3.69	.63	-.016	-.350
Değerlendirme	3.73	.64	-.064	-.437
Hata Ayıklama	3.74	.71	-.264	-.418
Bilgi Yönetme	3.76	.56	-.034	-.320
Çoklu Zekâ Envanteri				
Sözel/Dilsel Zekâ Alanı	3.17	.54	-.157	.270
Mantıksal/Matematik Zekâ Alanı	3.40	.60	-.018	-.440
Görsel/Uzamsal Zekâ Alanı	3.37	.60	-.143	-.108
Müzik/Ritmik Zekâ Alanı	3.23	.82	-.093	-.590
Bedensel /Kinestetik Zekâ Alanı	3.86	.52	-.112	-.252
Sosyal Zekâ Alanı	3.75	.52	.023	-.310
Benlik/İçsel Zekâ Alanı	3.50	.49	.040	.159
Doğa Zekâ Alanı	3.49	.67	-.342	.276

*Problem Çözme Becerisi Değer Aralıkları: Düşük=192.00-139.00, Orta=138.99-86.00, Yüksek=85.99-32.00;
**Üstbilişsel Farkındalık Düzeyi Değer Aralıkları: Düşük=52.00-122.99, Orta=123.00-192.99, Yüksek=193.00-260.00

Ayrıca, çoklu zekâ alanlarına ilişkin ortalama puanlar incelendiğinde, katılımcıların en yüksek ortalama puanı bedensel /kinestetik zekâ alanında; en düşük ortalama puanı ise sözel/dilsel zekâ alanında aldıkları görülmektedir (Tablo 1).

Tablo 2. Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	n	$\overline{X}$	Ss	t
Problem Çözme Becerisi Toplam Puan	Kadın	86	132.44	18.01	1.14
	Erkek	149	129.81	16.33	
Üstbilişsel Farkındalık Toplam Puan	Kadın	86	201.03	27.39	1.70
	Erkek	149	194.77	26.97	

Araştırmada yer alan kadın ve erkek katılımcıların problem çözme beceri ve üstbilişsel farkındalık düzeylerine ilişkin t- testi sonuçları, bağımsız gruplar arası farkın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı görülmüştür (p>.05) (Tablo 2).

Envanterleri oluşturan alt boyutlar dikkate alındığında, üstbilişsel farkındalık durumlarından değerlendirme, hata ayıklama ve bilgi yönetme alt boyutlarına ilişkin ortalama puanlarda ve çoklu zekâ alanlarından görsel/uzamsal, bedensel/kinestetik ve benlik/içsel zekâ alanlarına ilişkin ortalama puanlarda, farkın anlamlı olduğu belirlenmiştir (Tablo 3).

Tablo 3. Cinsiyet Değişkenine göre Üstbilişsel Farkındalık Alt Boyutları ve Zekâ Alanlarına İlişkin t-Testi Sonuçları

	Kadın		Erkek		t
	$\overline{X}$	Ss	$\overline{X}$	Ss	
Üstbilişsel Farkındalık Envanteri					
Açıklayıcı Bilgi	3.96	.63	3.92	.56	.40
Prosedür Bilgi	3.70	.67	3.72	.69	- .18
Durumsal Bilgi	3.95	.63	3.85	.59	1.25

Planlama	3.87	.63	3.78	.58	1.10
İzleme	3.75	.61	3.65	.65	1.18
Değerlendirme	3.84	.58	3.66	.67	2.06*
Hata Ayıklama	3.93	.71	3.63	.69	3.19**
Bilgi Yönetme	3.86	.53	3.69	.57	2.19*
Çoklu Zekâ Envanteri					
Sözel/Dilsel Zekâ Alanı	3.24	.49	3.12	.55	1.61
Mantıksal/Matematik Zekâ Alanı	3.43	.60	3.39	.60	.52
Görsel/Uzamsal Zekâ Alanı	3.55	.57	3.27	.60	3.46**
Müzik/Ritmik Zekâ Alanı	3.26	.69	3.21	.88	.47
Bedensel /Kinestetik Zekâ Alanı	3.95	.51	3.80	.51	2.18*
Sosyal Zekâ Alanı	3.81	.52	3.71	.51	1.42
Benlik/İçsel Zekâ Alanı	3.60	.47	3.44	.49	2.35*
Doğa Zekâ Alanı	3.57	.66	3.44	.67	1.46

*p<.05; **p<.01

Bölüm farkına dayalı varyans analizi sonuçlarında, üstbilişsel farkındalık toplam puanlarında anlamlı farka rastlanmazken, problem çözme becerisi bağımlı değişkeninde grup içi farkın anlamlı olduğu belirlenmiştir (p<.01). Tespit edilen fark dikkate alındığında ise, spor yöneticiliği bölümünde öğrenim gören katılımcıların, beden eğitimi öğretmenliği bölümünde okuyan katılımcılara göre anlamlı düzeyde yüksek problem çözme becerisine sahip oldukları belirlenmiştir (Tablo 4).

Tablo 4. Öğrenim Görülen Bölümlere göre Problem Çözme Becerisi ve Üstbilişsel Farkındalık Durumlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

		n	$\overline{X}$	Ss	F	
Problem Çözme Becerisi Toplam Puanı	1.Spor Yöneticiliği	75	125.74	17.82		
	2.Beden Eğitimi Öğretmenliği	92	135.33	16.22	7.00**	1 < 2
	3.Antrenörlük Eğitimi	68	130.14	15.51		
Üstbilişsel Farkındalık Toplam Puanı	1.Spor Yöneticiliği	75	196.01	29.68		
	2.Beden Eğitimi Öğretmenliği	92	201.45	27.89	2.33	----
	3.Antrenörlük Eğitimi	68	192.26	22.56		

**p<.01

Tablo 5. Bölümlere göre Üstbilişsel Farkındalık Durumlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

		n	$\overline{X}$	Ss	F	
Açıklayıcı Bilgi	1.Spor Yöneticiliği	75	3.83	.68		
	2.Beden Eğitimi Öğretmenliği	92	4.04	.55	2.81	----
	3.Antrenörlük Eğitimi	68	3.91	.51		
Prosedür Bilgi	1.Spor Yöneticiliği	75	3.66	.73		
	2.Beden Eğitimi Öğretmenliği	92	3.79	.67	1.01	----
	3.Antrenörlük Eğitimi	68	3.67	.63		
Durumsal Bilgi	1.Spor Yöneticiliği	75	3.84	.66		
	2.Beden Eğitimi Öğretmenliği	92	4.01	.58	3.58*	2 > 3
	3.Antrenörlük Eğitimi	68	3.77	.55		
Planlama	1.Spor Yöneticiliği	75	3.84	.64		
	2.Beden Eğitimi Öğretmenliği	92	3.84	.62	.65	----
	3.Antrenörlük Eğitimi	68	3.74	.53		
İzleme	1.Spor Yöneticiliği	75	3.69	.70		
	2.Beden Eğitimi Öğretmenliği	92	3.75	.61	.91	----
	3.Antrenörlük Eğitimi	68	3.61	.58		
Değerlendirme	1.Spor Yöneticiliği	75	3.80	.64		
	2.Beden Eğitimi Öğretmenliği	92	3.84	.64	6.20**	1 > 3 2 > 3
	3.Antrenörlük Eğitimi	68	3.50	.61		

Hata Ayıklama	1.Spor Yöneticiliği	75	3.73	.72	3.07*	2 > 3
	2.Beden Eğitimi Öğretmenliği	92	3.86	.74		
	3.Antrenörlük Eğitimi	68	3.58	.64		
Bilgi Yönetme	1.Spor Yöneticiliği	75	3.72	.58	1.18	----
	2.Beden Eğitimi Öğretmenliği	92	3.82	.58		
	3.Antrenörlük Eğitimi	68	3.70	.52		

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

Bölüm bağımsız değişkeni dikkate alınarak çoklu zekâ alanlarına ilişkin uygulanan tek yönlü varyans analizi sonuçları, bedensel/kinestetik zekâ alanında bölümler arası farkın olduğunu göstermiştir. Bu farkın yönü dikkate alındığında, beden eğitimi öğretmenliğinde öğrenim gören katılımcıların, hem antrenörlük eğitimi hem de spor yöneticiliği bölümlerinde öğrenim gören katılımcılara göre, anlamlı düzeyde yüksek ortalamaya sahip oldukları belirlenmiştir (Tablo 6).

Tablo 6. Bölümlere göre Çoklu Zekâ Alanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

		n	$\overline{X}$	Ss	F	
Sözel/Dilsel Zekâ Alanı	1.Spor Yöneticiliği	75	3.24	.53	1.33	----
	2.Beden Eğitimi Öğretmenliği	92	3.15	.52		
	3.Antrenörlük Eğitimi	68	3.10	.54		
Mantıksal/Matematik Zekâ Alanı	1.Spor Yöneticiliği	75	3.41	.63	2.01	----
	2.Beden Eğitimi Öğretmenliği	92	3.48	.57		
	3.Antrenörlük Eğitimi	68	3.29	.61		
Görsel/Uzamsal Zekâ Alanı	1.Spor Yöneticiliği	75	3.38	.65	2.33	----
	2.Beden Eğitimi Öğretmenliği	92	3.45	.54		
	3.Antrenörlük Eğitimi	68	3.25	.60		
Müzik/Ritmik Zekâ Alanı	1.Spor Yöneticiliği	75	3.21	.74	.02	----
	2.Beden Eğitimi Öğretmenliği	92	3.24	.84		
	3.Antrenörlük Eğitimi	68	3.22	.88		
Bedensel /Kinestetik Zekâ Alanı	1.Spor Yöneticiliği	75	3.77	.56	6.04**	2 > 1 2 > 3
	2.Beden Eğitimi Öğretmenliği	92	4.00	.50		
	3.Antrenörlük Eğitimi	68	3.75	.42		
Sosyal Zekâ Alanı	1.Spor Yöneticiliği	75	3.71	.57	.94	----
	2.Beden Eğitimi Öğretmenliği	92	3.81	.54		
	3.Antrenörlük Eğitimi	68	3.71	.41		
Benlik/İçsel Zekâ Alanı	1.Spor Yöneticiliği	75	3.48	.50	.13	----
	2.Beden Eğitimi Öğretmenliği	92	3.52	.51		
	3.Antrenörlük Eğitimi	68	3.49	.44		
Doğa Zekâ Alanı	1.Spor Yöneticiliği	75	3.53	.66	.35	----
	2.Beden Eğitimi Öğretmenliği	92	3.49	.65		
	3.Antrenörlük Eğitimi	68	3.43	.71		

**p<.01

4. TARTIŞMA

Son yıllarda eğitim alanında yapılan çalışmalar kapsamında, üstbilişsel farkındalık, çoklu zekâ alanları ve problem çözme becerisi konuları sıklıkla değerlendirmeye alınmaktadır. Bunun nedeni, eğitim hedeflerinin başında gelen hızla gelişen tolumda eleştirebilen, değerlendirebilen ve zekâsıyla karşılaştığı problemlerin üstesinden gelebilen bireyler yetiştirme çabasıdır. Bu noktadan hareketle, çalışmamızda beden eğitimi ve spor yüksekokulunda eğitim gören bireylerin üstbilişsel farkındalık,

problem çözme becerisi ve sahip oldukları çoklu zekâ alanlarının tespiti ile çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

Çalışmada elde edilen sonuçlar, problem çözme becerisi açısından cinsiyetin fark yaratan bir bağımsız değişken olmadığını göstermiştir. Alan yazında yer alan diğer çalışmalar dikkate alındığında, Dündar (2009), 2070 üniversite öğrencisinin katılımı ile yaptığı çalışmasında, cinsiyetin problem çözme becerisi üzerinde fark yaratan bir değişken olmadığı sonucuna varmıştır. Bununla birlikte çalışmamızdan elde ettiğimiz, problem çözme ve cinsiyet değişkenine ilişkin sonuçlar, Saracaloğlu ve ark. (2005), Demirtaş ve Dönmez (2008) ile Berkant ve Eren (2013)'nin üniversite öğrencilerin katılımıyla gerçekleştirdikleri çalışmalarında elde ettikleri sonuçları desteklemektedir. Bu sonuçlardan farklı olarak, Otacıoğlu (2008) ile Keskin ve Yıldırım (2008) erkek üniversite öğrencilerinin, Selçuk ve ark. (2007) ise kadın üniversite öğrencilerinin problem çözme becerisi açısından daha yeterli olduklarını belirtmişlerdir.

Üstbilişsel farkındalık düzeylerinin cinsiyet değişkeni açısından değerlendirilmesi sonucunda, kadın ve erkek katılımcılardan oluşan bağımsız gruplar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmüştür. Bu sonuç Özsoy ve Günindi (2011) ile Alçı ve Karataş (2011)'ın öğretmen adayları ile gerçekleştirdikleri çalışmalarında, elde ettikleri sonuçları desteklemektedir. Bu sonuçlardan farklı olarak Kiremitci (2013) yapmış olduğu çalışmasında, erkek üniversite öğrencilerinin, Saban ve Saban (2008) ise kadın üniversite öğrencilerinin, anlamlı düzeyde yüksek üstbilişsel farkındalık düzeylerine sahip oldukları belirtmişlerdir. Tüm bu sonuçlar, üstbilişsel farkındalık düzeylerinin cinsiyet açısından, farklılaştığı konusunda net bir yorum ortaya koymayı zorlaştırmaktadır. Bununla birlikte, üstbilişsel farkındalık durumlarından değerlendirme, hata ayıklama ve bilgi yönetme alt boyutlarında da cinsiyet değişkeni anlamlı fark yaratmaktadır. Bu sonuç, Uçkun ve ark.(2013)'nın akademisyenlerin katılımı ile yaptıkları çalışmanın sonuçlarını destekler niteliktedir.

Çalışmamızda çoklu zekâ alanlarından görsel/uzamsal, bedensel/kinestetik ve benlik/içsel zekâ alanlarının cinsiyet değişkeni açısından, kadın katılımcıların erkek katılımcılardan anlamlı düzeyde yüksek ortalama puana sahip oldukları bulunmuştur. Fulham ve ark. (1999) İngiltere, Singapur ve Havai üniversite öğrencileri ile yapmış oldukları araştırmada, çalışmamızda elde edilen sonuçlarda olduğu gibi cinsiyetin görsel/uzamsal ve bedensel/kinestetik zekâ alanlarında fark yaratan bir değişken olduğunu bulmuşlardır. Bu sonuçların aksine, Yenice ve Aktamış (2010) sınıf öğretmeni adayları ile yapmış oldukları çalışmalarında, görsel/uzamsal, bedensel/kinestetik ve benlik/içsel zekâ alanlarında anlamlı farkın olmadığını belirtirlerken, sözel/dilsel, matematiksel/mantıksal ve müzik/ritmik zekâ alanlarında cinsiyetin anlamlı düzeyde ayırt edici değişken olduğunu rapor etmişlerdir. Bu durum örneklemin özelliklerine göre, zekâ alanlarının cinsiyet değişkeni açısından farkın çeşitlenmesi noktasında önemli olduğunu göstermektedir. Bu konu hakkında, Topkaya ve Çelik (2009) cinsiyet

faktörünün zekâ ve yetenek üzerindeki etkisinin, birinin diğerine üstünlüğünün bir göstergesi olarak değil, beceri sergilemede oluşabilecek farkların yansıması olarak değerlendirme yapmaktadırlar.

Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu'nda öğrenim gören katılımcıların bölümlerine göre yapılan analizler sonucunda, spor yöneticiliği bölümü öğrencilerinin sahip olduğu problem çözme beceri düzeylerinin, diğer bölüm öğrencilerine göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu durum, spor yöneticiliği alanına özgü düzenlenmiş eğitim programlarında ulaşılmak istenen ortak hedef olan, eğitim alan bireylerin organizasyonun başarılı bir biçimde sürdürülebilmesi ve sonuca ulaşabilmesi için problemlerin en kısa sürede ve etkili bir biçimde çözümlenmesine odaklanmasından kaynaklanmış olabilir. Diğer taraftan, beden eğitimi öğretmenliği bölümde eğitim gören katılımcılar, aldıkları formasyon dersleri kapsamında, dersi planlamaya, uygulamaya, planladıkları dersleri iyileştirebilmek için değerlendirmeye ve sonrasında uygulamada oluşan hatalardan arındırarak, tekrar planlamaya yönelik eğitim almaları nedeniyle, değerlendirme ve hata ayıklama farkındalığı noktasında, diğer bölümlere göre, fark yaratabilmektedirler.

Son olarak, beden eğitimi öğretmenliği öğrencilerinin diğer katılımcılara göre, bedensel/kinestetik zekâ alanında anlamlı düzeyde yüksek puanlar almaları, beden eğitimi derslerinde kalıcı olarak değiştirilmesi ön görülen davranış çeşitlerinin sadece teorik olarak değil, uygulamalı olarak da öğrenciye aktarılması konusunda, eğitim almalarından kaynaklanabilir. Bu nedenle, bu durum beden eğitimi öğretmenliği bölümünde öğrenim gören katılımcıların, teorik olduğu kadar bedensel uygulama yönünde de yüksek düzeyde hazır bulunuşluğa sahip oldukları şeklinde yorumlanabilir.

KAYNAKLAR

Abaan, S. & Altıntoprak, A. (2005). Hemşirelerde problem çözme becerileri: Öz değerlendirme sonuçlarının analizi. Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi, 12(1), 62–76.

Akın. A., Abacı, R. & Çetin, B. (2007). The validity and reliability study of the Turkish version of the metacognitive awareness inventory. Educational Science: Theory & Practice, 7(2), 655-680.

Alçı, B. & Karataş, H. (2011). Teacher candidates' metacognitive awareness according to their domains and sex. International Journal of Multidisciplinary Thought, 1(6), 255–263.

Berkant, H.G.& Eren, İ.(2013). İlköğretim matematik öğretmenliği bölümü öğrencilerinin problem çözme becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. International Journal of Social Science, 6(3), 1021-1041.

Brown, A.L. (1980). Metacognitive development and reading. In R.J. Spiro, B. Bruce & W. Brewer (Eds.), Theoretical issues in reading comprehension. Hillsdale, NJ: Lawrence Erbaum.

D'Zurilla, T.J. & Nezu, M. (1990). Development and preliminary evaluation of the social problem solving. Psychological Assessment: A Journal of Consulting and Clinical Psychology, 2(2), 156-163.

Demirtaş, H. & Dönmez, B. (2008). Ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin problem çözme becerilerine ilişkin algıları. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9(16), 177–198.

Doğan, A. (2013). Üstbiliş ve üstbilişe dayalı öğretim. Middle Eastern & African Journal of Educational Research, 3, 6-20.

Duman, B. (2009). Neden beyin temelli öğrenme? Ankara: Pagem Akademi.

Dündar S. (2009). Üniversite öğrencilerinin kişilik özellikleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 24(2), 139-150.

Fumham, A., Fong, G., & Martin, F. (1999). Sex and cross-cultural differences in the estimated multifaceted intelligence quotient score for self, parents, and sibiings. Personality and Individual Differences, 26, 1025-1034.

Hacker, D. J. & Dunlosky, J. (2003). Not all metacogniton is created equal. New Directions for Teaching and Learning, 95, 73-79.

Heppner, P.P. & Anderson, W.P. (1985). The relationship between problem solving self-appraisaland psychological adjustment. Cognitive Therapy and Research, 4, 415-427.

Heppner, P.P. & Petersen, C.H. (1982). The development andimplications of a personal problem solving inventory. Journal of Counseling Psychology, 29(1), 66-75.

Karakelle, S. (2012). Üst bilişsel farkındalık, zekâ, problem çözme algısı ve düşünme ihtiyacı arasındaki bağlantılar. Eğitim ve Bilim, 37(164), 237-250.

Keskin, G. & Yıldırım, G.Ö. (2008). The evaluation of university students in terms of problem solving, autonomy, multiple intelligences based on constructive approach norms. Inönü University Journal of the Faculty of Education, 9, 16, 67-88.

Kiremitci, O. (2013). Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeyleri üzerine bir inceleme. Pamukkale Journal of Sport Sciences, 4(3), 29-40.

Otacıoğlu, S.G. (2008). Öğretmen adaylarının problem çözme becerileri ile öz güven düzeylerinin incelenmesi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 8(3), 893-923.

Özden, Y. (1997). Öğrenme ve öğretme. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Özsoy, G. & Günindi, Y. (2011). Okulöncesi öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalık düzeyleri. İlköğretim Online, 10(2), 430-440.

Özsoy, G. (2006). Problem çözme ve üstbiliş. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi Bildirileri, Cilt-II (Ankara-Gazi Üniversitesi- Mayıs,2006). Ankara: Kök Yayıncılık.

Peat, J. & Barton, B. (2005). Medical statistics: A guide to data analysis and critical appraisal. Blackwell Publishing.

Saban, A.İ. & Saban, A. (2008). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin bilişsel farkındalıkları ile güdülerinin bazı sosyo-demografik değişkenlere göre incelenmesi. Ege Eğitim Dergisi, (9)1, 35-58.

Saracaloğlu, A.S., Serin, O. & Bozkurt, N. (2005). Eğitim bilimleri enstitüsü lisansüstü öğrencilerinin problem çözme ve denetim odağı düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 17, 237-245.

Schraw, G. & Dennison, R. (1994). Assessing metacognitive awareness. Contemporary Educational Psychology, 19, 460-470.

Selçuk G.S., Çalışkan S. & Erol, M. (2007). The effects of gender and grade levels on Turkish physics teacher candidates' problem solving strategies. Journal of Turkish Science Education, 4(1), 92-100.

Şahin, N., Şahin, N.H. & Heppner, P.P. (1993). Psychometric properties of the problem solving inventory in a group of Turkish university students. Cognitive Therapy and Research, 17(4), 379-396.

Topkaya, E.Z. & Çelik, H. (2009). Eğitimde bireysel farklılıklar. Eğitimde Kuram ve Uygulama, 5(2), 316-321.

Topses, G. (2003). Gelişim ve öğrenme psikolojisi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Uçkun, C.G., Demir, B. & Yüksel , A. (2013). Meslek yüksek okullarında görevli akademik yöneticilerin üstbilişsel farkındalık düzeylerinden kontrol becerilerinin incelenmesi-Kocaeli üniversitesi örneği. 21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum, 2(5), 19-33.

Yenice, N. & Aktamış, H. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının çoklu zekâ alanlarının demografik özelliklere göre incelenmesi. Türk Fen Eğitim Dergisi, 7(3), 86-99.

İLKÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNDE FİZİKSEL VE MOTOR GELİŞİMİN DESTEKLENMESİNDE SPOR VE FİZİKSEL AKTİVİTENİN ÖNEMİ

Mesut HEKİM
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, Burdur, Türkiye
mesut.hekim@hotmail.com

ÖZET

Günümüzde çeşitli faktörlerden dolayı çocukların spor ve fiziksel aktivitelere katılım düzeyleri oldukça azalmıştır. Okullarda da beden eğitimi ve spor derslerinin haftalık ders saatlerinin azaltılmış olması çocukların okul içerisindeki spor ve fiziksel aktiviteye katılım düzeylerini olumsuz yönde etkilemektedir. Bu olumsuz durumlar çocuklarda başta obezite olmak üzere hareketsiz yaşam tarzından kaynaklanan birçok sağlık sorununu da beraberinde getirmektedir. Bunun yanında çocuklarda spor ve fiziksel aktiviteye katılımın büyüme ve gelişmeyi destekleyen bir unsur olduğu bilinmektedir. Bu nedenle hem çocukların hareketsiz yaşam tarzından kaynaklanan sağlık sorunlarına yakalanma riskini en aza indirilmesi hem de çocukların sağlıklı gelişim gösteren bireyler olmaları için spor ve fiziksel aktivitenin son derece önemli unsurlar olduğu söylenebilir. Bu noktada özellikle ilköğretim çağında bulunan çocuklarda spor ve fiziksel aktivitenin önemi hakkında ailelerin, çocukların ve eğitimcilerin bilinçlendirilmesi önemli bir konu olarak görülmektedir. Bu bağlamda yapılan bu çalışmada ilköğretim çağında bulunan çocuklarda fiziksel aktivite ve sporun büyüme, gelişme ve sağlık üzerine olumlu etkilerinin ortaya konulması amaçlanmıştır.

Anahtar kelimeler: Çocuk ve spor, fiziksel aktivite, büyüme ve gelişme

ABSTRACT

Nowadays children' participation level to sport was declined because of various factors. Decrease of weekly lesson time of physical education and sport lessons at schools affect on children' participation level to sport and physical activities at the school negatively. These negative situations bring about a lot of health problem, especially obesity, originating from sedentary life style. Besides, it is known that participation to sport and physical activity at children is a factor supporting growth and development. So, it can be said that sport and physical activity are highly important factors to minimize risky of catching diseases originating from sedentary life style and so that children become developing individuals healthily. In this point, it is seen an important topic that families, children and educators are made conscious about importance of sport and physical activity at children, especially primary school period. In this context; in this conducted study, it is purposed that the positive effects of sport and physical activity at primary school age children on growth, development and health were exhibited.

Keywords: Child and sport, physical activity, growth and development

1.GİRİŞ

Fiziksel aktivite, iskelet kaslarının çalışarak enerji harcamasına neden olan vücut hareketleri olarak tanımlanmaktadır. Bu kapsamda ev işleri, okulda yapılan aktiviteler ve sporsal hareketlerin çoğu fiziksel aktivite kavramı içerisinde değerlendirilir (Saygın, 2010). Fiziksel aktivite ile sıklıkla karşılaştırılan bir terim olan spor kavramı ise bazı özellikleri ile fiziksel aktiviteden ayrılmaktadır. Örneğin fiziksel aktivite insan hayatındaki birçok rutin hareketi içermektedir (yürüme, merdiven

çıkma, bahçe sulama vb.). Spor ise belirli bir kurallar bütünü ve düzen içerisinde gerçekleştirilen etkinlikleri kapsamaktadır. Ayrıca sporda kazanma, kaybetme ve rekabet gibi bazı unsurlar vardır. Ancak fiziksel aktivite kapsamına giren birçok etkinlik zorunlu olduğu için veya serbest zamanları değerlendirmek amacıyla yapılmaktadır.

Günümüzde masa başında, televizyon veya bilgisayar karşısında geçirilen sürelerin artmış olması, çocuklarda hareketsiz yaşam tarzına ve hareketsizliğe bağlı olarak gelişen bazı rahatsızlıklara neden olmaktadır. Son yıllarda çocukların yeterli düzeyde aktif olmadıklarının farkına varan sanayileşmiş ülkeler, çocukları organize bir biçimde spor aktivitelerine yönlendirmeye bağlamışlardır. Böylece ülke genelinde spora katılan çocukların sayısı arttırılmıştır (Taşkınöz, 2011). Ancak ülkemizde hem kız hem de erkek çocuklarının diğer ülkelerde yaşayan akranlarına göre daha düşük fiziksel aktivite düzeyine sahip oldukları belirtilmiştir (Bayrakdar, 2010). Bu durumun ülkemizdeki çocukların gelişimleri açısından olumsuz bir sonuç olduğu söylenebilir. Çünkü çocuklarda fiziksel aktivite ve spor alışkanlığı kazanmanın bedensel ve ruhsal açıdan sağlıklı bir toplum oluşmasına katkı sağladığı bilinmektedir (Saygın, 2010).

Her ne kadar toplum sağlığının gelişmesinde çocukların spora katılım düzeylerinin arttırılması oldukça önemli bir konu olsa da, ülkemizde çocukların spora katılımlarını etkileyen birçok unsur vardır. Bunların başında da aile faktörü, çocukların spor yapacak vakit bulamamaları (Demirel, 2007), ailenin ekonomik yapısı (Kızılkaya, 2009), uygun ve yeterli tesis, saha ve spor malzemesi bulunmaması (Şahin, 2007; Gökdoğan, 2007), bunun yanında antrenör ve spor kulüplerinin sayılarının yetersiz olması (Kara, 2006) gibi faktörler yer almaktadır. Bunların yanında çocuklarda spora katılımın çocuk sağlığı ve gelişimi açısından yararları özellikle aileler tarafından bilinmemektedir. İlköğretim okullarında uygulamaya geçilen yeni eğitim sisteminde haftalık beden eğitimi ders saatlerinin azaltılmış olması da çocukların okulda katılmış oldukları fiziksel etkinliklerin oranını düşürmüştür. Dolayısıyla hem çocuk sahibi ailelerin hem de eğitim sistemi içerisinde çocuklara fiziksel aktivite ve spor alışkanlığı kazandırması gereken kurumların çocuklarda sporun öneminin farkına varmaları gerekmektedir. Bu bağlamda yapılan bu araştırmada, ilköğretim öğrencilerinde spora katılımın fiziksel ve motorsal gelişim üzerine olumlu etkileri üzerinde durulmuştur.

1.1.İköğretim öğrencilerinde spor ve fiziksel aktivitenin fiziksel gelişime etkisi

İlköğretim çağına girildikten sonra çocukların fiziksel gelişimlerinde hızlı bir ilerleme meydana gelir. Özellikle kızlarda 9, erkeklerde ise 11 yaşına kadar hızlı fiziksel gelişim devam etmektedir. Kızların ve erkeklerin boyları 11 yaşına kadar fazla farklılık göstermemektedir. Ancak boy uzaması 12 yaşında kızların lehine iken, 13 yaşından itibaren ise erkeklerin lehine dönmeye başlar. 11 yaş itibariyle kızların erkeklerden kilo olarak daha ağır oldukları, 14 yaşından itibaren ise kilo farkının erkeklerin

lehine olduğu görülmektedir. Bunun yanında iskelet gelişimi ve kassal gelişim özellikleri de bazen farklı yoğunluklarda olmak üzere ilköğretim hayatı boyunca devam eder (Mengütay, 1999).

Genç ve yetişkin bireylerde yapılan araştırmalarda spora katılımın kemik ve kas yoğunluğunu arttırdığı bilinmektedir (Andreoli ve ark., 2001). Çocuklarda da spora katılım ve fiziksel aktivite kemik gelişiminin olumlu yönde etkilemektedir. Yapılan araştırmalarda spor ve fiziksel aktivitenin kemiklerin hem genişliklerini hem de mineral düzeylerini arttırdığı belirtilmiştir. Buna karşılık çocukluk dönemindeki hareketsiz yaşam tarzının kemik genişliği ve kemik mineral yoğunluğunu azalttığı ifade edilmiştir. Spor aktivitelerine katılmama nedeniyle yeterli mineral yoğunluğuna sahip olmayan kemiklerin kırılma olasılığının arttığı belirtilmiştir (Muratlı, 2007). Puberte döneminde bulunan çocuklar üzerinde yapılan araştırmada, fiziksel aktiviteye katılımın özellikle kız çocuklarında omurga ve üst bacak bölgesindeki kemik mineral yoğunluğunu arttırdığı tespit edilmiştir. Ayrıca araştırmanın sonunda, kemik gelişimi her ne kadar genetik faktörlere bağlı olsa da, spor ve fiziksel aktiviteye katılımın kemik gelişimini desteklediği vurgulanmıştır (Ruiz ve ark., 1995). Yaz spor okuluna katılan çocuklar üzerinde yapılan diğer bir araştırmada ise çocuklara uygulanan futbol antrenmanlarının boy ve kilo gelişimini desteklediği tespit edilmiştir (İbiş ve Gökdemir, 2004).Yapılan birçok araştırmada da ilköğretim çağında bulunan çocuklarda spora katılımın kemik mineral yoğunluğunu arttırarak kemik ve iskelet gelişimini desteklediği tespit edilmiştir (Courteix ve ark., 1998; McKay ve ark., 2000; Fuchs ve ark., 2001; French ve ark., 2000).

Günümüz çocuklarında hareketsiz yaşam tarzının artmasına bağlı olarak gelişen problemlerinin başında obezite gelmektedir. Obezite çocukların fiziksel gelişimlerini olumsuz yönde etkileyen bir sorundur. Çünkü obezite çocukların hareket etme potansiyellerini kısıtlamaktadır. Bu durum çocukların daha az fiziksel aktiviteye katılmalarına, bu nedenle yetersiz fiziksel aktiviteye bağlı olarak iskelet ve kassal gelişimlerinin olumsuz yönde etkilenmesine neden olmaktadır. Ancak yapılan araştırmalarda, çocukların kas ve iskelet gelişimlerini olumsuz yönde etkileyen bir unsur olan obezitenin önlenmesinde, spor ve fiziksel aktiviteye katılımın oldukça etkili bir yöntem olduğu belirtilmiştir (Trost ve ark., 2001; Goran ve ark., 1999; Nemet ve ark., 2005).

1.2.İlköğretim öğrencilerinde spor ve fiziksel aktivitenin motor gelişime etkisi

İlköğretim çağında bulunan çocuklarda temel motorik hareketlerin geliştirilmesinde uygulanan beden eğitimi ve spor etkinliklerinin büyük bir önemi vardır (Koç ve Tekin, 2011). İlköğretim çağındaki çocuklar üzerinde yapılan bir araştırmada, fiziksel aktiviteye katılımın motor performansı pozitif yönde etkilediği tespit edilmiştir. Bu nedenle motor performansın geliştirilmesi için çocukluk döneminden itibaren spora katılıma önem verilmesi gerektiği belirtilmiştir (Özüdoğru, 2009). Ayrıca çocuklarda koordinasyon, kuvvet ve esneklik gibi bazı temel motorik özelliklerin geliştirilmesi için

okul öncesi ve ilköğretim döneminde çocukların uygun fiziksel etkinliklere katılmaları gerektiği bilinmektedir (Mengütay, 1999).

Polat (2009) tarafından yapılan araştırmada, ilköğretim çağındaki öğrencilere 12 hafta boyunca temel badminton antrenmanları uygulanmıştır. Uygulanan antrenman programı sonucunda çocukların dikey ve yatay sıçrama, el kavrama kuvveti, omurga esnekliği ve baskın el görsel rekasiyon performansında anlamlı bir gelişme meydana geldiği belirlenmiştir. Yazarer ve arkadaşları (2004) tarafından yapılan araştırmada, yaz spor okullarında basketbol çalışmalarına katılan çocukların sağ ve sol el kavrama kuvvetlerinde anlamlı artılar meydana geldiği tespit edilmiştir. Ağaoğlu ve arkadaşları (2008) tarafından yapılan benzer bir araştırmada yaz spor okullarına katılımın çocuklardaki bazı motorsal ve teknik beceriler üzerine etkileri incelenmiştir. Araştırmanın sonunda iki aylık yaz spor okulu boyunca çocukların sürat esneklik ve dayanıklılık performanslarının anlamlı düzeyde geliştiği belirlenmiştir. İbiş ve Gökdemir (2004) tarafından yapılan araştırmada ise yaz spor okullarına katılan çocuklarda futbol çalışmalarının bazı fiziksel ve motorsal özellikler üzerine etkileri incelenmiştir. Araştırmanın sonunda çocuklara uygulanan futbol antrenmanlarının esneklik ve anaerobik güç performanslarını anlamlı düzeyde geliştirdiği tespit edilmiştir.

1.3.Sonuç

Sonuç olarak, ilköğretim çağında bulunan çocukların hem fiziksel gelişimlerinin desteklenmesi hem de motorsal performanslarının arttırılmasında spor ve fiziksel aktiviteye katılımın oldukça önemli olduğu söylenebilir. Bu kapsamda ilköğretim çağında çocuğa sahip olan ailelerin çocuklarını düzenli spor yapabilecekleri alanlara yönlendirmeleri oldukça önemlidir. Bunun yanında toplumda hareketsiz yaşam tarzını önlemeye çalışan devletin, ilköğretim çocuklarının spora katılımlarını arttırmaya yönelik tedbirler alması büyük zorunluluk arz etmektedir.

KAYNAKLAR

Ağaoğlu, S.A., Taşmektepligil, Y., Aksoy, Y., Hazar, H. (2008). Yaz Spor Okullarına Katılan Gençlerin Yaş Gruplarına Göre Fiziksel ve Teknik Gelişimlerinin Analizi. SPORMETRE Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 6(3), 159-166.

Andreoli, A., Monteleone, M., Loan, M.V., Promenzio, L., Tarantino, U., Lorenzo, A.D. (2001). Effects of Different Sports On Bone Density And Muscle Mass in Highly Trained Athletes. Medicine And Science İn Sports And Exercise, 33(4), 507-511.

Bayrakdar, A. (2010). Çocuklarda Fiziksel Aktivite Düzeyleri ve Beden Kitle İndeksinin Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi. Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Muğla.

Courteix, D., Lespessailles, E., Peres, S.L., Obert, P., Germain, P., Benhamou, C. L. (1998). Effect of Physical Training On Bone Mineral Density İn Prepubertal Girls: A Comparative Study Between İmpact-Loading And Non-İmpact-Loading Sports. Osteoporosis İnternational, 8(2), 152-158.

Demirel, E. (2007). Afyonkarahisar İlindeki Öncelikli Spor Branşlarının Tespiti İle Bu Branşların Seçimine Etki Eden Sebeplerin Araştırılması ve Kitle Sporunun Yaygınlaşması Açısından Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi. Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Kütahya.

French, S.A., Fulkerson, J.A., Story, M. (2000). Increasing Weight-Bearing Physical Activity And Calcium İntake For Bone Mass Growth in Children And Adolescents: A Review of İntervention Trials. Preventive Medicine, 31(6), 722-731.

Fuchs, R.K., Bauer, J.J., Snow, C.M. (2001). Jumping İmproves Hip And Lumbar Spine Bone Mass in Prepubescent Children: A Randomized Controlled Trial. Journal of Bone And Mineral Research, 16(1), 148-156.

Goran, M.I., Reynolds, K.D., Lindquist, C.H. (1999). Role of Physical Activity in The Prevention of Obesity in Children. International Journal of Obesity & Related Metabolic Disorders, 23(3), 18-33.

Gökdoğan, D. (2007). Kahramanmaraş İlindeki Öncelikli Spor Branşlarının Tespiti İle Bu Branşların Seçimine Etki Eden Sebeplerin Araştırılması Ve Kirle Sporunun Yaygınlaşması Açısından Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi. Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Kütahya.

Hills, A.P., King, N.A., Armstrong, T.P. (2007). The Contribution of Physical Activity And Sedentary Behaviours To The Growth And Development Of Children And Adolescents. Sports Medicine, 37(6), 533-545.

İbiş, S., Gökdemir, K., İri, R. (2004). 12-14 Yaş Grubu Futbol Yaz Okuluna Katılan Ve Katılmayan Çocukların Bazı Fiziksel ve Fizyolojik Parametrelerinin İncelenmesi. Kastamonu Eğitim Dergisi, 12(1), 285-292.

Kara, D. (2006). Sporun Topluma Yaygınlaştırılmasında Sosyo-Ekonomik Faktörlerin Araştırılması (Niğde İli Örneği). Yüksek Lisans Tezi. Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Niğde.

Koç, H., Tekin, A. (2011). Beden Eğitimi Derslerinin Çocuklarda Seçilmiş Motorik Özellikler Üzerine Etkisi. YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi Özel Sayısı, 9-17.

McKay, H.A., Petit, M.A., Schutz, R.W., Prior, J.C., Barr, S. I., Khan, K.M. (2000). Augmented Trochanteric Bone Mineral Density After Modified Physical Education Classes: A Randomized School-Based Exercise İntervention Study in Prepubescent And Early Pubescent Children. The Journal of Pediatrics, 136(2), 156-162.

Mengütay, S. (1999). Okul Öncesi ve İlkokullarda Hareket Gelişimi Ve Spor. Tutibay Yayınları. Ankara.

Muratlı, S. (2007). Antrenman Bilimi Yaklaşımıyla Çocuk ve Spor. İkinci Baskı. Nonel Yayın Dağıtım. Ankara.

Nemet, D., Barkan, S., Epstein, Y., Friedland, O., Kowen, G., Eliakim, A. (2005). Short-And Long-Term Beneficial Effects of A Combined Dietary–Behavioral–Physical Activity İntervention For The Treatment of Childhood Obesity. Pediatrics, 115(4), 443-449.

Özüdoğru, A. (2009). 8-10 Yaş Grubu Amatör Sporcu Çocuklarda Günlük Fiziksel Aktivitenin Motor Performansa Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. İzmir.

Polat, G. (2009). 9-12 yaş grubu çocuklarda 12 Haftalık Temel Badminton Eğitimi Antrenmanlarının Motorik Fonksiyonları Ve Reaksiyon Zamanları Üzerine Etkileri. Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Adana.

Ruiz, J. C., Mandel, C., Garabedian, M. (1995). Influence of Spontaneous Calcium İntake And Physical Exercise On The Vertebral And Femoral Bone Mineral Density of Children And Adolescents. Journal of Bone And Mineral Research, 10(5), 675-682.

Saygın, E. (2010). Çocuklarda Fiziksel Aktivite Düzeyi ve Fiziksel Uygunluk İlişkisinin Araştırılması. Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Gaziantep.

Şahin, M. (2007). Karaman İlindeki Öncelikli Spor Branşlarının Tespiti İle Branşların Seçimine Etki Eden Sebeplerin Araştırılması Ve Kitle Sporunun Yaygınlaşması Açısından Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi. Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Kütahya.

Taşkınöz, C. (2011). 9-11 Yaş İlköğretim Öğrencilerinin Fiziksel Aktivite Düzeyinin Yaşa Ve Cinsiyete Göre Araştırılması. Yüksek Lisans Tezi. Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Muğla.

Trost, S.G., Kerr, L.M., Ward, D.S., Pate, R.R. (2001). Physical Activity And Determinants of Physical Activity in Obese And Non-Obese Children. International Journal of Obesity, 25, 822-829.

Yazarer, İ., Taşmektepligil, M.Y., Ağaoğlu, Y.S., Ağaoğlu, S.A., Albay, F., Eker, H (2004). Yaz Spor Okullarında Basketbol Çalışmalarına Katılan Grupların İki Aylık Gelişmelerinin Fiziksel Yönden Değerlendirilmesi. SPORMETRE Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 2(4), 163-170.

FİTNESS MERKEZLERİNİN YAPILANMASI ve YÖNETİMİ

Sabiha Gizem ENGİN, Necati CERRAHOĞLU
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, ÇANAKKALE
s.gizemengin@gmail.com, necerrahoglu@yahoo.com

ÖZET

Fitness merkezlerindeki hizmetlere yönelik ölçek geliştirme bağlamında son yıllarda yapılan çalışmalarda bir artış olduğu görülmüştür. Ancak bu çalışmalar farklı ülkelerde ve farklı kültürel özelliklere sahip örneklemler üzerinde gerçekleştirilmiştir. Dolayısıyla, Türkiye'de fitness merkezlerinin hızla arttığı göz önüne alındığında, Türkiye örneklemi üzerinde yapılan araştırmaların yeterli düzeyde olmaması bir eksiklik olarak görülmektedir. Açılan fitness merkezlerinin çok fazla sayıda olması, Avrupa standartlarından uzakta olmaları ve ayrıyeten de sene de 1 defa yapılması gereken denetimlerin düzenli gerçekleşmemesi veya hiç yapılmamasından dolayı bu merkezlerde pek çok eksiklikler bulunmaktadır. Bu bağlamda, gerçeklesen bu araştırmada ortaya çıkan sonuçların, fitness merkezlerinin yapılanma ve yönetim aşamalarında kaliteli kuruluşlar olarak ortaya çıkabilmesi ve iyi hizmetle doğru orantılı olarak iyi sonuçlar elde edebilmelerinde katkılı olacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Fitness merkezi, Yapılanma, Mevzuat, Özel Beden Eğitimi Ve Spor Tesisleri Yönetmeliği, Sağlıklı Yaşam, Yönetim, Standart

Araştırmanın Konusu ve Amacı

Her sektörde olduğu gibi, fitness hizmeti sunan işletmelerin artmasıyla bu alanda da rekabet söz konusu hale gelmiştir. Yoğun rekabet ortamının yaşandığı günümüzde, varlıklarını sürdürebilmeleri için, hizmet işletmelerinin müşteri odaklı stratejiler geliştirme zorunluluğuyla karşı karşıya oldukları bir gerçektir. Rekabette başarılı olan işletmeler hayatta kalırken, başarısız olanlar pazardan çekilmek durumunda kalmaktadırlar. Bu durum hizmet kalitesinin müşteri üzerindeki etkisini gündeme getirmektedir. (Özlem, 2010)

Avrupa ülkelerinde özel sağlıklı yaşam ve fitness merkezi açabilme kriterleri ülkemiz kriterleri ile karşılaştırılırsa çok büyük eksiklikler, denetimsizlikler ve standartlar arası büyük farklılıklar bulunmaktadır.

Bu araştırmada, ülkemiz ve Avrupa arasındaki standart farklılıklarını gözler önüne sermek, yönetimdeki boşlukları belirlemek ve elde edilen bilgilerle fitness merkezlerinin daha etkin bir pazarlama faaliyeti ortaya koyabilmesi, sporu ve sağlıklı kalmayı yaşam biçimi haline getirmiş müşterilerin memnuniyetinin artması ve mevcut işletmelerin kriterlerinin Avrupa ülkelerine yaklaşabilmesi için çeşitli önerilerin geliştirilmesi amaçlanmıştır.

Projenin Önemi

Günümüzde birçok işi makinelerin yapması ile hareket azlığına bağlı olarak bireylerde sağlık problemleri artmakta, böylelikle bedensel aktiviteler bireysel açıdan önem kazanmaktadır (Yıldız, 2009a).

Fiziksel aktiviteler bireylerin bedensel ve ruhsal olarak sağlıklı olmasına önemli katkılar sağlamakta, bu katkıyı fark eden bireyler ise hızla fiziksel aktivitelere yönelmektedirler. Bu durum fiziksel etkinlik hizmetlerine yönelik pazarı geliştirmektedir. Gelişen pazar, fiziksel aktiviteye dayalı işletmelerin faaliyetlerinde hizmet kalitesi olgusunu önemli hale getirmektedir. Fakat ülkemizde spor salonlarında pek çok eksiklik ve yetersizlikler mevcuttur ayrıca hukuki eksikliklerden dolayı antrenman bilgisine sahip olmayan pek çok kişi eğitmen olarak görev alabilmektedir. Bu durum da bu merkezlere gelen kişilerin yanlış yönlendirilmesi ve peşinden pek çok fiziksel rahatsızlığı, sakatlığı ve problemleri de getirebilmektedir. Eğer ki ‘’Sunulan hizmetin kalitesi ölçülemez ise kalite iyileştirilemez, bu durumda ölçülemeyen kalite bir sistem değil ancak bir slogan olabilir.’’ (Parasuraman ve diğerleri, 1985) ifadesinden hareketle; işletmelerin daha etkin yerler olabilmesi standartların yükseltilmesi ile bir pazarlama stratejisi ortaya koyabilmesi açısından önemlidir. Avrupa ülkeleri ile ülkemizdeki standart farklılıklarının ve bu farklılıklarla beraber mevcut mevzuatın ve tesislerin şuan ki durumunun iyileştirilmesi açısından yakın zamanda Spor Bakanlığımız tarafından değişikliğe gidilmesi planlanmaktadır. Bu yeni düzenlemelere ışık tutabilme niteliğinde olması açısından da önem arz etmektedir.

Fitness - Body Building Nedir?

Fitness kelime anlamı olarak "Sağlıklı ve formda olmak ’tır. Birçok egzersize dayalı bir spordur. Diğer bütün sporlardan farklı bir hedef olarak, bütün kasların tek tek aletli ya da aletsiz çalıştırılmasıyla sıkılaştırılması ve güçlendirilmesi amaçlanır. Esasen bütün sporlar dallarında fitness ta kullanılan egzersizler yer alır yahut bir spor dalına özel bir egzersiz fitness ta yer alabilir. Çünkü her spor dalında vücutta ağırlıklı kullanılan kas grupları vardır. Bu kas gruplarına kondisyon kazandırılması için yapılan egzersizlerin pek çoğu fitness egzersizleri olarak da kullanılmaktadır. Her kişiye ve belirlenen amaca göre antrenman programları farklılık arz eder. Fitness sporunda kesin bir antrenman standardından söz edilemez. Yani her yaşın, her hayat tarzının ve vücut tipinin birbirinden farklı olarak; bir uzman tarafından takip edilen çalışma programı olmalıdır. Bu spor belirli kalıp ve hedefleri olmadığından dolayı her yaşta yapılabilir. Örneğin 16 yaşında ya da 55 yaşında bu spora başlayabilirsiniz. Bu sporun vücut geliştirmeden iki farkı bulunur: Öncelikle gelişmek için değil, sağlık için yapılır. Ayrıca bir fitness antrenmanında kardiovasküler çalışma (koşmak, pedal çevirmek gibi sizi nefes nefese bırakacak, kalori harcatan ve zindelik sağlayıcı egzersizler) ağırlık çalışması ile

birlikte yapılır. Bu nedenle kaslar fazla büyümez, sadece sıkılaşır ve estetik bir görünüm alır. (Özgür Ansiklopedi, 2010)

Body building kelime anlamı olarak "vücut geliştirme" dir. Birçok egzersize dayalı bir spordur. Diğer bütün sporlardan farklı olarak temelde kasların tek tek aletli ya da aletsiz çalıştırılması, sıkılaştırılması, güçlendirilmesi ve geliştirilmesi amaçlanır. Esasen bütün sporların temelidir. Çünkü her spor dalında vücutta ağırlıklı kullanılan kas grupları vardır. Bu kas gruplarının güçlendirilmesi, geliştirilmesi ve dayanıklılık kazandırılması için body building egzersizlerine başvurulur. (Body Building, 2011)

Pilates (Kontroloji) Nedir?

Pilates tüm dünyada kabul gördüğü üzere fizyoterapi temelli bir rehabilitasyon yöntemidir. Bir spor branşı değildir müsabakası hakemi sporcusu yarışması uluslararası kuralları yoktur olması da mümkün değildir tüm dünyada da bu şekilde kabul görmektedir. kas ve iskelet sisteminde oluşabilecek problemleri engellemek için koruyucu olarak uygulanabileceği gibi kas ve iskelet sisteminde meydana gelen problemler(bel fıtığı, boyun fıtığı, boyun düzleşmesi, skolyoz,kifoz,lordosis vb) sonrasında doktor ve fizyoterapistlerin tedavileri ardından tedaviyi destekleyici amaçlı egzersizlerin sürekli hale getirilmesi amacıyla uygulanabilmektedir. (Kontroloji nedir, 2010)

Step – Aerobik Nedir?

Step platformunun kullanımıyla hareket kombinasyonlarının müziğe uyarlanarak yapıldığı bir aerobik egzersizdir. Aerobik egzersiz, oksijenin var olduğu tüm aktivitelerdir. Aerobik en az 12 dakika veya daha uzun süre maksimum nabız %60 ile %80 kadar özellikle büyük kas gruplarının oksijenli bir ortamda çalıştırılmasıdır. Step-Aerobik hareketleri akciğerlerin güçlenmesini sağlar. Buda çok iyi solunum sistemine sahipsiniz demektir. Step-Aerobik günümüzün hastalığı olan stresi önlemede etkilidir. Düzenli olarak uygulandığında kasların gelişimini sağlar. (Step-Aerobik, 2009)

Dairesel İstasyon Çalışması Nedir?

Circuit training, gerek formel (o spora özgü) gerekse genel motorik özellikleri geliştirici (informel) çeşitli istasyonların arka arkaya dizildiği, belirli süre performans göstermeyi, belirli süre dinlenmeyi içeren kuvvet gelişimine yönelik bir çalışma şeklidir. Genelde 8-12 istasyondan oluşan bir sıralama içindedir. İstasyon sayısı, yaş, geliştirilmek istenen özellik ve güç düzeyi göz önüne alınarak seçilir. İstasyonlardaki çalışma süresi 20 ile 40 saniye arasındadır İstasyonlar arasındaki dinlenme süresi güç düzeyine, amaca göre ayarlanır. Burada dinlenme süresi 1:1 (yani yüklenme süresi kadar dinlenme süresi), 1:1,5 veya 1:2 gibi ayarlanır. Dairesel çalışma özellikle kuvvette devamlılık veya genel kuvvet çalışmalarında kullanılır. Bu tür sistemlerde genelde 3 tur atılmakta ve her tur 10 dk sürmektedir.

Yapılan dairesel egzersizler sırasında kişi antrenör ile bire bir muhatap olmakta ve egzersiz programı çalıştırıcı kişi tarafından sürekli takip edilmektedir. (Bodybuilding Fitness Türkiye, 2011)

Yöntem

Bu araştırma literatür taraması uygulanarak gerçekleştirilmiş ve ülkemiz ile Avrupa ülkeleri arasında fitness merkezi açma konusunda ne gibi prosedür, standart ve yönetimsel farklılıklar olduğu belirlenmeye çalışılmıştır.

Bulgular ve Öneriler

Özel beden eğitimi ve spor tesisleri yönetmeliğini incelersek; bir spor tesisinin açılabilmesi için gerekli belgeler ;

Madde 6 - Gerçek kişilerden aşağıdaki belgeler istenir.

a) Tesisin adı ve adresi ile uygulanacak spor dallarını belirtir dilekçe,

b) Tesis işletmecisinin nüfus cüzdanı örneği,

c) Tesis sahibi veya vekalet edecek olan tesis sorumlusunun açık adresi ile adli sicil kaydı,

d) İkametgah belgesi,

e) Üç adet vesikalık fotoğraf ile sınırlıdır.

Bu tür tesisleri açan kişilerin sporla bir ilgisinin olup olmadığı önem taşımamaktadır. Fakat 2013 yılında gündeme gelen doping iddiaları sağlıklı yaşam merkezlerinde yaşanan sağlık problemleri ve gerçekleşen ölümler, bu merkezleri açma hakkının sadece Besyo mezunlarına verilmesi ve ruhsat işlemleri ile onay kısmının da Bakanlık tarafından gerçekleştirilmesi gerekliliğini gün yüzüne çıkarmış mevzuat değişikliğinin gerekliliğini bizlere göstermiştir.

Diğer bir madde; **f) (Değişik bent : 15.10.2010/27730 RG) Faaliyette bulunulacak her spor dalının çalıştırıcısına ait antrenör, masör veya diğer eğiticilerle yapılan bir yıllık sözleşmenin ilgili federasyon veya il müdürlüğünden tasdikli sureti.**

Açıkça bilinmektedir ki spor salonlarında çalışan personel genellikle besyo bölümlerinde öğrenim görmekte olan öğrencilerden ibarettir. Kişilerin beden eğitimi ve spor yüksekokullarında öğrenci olması bir yeterlilik kriteri olarak algılanırken bunun çok yanlış bir yaklaşım olduğu ortaya çıkmaktadır. Çünkü besyolarda farklı farklı bölümlerin olması ile birlikte her bölümün antrenman biliminin inceliklerini aktaracak bir dersi bulunmamaktadır. Bununla birlikte antrenörlük kurslarına giderek 10 gün içerisinde antrenörlük belgesine sahip olabilmek hem antrenörlük bölümü mezunu arkadaşlarımız açısından zorlayıcı hem de spor salonu müşterilerinin sağlıklarını tehdit edici bir durumdur. Bu kursların sürekliliğinin federasyonların özerkleşme süreci ile de alakası bulunmakta,

kendi masraflarını çıkarmak zorunda olan federasyonlar yüksek ücretlere sahip bu antrenörlük kurslarına mecbur bırakılmaktadır. Bu durum ile ilgili gerekli iyileştirme çalışmalarının yapılması spor salonlarının onay süreçlerinin ve denetimlerinin tamamen federasyonlara bırakılması ve antrenörlük kurslarının kalitelerinin arttırılması sürelerinin uzatılması gerekmektedir.

Özel beden eğitimi ve spor tesislerinin nitelikleri arasında en dikkat çekici maddeler

h) Çalışma sırasında fiziki darbeleri önleyici tedbirleri sağlamak için çalışma alanında tehlike arz eden keskin, kenarların sivri uçlarının darbeyi hafifletici yumuşak malzemelerle kaplanmış olması ve direk, sütun, hendek, çukur, toprak yığını, ağaç ve benzeri manialar bulunmaması

i) Özel beden eğitimi ve spor çalışmaları yapılacak tesisin bütün ünitelerinin genel sağlığa aykırı şartları taşımaması,

k) (Ek bend: 27/10/2005-25979 S.R.G. Yön/4.mad) Engellilere ve sporcuların can güvenliğine yönelik tedbirlerin alınmasıdır.

Şuanda ülkemizde mevcut bulunan hemen hemen hiçbir spor salonunda gelen aletlerin kendi orijinal korunakları hariç yaralanma e sakatlıklara karşı hiçbir ekstra önlem alınmamakta, özellikle soyunma odalarında sağlığa uygun şartlar sağlanamamakta ve engellilere özel giriş çıkış için uygun rampa vb. imkânlar bile temin edilmemektedir.

Tesislerin vizesi

Madde 13 - (Değişik madde: 27/10/2005-25979 S.R.G. Yön/6.mad)

Açılış izni alan özel beden eğitimi ve spor tesisleri, gençlik ve spor il başkanlıklarınca açılış izin tarihi esas alınarak, faaliyetlerinin bu Yönetmelik hükümlerine uygunluğu **12 nci** maddeye göre **(Madde 12 - İl, ilçe, bucak, belde veya köylerde açılacak özel tesislerin açılış izni için il müdürünün teklifi ve il başkanlığının onayı ile en az beş kişilik komisyon kurulur. Bu komisyona il müdürü veya görevlendireceği bir şube müdürü başkanlık eder. Komisyonun diğer üyeleri arasında spor şube müdürü, tesisler şube müdürü, ildeki ilgili spor dalı federasyonu temsilcisi ve il sağlık müdürlüğünden bir kişinin bulunması zorunludur.)**tespit edilen komisyonca **her yıl** kontrol edilir. Uygun olanlar il müdürlüğünce yıllık olarak vize edilir.

Denetim

Madde 14 - Özel beden eğitimi ve spor tesislerinin, spor dalının ilgili federasyonlarınca öngörülen ölçü ve esaslarına uygun olup olmadığı bu Yönetmelikte aranılan şartları taşıyıp taşımadıkları, genel ahlak kurallarına, ilgili spor dalının amacına ve kurallarına uygun faaliyet yapıp yapmadıkları

konusunda ilgili federasyon başkanlıkları, gençlik ve spor il başkanlıkları ve Genel Müdürlüğün ilgili birimlerince **her zaman denetlenebilir**.

Vize ve denetim konusunda da problemler yaşanmakta her sene yapılması gereken denetimler fiilen gerçekleştirilmemekte, gerçekleştirilse bile pek çok konu ve eksiklik görmezden gelinmektedir. Denetimlerin ise her zaman gerçekleştirilebileceği belirtilmiş olmasına rağmen vize işlemleri gibi fiilen eksiklikler bulunmakta, zaman zaman salonların hazırlanması için önceden haber verilerek eksikliklerin geçici bir süre için giderilmesi sağlanmakta ve daha sonrasındaki eskiye dönüş denetleyen kişi veya kurumların sorumluluğunda değilmiş gibi bir yol izlenmektedir.

Öğretici çalıştırma zorunluluğu

Madde 22 - (Değişik : 15.10.2010/27730 RG) İşletici, Genel Müdürlükçe verilen **en az ikinci kademe antrenörlük belgesi**, henüz ikinci kademe yetiştirilmeyen branşlarda birinci kademe antrenör belgesi, federasyonlarca isimlendirilen diğer **eğitici belgesi, spor masajı dalında ise masör ve masöz belgesi bulunan çalıştırıcı tutmak zorundadır**.

Antrenör belgesi bulunan çalıştırıcılar aynı il veya ilçelerinde ikiden fazla tesisle sözleşme yapamazlar. Ayrıca başka illerde çalışamazlar. Sözleşmede çalıştırıcının çalışma saatleri ve izin günleri belirtilir**. Çalıştırıcı çalışma saatleri içerisinde**; hastalık, tabi afetler gibi özel durumlar dışında **tesiste bulunmak zorundadır**. Yapılan **sözleşmeler bir yıllık olarak yapılır ve her yıl sonunda yenilenir.** Çalıştırıcıların belgesi salonda herkesin görebileceği yere asılır.

Antrenörlük belgesinin zorunluğu olduğu açıkça mevzuat da görülmesine rağmen çalışan kişiler genellikle öğrenciler veya sadece besyo mezunlarıdır. Bu şekilde eğitimlerine devam eden spor salonları ve denetimciler müşterilerinin ve en önemlisi de para kaygısı bir yana bırakılır ise insan sağlığını umursamamaktadır. Her spor merkezi spor masör/ masöz ü bulundurmak zorunda olmasına rağmen bu işi yapanlar ya sertifikasız kişilerdir yada günümüzde olduğu gibi çok büyük spor merkezleri hariç salonlarda bulunmamaktadır.

Ayrıca; çalıştırıcı kişiler solanlarda genellikle sigortasız çalışmakta ve herhangi bir sözleşme de yapmadan işlerini devam ettirmek durumunda kalmışlardır. Bu durum açıkça bilinmesine rağmen ne denetimi yapan kişiler ne bakanlık ne de genel müdürlükler tarafından pek de umursanan bir durum değildir. Çalışan kişilerin sözleşmelerinin il müdürlüklerine gönderiminin sürekli takip edilmesi sık sık ve habersiz yapılacak denetimler ile asıl alışanların tespiti sağlanmalı ve hem insan sağlığı hem de alışan haklarının ihlalinin önlenmesi için adımlar atılmalıdır.

Kaynakça

Blog. (2012). Ocak 6, 2014 tarihinde http://fitnessturk.blogspot.com/: http://fitnessturk.blogspot.com/2012/08/dairesel-antrenman-circuit-training.html adresinden alındı

Body Building. (2011). Ocak 7, 2014 tarihinde Club Sporada: http://www.clubsporada.com/index.php/dersler/body-building adresinden alındı.

Bodybuilding Fitness Türkiye. (2011). Ocak 8, 2014 tarihinde FitnessTürk Blogspot: http://fitnessturk.blogspot.com/2012/08/dairesel-antrenman-circuit-training.html adresinden alındı.

Gurbuz, B., Kocak, S. ve Lam, T.C.E. (2005). The reliability and validity of the

Turkish version of the service quality assessment scale. *Education and Science*, 30 (38), 70-77.

Karahan, K. (2000). *Hizmet Pazarlaması.* 1. Baskı, İstanbul: Beta Yayıncılık.

Karasar, N. (2005). N. Karasar içinde, *Araştırmalarda Rapor Hazırlama* (s. 77-79) pegem.

Kontroloji nedir. (2010). Ocak 7, 2014 tarihinde Pilates Federasyonu: http://www.pilatesfederasyonu.com/makale-1-PilatesKontroloji__Nedir adresinden alındı

http://mevzuat.meb.gov.tr/html/23847_0.html

Özgür Ansiklopedi. (2010). Ocak 7, 2014 tarihinde Vikipedi: http://tr.wikipedia.org/wiki/Fitness adresinden alındı.

Parasuraman, A., Zeithaml, V.A. ve Berry, L.L. (1985). A conceptual model of service quality and its implications for future research. *Journal of Marketing*, 49(4), 41-50.

Step-Aerobik. (2009). Ocak 7, 2014 tarihinde Sporis: http://www.sporis.net/spor-bilgi-bank-detay/stepaerobik-nedir-.aspx adresinden alındı

Tüfekçi, Ö. (2010). *Fitness merkezleri müşterilerinin hizmet kalitesine yönelik beklenti ve Algılarının değerlendirilmesi.* Balıkesir: Balıkesir Üniversitesi.

Yıldız, S.M. (2009a). Service quality models in participant sports services. *Ege Academic Review*, 9 (4), 1213-1224.

Zeithaml, V.A., Parasuraman, A. ve Berry, L.L. (1985). Problems and strategies in services marketing. *Journal of Marketing*, 49, 33-46

HAREKET KONTROLLÜ AKTİF OYUNLARIN HEDEF ALGISI ÜZERİNE ETKİSİ

*Mehmet İMAMOĞLU * Mehmet ÇEBİ * Murat ELİÖZ * Tülin ATAN
*OMÜ Yaşar Doğu Spor Bilimleri Fakültesi

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, hareket kontrollü bir aktif oyunun hedef algısı ve el göz koordinasyonu üzerine etkisini dart örneğiyle araştırmaktır.

Araştırmaya daha önce dart oynamamış 30 (15 kız ve 15 erkek) gönüllü dokuzuncu sınıf öğrencisi katılmıştır. Katılımcılar; ilk önce normal darta ve dairesel darta altı atış yaptırıldı sonrasında sekiz hafta, haftada üç gün ve her çalışmada 15 dakika olmak üzere Microsoft Xbox 360 Kinect ile dart oynatıldı. Sekiz hafta sonunda ise tekrar normal darta ve dairesel darta altı atış yaptırılarak ilk test ve son test puanları değerlendirildi. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine Shapiro-Wilk testi ile bakıldı ve verilerin normal dağılım gösterdiği tespit edildi. Ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanıp verilerin analizi için Paired t testi kullanıldı.

Çalışmada kız ve erkek öğrencilerin ilk test - son test puanları arasında istatistiksel bir anlamlılık tespit edildi, benzer şekilde bu anlamlılık tüm öğrenciler değerlendirildiğinde de gözlendi ($p<0.01$). Kız ve erkek katılımcıların normal dart ve dairesel dart atışları kendi aralarında değerlendirildiğinde ilk test puanları arasında anlamlı bir fark tespit edildi ($p<0.05$), fakat son test puanlarında ve normal dartın ilk test - son test puanlarında herhangi bir farklılık ortaya çıkmadı ($p>0.05$).

Sonuç olarak Kinect ile sekiz haftalık çalışma, katılımcıların hedefe atış puanlarında olumlu yönde bir artış sağladı. Hareket kontrollü aktif oyun konsolunun çocuklarda el-göz koordinasyonu ve hedef algısını geliştirdiği tespit edildi. Özellikle spora yeni başlayan çocuklarda temel tekniklerin öğretiminde hareket kontrollü oyunların tekniğin algılanması ve öğrenilmesinde etkili olduğu düşünülmektedir.

Anahtar kelimeler: Microsoft Xbox 360 Kinect, Dart, Hedef Algısı, El-Göz Koordinasyonu

1.GİRİŞ

Teknoloji her geçen gün hayatımızda biraz daha fazla yer almaktadır. Bunun en önemli nedenleri arasında, hayatımızı eğlenceli bir şekilde kolaylaştırması sayılabilir. Son yıllarda yapılan birçok araştırma bu eğilimin insanlar üzerinde nasıl daha olumlu etkiler bırakabileceği yönündedir. Birleşik krallıkta gençlerin video oyunlarına günlük iki saat harcaması (1) bilim dünyasındaki bu yönelimin ne kadar haklı olduğunun bir göstergesidir.

Düşük seviyede fiziksel aktiviteler obezite riskini doğurmaktadır (2). Televizyon izlemek ve diğer elektronik medya araçlarını kullanmak çocuklarda sedanter bir yaşam tarzı meydana getirmektedir (3).

Benzer şekilde video oyunları da çocukların aktivite düzeylerini azaltmaktadır (4) fakat geleneksel video oyunlarının yerini çok daha fazla fiziksel hareket içeren aktif video oyunlarının almasıyla beraber bu anlayış değişmeye başlamış ve çocukların hareket seviyelerinde artma görülmüştür (5). Geleneksel video oyunlarında ekrandaki hareket, elde bulunan bir kumanda sayesinde ve genelde oturur pozisyonda kontrol edilirken aktif video oyunlarda ekrandaki hareket kişinin vücut hareketleriyle yönetilmektedir.

Aktif video oyun teknolojileri arasında Nintendo Wii, Sony Move ve Microsoft Kinect donanımları yer almaktadır. Şekil 1 de görülen üç sistemin de çalışma prensibi harekete dayalı olmasına rağmen en önemli fark Kinect 'in herhangi bir fiziksel temas gerektiren kumandaya gerek kalmadan hareket kontrolünü sağlamasıdır.



Şekil 1. Nintendo wii, Sony Move, Microsoft Kinect donanımları.

Kinect 'in üzerinde üç adet kamera, mikrofonlar ve aşağı yukarı hareketini sağlayan bir motor bulunmaktadır. Soldaki göz lazer projeksiyonu yaparken, sağdaki kızılötesi sensör bu ışınların gidiş geliş süresini hesaplayarak her bir noktanın mesafesini bildirmektedir. Kinect 'in içerisindeki yazılım bu verilerden iskelet yapısını hesaplamakta ve Xbox'a göndererek önceden tanımlı iskelet yapılarıyla karşılaştırıp vücudu tanımlayarak, hareketlerle kontrolü sağlamaktadır (6).

Yapılan çalışmalarda video oyunlarında bir kaç yetenek arasında ilişki olduğu bulunmuştur örneğin birden fazla görevi gerçekleştirmeye dayalı performanslar (7), el-göz koordisyonu (8) gibi. Video oyunlarıyla önemli bir vakit geçiren cerrahların 3 te 1 oranında operasyonlarında daha az hata yaptığı görülmektedir (9). Bunun nedeni video oyunlarının motor fonksiyonları, dengeyi, koordinasyonu arttırmasıdır (10).

Koordinasyon bir hareketin gerçekleştirilmesinde iskelet kasları, eklemler ve eklem bağları ile merkezi sinir sistemi arasındaki işbirliğidir (19). El ile yapılacak her türlü isabet gerektiren işlem bir koordinasyon gerektirmektedir (20). Özellikle hedefe yapılan atışlarda el-göz koordinasyonu ve motor beceriler önem kazanmaktadır.

Dart denge ve koordinasyon faktörünün etkili olduğu hedef sporlarındandır. Dart; çelik uç ya da plastik uç, gövde, kuyruk ve kanattan oluşan oyun aracının; üzerinde sayı, merkezi, ikili ve üçlü bölgesi olan ve bunların tel şeritler yardımıyla ve renklerle ayrımlandığı isabet tablosuna atılarak hedeflenen sayıların vurulmasını içeren bir oyundur (11).

Çalışmamızda Microsoft Xbox 360 Kinect oyun konsolu kullanılarak hareket kontrollü bir aktif oyunun hedef algısı ve el göz koordinasyonu üzerine etkisi dart örneğiyle araştırıldı.

2.MATERYAL METOD

Araştırmanın örneklem grubu Bolu ili Gerede ilçesindeki Gerede Anadolu Lisesi 9. Sınıf öğrencileri arasından daha önce dart oynamamış 30 gönüllü katılımcıdan oluşmaktadır. Örneklem grubunda 15 kız ve 15 erkek öğrenci yer almaktadır.

Elde edilen verilerin istatistiksel analizi SPSS programının 19.0 versiyonunda yapıldı. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine Shapiro-Wilk testi ile bakıldı ve verilerin normal dağılım gösterdiği tespit edildi. Ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanıp verilerin analizi için Paired t testi kullanıldı.

Miller ve arkadaşları Nintendo Wii kullanarak bovling üzerine yapmış oldukları çalışmada Wii'nin kontrol kumandasının bovling topundan yaklaşık 25 kat daha hafif olduğunu ve gerçek bovling topu atışındaki hissi uyandırmadığını belirtmiştir (13). Hedef oyunları arasından dartı seçmemizdeki amaç hafif ve atış mesafesinin yakın olması nedeniyle ağırlık ve televizyon ekranındaki uzaklık-derinlik algısından kaynaklanacak olumsuzluklardan en az etkilenmeyi sağlamaktır.

Şekil 2 de Xbox 360 Kinect 'teki dart oyunu, normal dart oyunu ve dairesel dart oyunu hedef tahtaları görülmektedir. Xbox'taki dart ile normal dart hedef tahtası puanlamalar açısından birebir aynıdır, dairesel dart hedef tahtasında ise iç içe geçmiş sekiz daire sırasıyla 10, 20, 30, 40, 50, 60, 80 ve merkez hedef 100 olarak puanlanmaktadır. Okul ortamında herhangi bir kazaya sebebiyet vermemesi açısından çelik uç yerine mıknatıs uçlu dartlar kullanıldı. Mıknatıs uçlu dartların hedef tahtasına ilk temas ettiği bölgeler puanlamaya dahil edildi, sonrasında kaymalardan kaynaklı değişen yerleri dikkate alınmadı.



Şekil 2. Xbox 360 Kinect dart, dart, dairesel dart

Katılımcılar ilk önce normal darta ve dairesel darta altı atış yaptırıldı sonrasında sekiz hafta, haftada üç gün ve her çalışmada 15 dakika olmak üzere Xbox 360 Kinect ile dart oynatıldı. Sekiz hafta sonunda ise tekrar normal darta ve dairesel darta altı atış yaptırılarak ilk ve son puan ortalamaları karşılaştırıldı.

Xbox 360 okulda bulunan etkileşimli tahtaya bağlanarak oyun 65" (165 cm.)'lik ekranda (12) oynatıldı. Xbox 360 kinect dart oyununun üç farklı yükseklik seviyesinden uygun olan seçildi ve oyuncuların ekrandan 2,37 m. uzakta oynamaları sağlandı.

3.BULGULAR

Tablo 1: Deneklerin sekiz hafta önceki ve sonraki dart atış puanlarının karşılaştırılması.

	Dart	Ölçüm Zamanı	n	Ortalama	Standart Sapma	p
Kız Öğrenciler	Normal	İlk test	15	6.3556	2.15276	0.00**
		Son test	15	12.1222	2.18442	
	Dairesel	İlk test	15	25.1111	7.67563	0.00**
		Son test	15	47.9111	6.34393	
Erkek Öğrenciler	Normal	İlk test	15	6.4333	2.90306	0.00**
		Son test	15	12.6111	4.02012	
	Dairesel	İlk test	15	35.6667	12.78330	0.00**
		Son test	15	52.5556	12.79984	
Tüm Öğrenciler	Normal	İlk test	30	6.3944	2.51146	0.00**
		Son test	30	12.3667	3.18864	
	Dairesel	İlk test	30	30.3889	11.66817	0.00**
		Son test	30	50.2333	10.20298	

**p<0.01

Tablo 1 incelendiğinde kız, erkek ve tüm öğrencilerin, normal ve dairesel dart atışlarının ilk test - son test değerleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulundu ($p < 0.01$).

Tablo 2: Kız öğrenciler ile erkek öğrencilerin dart atış puanlarının karşılaştırılması.

	Ölçüm Zamanı	Cinsiyet	n	Ortalama	Standart Sapma	p
Normal	İlk test	Kız	15	6.3556	2.15276	0.934
		Erkek	15	6.4333	2.90306	
	Son test	Kız	15	12.1222	2.18442	0.682
		Erkek	15	12.6111	4.02012	
Dairesel	İlk test	Kız	15	25.1111	7.67563	0.011*
		Erkek	15	35.6667	12.78330	
	Son test	Kız	15	47.9111	6.34393	0.218
		Erkek	15	52.5556	12.79984	

*p<0.05

Tablo 2 incelendiğinde kız ve erkek katılımcıların normal dart atışlarında ilk test ve son test, dairesel dart atışlarında ise son test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmedi (p>0.05). Dairesel dart atışlarında kız ve erkek katılımcıların ilk test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulundu (p<0.05).

4.TARTIŞMA VE SONUÇ

Tablo 1 incelendiğinde kız, erkek ve tüm öğrencilerin normal ve dairesel dart atışlarının ilk test-son test değerleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulundu (p < 0.01). Kinect ile sekiz haftalık çalışma, katılımcıların hedefe atış puanlarında olumlu yönde bir artış sağladı. Dart atışında omuz, dirsek ve bilek eklemleri kullanılmaktadır (18), Kinect ‘in üst ekstremite kas kuvvetini geliştirmesi (17) ve antrenmanlar sonucunda koordinasyonu artırması katılımcıların ilk test-son test puanları arasındaki anlamlılığın nedenleri arasındadır.

Çalışmamızdaki sonuçlara benzer şekilde fakat farklı yaş grubunda aktif video oyunlarının reaksiyon zamanı ve el göz koordinasyonu gibi görsel performans becerilerini artırdığını öne süren bir diğer çalışmada yaş ortalaması 79 olan 53 kişi kontrol ve deney gruplarına ayrılarak Kinect antrenmanlarının etkisi araştırılmış, reaksiyon zamanının (p<0.001) ve el-göz koordinasyonunun (p<0.001) istatistiksel olarak gruplar arasında anlamlı olduğu belirlenmiştir (22).

Bilgisayar insan etkileşimi seminer grubu öğrencileri wii ile yapmış oldukları çalışmada aktif video oyunu ile antrenman yapan grubun antrenman yapmayan gruba göre bowling oyununda yüksek puanlar elde ettiğini ortaya koymuşlardır ayrıca özellikle acemilerin tekniklerini geliştirme potansiyeline sahip olduklarını ve wii ile antrenman yaparlarsa tekniklerini ve zamanlamalarını geliştirebileceklerini, doğru sanal aygıtla çalışırlarsa video oyunlarının motor yeteneklerle ilişkisi olduğundan gerçek yaşamlarında da ilerleme elde edebileceklerini belirtmişlerdir (14).

Kız ve erkek katılımcıların normal ve dairesel dart atışları kendi aralarında değerlendirildiğinde ilk test dairesel dart atış puanları arasında anlamlı bir fark tespit edildi (p<0.05). Erkek katılımcıların kızlara göre ilk test dairesel dart atışlarında daha yüksek puan elde etmesi ve istatistiksel olarak sonuçların anlamlı olması, dairesel dart puan aralıklarının normal dart puan dilimi aralıklarına göre daha geniş ve

düzenli yerleşmesiyle ilişkilendirilebilir. Normal dart atışlarında kızlar ve erkekler daha önce dart tecrübesine sahip olmadıklarından rastlantısal atışlar yaparak benzer seviyelerde puan topladılar, dairesel dartta ise yüksek puanların merkeze doğru artması nedeniyle atışları hız ve koordinasyon faktörü etkileyerek yüksek puanlar toplanmasına olanak sağladı. Erkek öğrencilerin atış koordinasyon seviyelerinin iyi olması ve daha hızlı fırlatmaları dartın yerçekimi etkisinden daha az etkilenerek kızlardan yüksek puanlar almalarına yol açtı. Lorson ve arkadaşlarının 14,7 yaş ortalamasına sahip 54 (28 kız ve 26 erkek) öğrenciyle yaptıkları çalışmada kız ve erkek öğrenciler arasında top atış koordinasyon seviyesinin ve topun hızının istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir ($p<0.01$) ve erkeklerin daha olumlu dereceler elde ettiği belirtilmiştir (21). Dairesel dart son test puanlarında ve normal dartın ilk test ve son test atış puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark ortaya çıkmadı ($p>0.05$). Xbox 360 Kinect ile sekiz haftalık dart antrenmanlarının kız ve erkek öğrencilerde hedef algısı ve el göz koordinasyonu açısından benzer gelişimlere yol açtığı sonucuna ulaşıldı.

5.ÖNERİLER

Aktif video oyunları daha eğlenceli oldukları için geleneksel fiziksel aktivitelere göre daha çok tercih ediliyorlar (15).Oyuna daha iyi motive olma, eğlenceli olması, yarışma ve rekabet içeriyor olması, sosyal etkileşimi desteklemesi ve çevrim içi oynanabilmesi aktif video oyunlarının uzun süreli tercih edilmesinde etkilidir (16). Bu nedenlerden dolayı geleneksel video oyunlarıyla kaybolmaya yüz tutan fiziksel aktiviteye ve birçok sosyal etkileşime dayanan sokak oyunu özellikleri aktif video oyunlarıyla tekrardan ortaya çıkmaya başlamıştır.

Bu alandaki akademik çalışmaların sayısı artırılarak aktif video oyunları detaylı bir şekilde incelenmelidir. Xbox 360 Kinect, Nintendo Wii ve Sony Playstation Move gibi cihazların etkilediği psikomotor yetenekler ortaya çıkarılarak özellikle çocuklarda bilinçli bir oyun alışkanlığı oluşturulmalı ve ilgilendikleri spor dallarına yönelik oyunlara teşvik edilmelidirler. Bu sayede çocuklar hem eğlenecek hem de gelişimlerine katkıda bulunacaklardır. Özellikle spora yeni başlayan çocuklarda temel tekniklerin öğretiminde hareket kontrollü oyunların tekniğin algılanması ve öğrenilmesinde etkili bir şekilde kullanılması önerilmektedir.

6. KAYNAKLAR

Pratchett R. Gamers in the UK: digitalplay, digital lifestyles. http://open.bbc.co.uk/newmediaresearch/files/BBC_UK_Games_Research_2005.pdf 11 March 2011

Must A, Tybor DJ. (2005) Physical activity and sedantary behavior: a review of longitudinal studies of weight and adiposity in youth. Int J Obes (Lond.) ; 29 (suppl 2) : S84 : S96.

Rideout V, Foehr U, Roberts D. (2010). Generation M2: Media in the Lives of 8 to 18 years olds. Menlo Park, CA: Kaiser Family Foundation

Vandewater EA, Shim MS, Caplovitz AG. (2004). Linking obesity and activity level with children's television and video game use. J Adolesc. 27 (1) : 71-85.

Lieberman DA, Chamberlin B, Medina E Jr, Franklin BA, Sanner BM, Vafiadis DK (2011). Power of play: innovations in getting active summit planning committee. The power of play : innovations in getting active summit 2011: a science panel proceeding sport from the american heart association. Circulation.:123 (21) 2507-2516.

Süzen A A, Taşdelen K,. (2013) Microsoft Kinect ile örnek bir uygulama:Piyano. Akademik bilişim konferansları, Antalya.

Satyen, L.,Ohtsuka, K. (2002). Strategies to develop dual attention skills through video game training. International journal for numerical methods in engineering, 42, 561-578.

Rosenberg, B.H.,Landsittel, D., Averch, T. D. (2005). Can video games be used to predict or improve laparoscopic skills ?Journal of endourology, 19 , 372-376.

Rosser, J. C., Lynch, P. J., Cuddihy, L., Gentile, D. A., Klonsky, J., Merrell, R. M., (2007). The impact of video games on training surgeons in the 21 thcentury. Archives of surgery, 142 (2), 181 – 186.

Flynn S, Palma P, Bender A, (2007). Feasibilty of using the sony playstation 2 gaming platform for an individual post stroke : acasereport. J. Neurolphysther. 31:180-189.

http://www.tbbdf.gov.tr/dart_yarisma_talimati Erişim tarihi: 01/04/2014

http://fatihprojesi.meb.gov.tr/icerikeklenti/e230212133350.pdf Erişim tarihi: 26/03/2014.

Miller, R. M.,Tsui, Y.H.W., Dearden, T., Wolthuis, S.L., Stanley, T.,(2010). Learning and human computer interactions: Does wii bowling transfer to real bowling ?. The 8th International Conference on Education and Information Systems, Technologies and Applications: EISTA.

Dörrfuβ K., Bader F., Wegener R., Siemon A., Schwake J., Hofman F., Hieber T., Schmid U., Video games can improve performance in sports- an emprical study with wii sports bowling. http://www.cogsys.wiai.uni-bamberg.de/teaching/ws0708/hci/practice/BowlingWii08.pdf

Rhodes RE.,Warburton DER., Bredin SS.,(2009). Predicting the effect of interactive video bikes on exercise adherence: an efficacy trial. PsycholHealthMed. 14 (6) : 631-640

Smallwood S.R., Morris M. M., Fallows S. J., Buckley J. P., (2012) Physiologic responses and energy expenditure of Kinect active video game play in school children.Arch Pediatr AdolescMed.166 (11) : 1005 – 1009.

Lee G.C., (2013) Effects of training using video games on the muscle strength, muscle tone, and activities of Daily living of chronic stroke patients. J. Phys. Ther. Sci. 25 : 595-597

http://www.darttr.com/?bilgi&KID=1&mID=1 Erişim tarihi: 15/04/2014

Yetgin M.K., Kayapınar F.Ç., (2008). On iki haftalık halk oyunları eğitiminin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin el göz koordinasyonları ve reaksiyon sürelerine etkisinin değerlendirilmesi. Beden eğitimi ve spor bilimleri dergisi. Cilt 10 sayı 4.

Özbar N., Kayapınar F. Ç., (2006). Okul öncesi dönem çocuklarında hareket eğitiminin el göz koordinasyonu süresi ve hata sayısına etkisi. Beden eğitimi ve spor bilimleri dergisi. Cilt 8 sayı 4.

Lorson K.M., Stodden D.F., Langendorfer S.J, Goodway J.D., (2013). Age and Gender Differences in Adolescent and Adult Overarm Throwing. Research Quarterly for Exercise and Sport, 84, 239–244

Chiang I.T, Tsai J.C., Chen S.T., (2012). Using Xbox 360 Kinect Games on Enhancing Visual Performance Skills on Institutionalized Older Adults with Wheelchairs. Fourth IEEE International Conference On Digital Game And Intelligent Toy Enhanced Learning.

BÖLÜM 15

YABANCI DİLLER EĞİTİMİ

FOREIGN LANGUAGES EDUCATION

ELT STUDENTS' METAPHORICAL PERCEPTIONS OF A LANGUAGE TEACHER TEACHING ENGLISH TO YOUNG LEARNERS

Kürşat CESUR
Çanakkale Onsekiz Mart University, Faculty of Education, Department of Foreign Languages Education, English Language Teaching, ÇANAKKALE
kursatcesur@comu.edu.tr
Gülşah TERCAN
Çanakkale Onsekiz Mart University, School of Foreign Languages, Department of Preparatory Education, ÇANAKKALE
gulsahtercan@hotmail.com

ABSTRACT

This research study reports how a group of English Language Teaching (ELT) students of Çanakkale Onsekiz Mart university used personal 'teacher' metaphors via a metaphor prompt "An English teacher who teaches English to young learners is like a/an…….because……." to represent their beliefs related to the roles of teachers of young learners. Metaphor elicitation questionnaire was administered to a convenient sample of 76 university students, 38 of them who have attended the course 'Teaching English to Young Learners' and 38 of them who have not attended the same course, yet. The study aims to investigate the prospective teachers' metaphorical perceptions of language teachers teaching English to young learners. Also, this study aims to find out whether their metaphorical perceptions about language teachers teaching English to young learners change in terms of gender and grades. Using content analysis, the metaphorical expressions were examined and structured into dominant thematic categories for further analysis. Altogether 70 valid personal metaphors were analyzed and 9 main conceptual themes were identified. Generally, the results revealed that 3rd grade students of ELT Department tend to see the teacher as 'source of fun' while 2nd grade students who have not attended the course regard the teacher as 'source of knowledge'.

Keywords: Metaphorical Perceptions, Foreign Language Teacher teaching English to Young Learners

ÖZET

Bu araştırma, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi İngiliz Dili Eğitimi Bölümü öğrencilerinin çocuklara İngilizce öğreten öğretmenlerin rollerine ilişkin görüşlerini belirtmek için "Çocuklara İngilizce öğreten bir İngilizce öğretmeni … gibidir çünkü …" cümlesine verdikleri metaforik cevapları aracılığıyla öğretmen benzetmelerini nasıl yaptıklarını ortaya koyar. Araştırmacılar tarafından geliştirilen Metafor Çıkarma Anketi 76 öğrenciye uygulanmıştır. Katılımcıların 38'i Çocuklara İngilizce Öğretimi dersini almışken, diğer 38'i henüz bu dersi almamıştır. Çalışma çocuklara İngilizce öğreten dil öğretmenlerine ilişkin öğretmen adaylarının metaforik algılarını incelemeyi; ayrıca, öğretmen adaylarının çocuklara İngilizce öğreten dil öğretmenlerine ilişkin metaforik algılarının cinsiyet veya dersi alıp almamalarına göre değişiklik gösterip göstermediğini ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. İçerik Analizi yapılarak, bu metaforik ifadeler incelenmiş ve analizin bir sonraki safhası için konusal kategorilere ayrılmıştır. Toplamda 70 adet geçerli kişisel benzetme analiz edilmiş olup, bu benzetmelere ilişkin 9 ana kategori belirlenmiştir. Genel olarak İngiliz Dili Eğitimi Bölümü 3. sınıf öğrencileri çocuklara İngilizce öğreten dil öğretmenini "eğlencenin kaynağı" olarak görürken, çocuklara İngilizce öğretimi dersini almayan 2. Sınıf öğrencileri bu öğretmenleri "bilginin kaynağı" olarak görmektedir.

Anahtar Kelimeler: Metaforik Algılar, Çocuklara İngilizce öğreten Yabancı Dil Öğretmeni

1. INTRODUCTION

Metaphor analysis has been used as a research tool in a number of studies about education. These studies mostly focused on the pre- and in-service teachers' attitudes towards the classroom practices, teacher-student classroom interaction, and the evolution of the teacher beliefs about teaching and learning (Nikitina& Furuoka, 2008).

In the field of language pedagogy, uncovering metaphors about language learning and teaching gained importance. In conclusion, a number of studies have employed metaphor analysis to describe teacher-student interaction and to examine the particularities of the language teaching profession (Cameron & Low, 1999; De Guerrero and Villamil, 2001; Holme, 2003; Oxford, et al., 1998). Teachers' metaphorical reflections were also studied in some other studies (Ellis, 2003; Zapata & Lacorte, 2007; Mello, Damianovic & Ninin, 2007; Erkmen, 2010; Lin, Shien& Yang, 2012, cited in Akbari, 2013). Yet, just in a few studies language learners was in charge of generating the metaphors. (Ahkemoğlu, 2011; Bozlk, 2002; Lin et al., 2012; Nikitina and Furouka, 2008; Oxford et al., 1998).

The present study is different from the previous studies in few aspects. It conducts analysis of metaphors generated by Çanakkale Onsekiz Mart University ELT students about teachers who teach English to young learners. The study examines how the metaphors produced by the undergraduate students who have already attended 'teaching English to young learners' course and who have not attended that course, yet. The major aim of this study is to learn these students' hidden beliefs and ideas about language teachers' roles, their characteristics, their image through metaphors and analyzing those metaphors according to ELT major learners' attending the course entitled 'teaching English to young leaners'.

2. LITERATURE REVIEW

2.1. What is metaphor?

Many researchers and literary scholars described metaphors in many different ways. The word metaphor originates from metapherein that is a Greek word. *Meta* means 'among' and pherein means 'to carry'. According to Lakoff and Johnson (1980), understanding and experiencing one kind of thing in terms of another is the essence of metaphors. Metaphors are the way to express events, phenomenon or situations more beautifully as poetic tools which blossom through imagination. Metaphors are defined as "a fundamental vehicle of human thought" (Kliebard, 1982:13), an "important tool of cognition and communication" (Ortony & Fainsilber, 1989:181), "any comparison that cannot be taken literally" (Bartel, 1983, p.3). Lawley and Tompkins (2000) state that the metaphor that enables us to understand ourselves, others and the world around us is about reflecting the essential nature of an experience. It is not just verbal expressions. In other words, individuals are able to express everything that they see, hear, feel, think and do in the way they imagine via metaphors. A metaphor

acts as a lens, a screen, or a filter, through which the metaphoric topic is viewed (Yob, 2003). Our thinking and understanding of events can be structured by the help of metaphors (Perry and Cooper, 2001). In Yob's opinion (2003), "metaphor is employed when one wants to explore and understand something esoteric, abstract, novel, or highly speculative".

Vadeboncoeur & Myriam (2003) reveal that metaphors are affective tools to be used to detect the place of teachers in modern education approach. The images that the students have about their teachers are important since these images reflect their expectations regarding their teachers and organization of the classroom activities (Nikitina and Furuoka, 2008). According to Lin, Shien & Yang (2012, p.184), 'metaphors provide insights into complex concepts of teaching and learning and thus provide a window into the comprehension of teachers' personal experiences.' Koçak (2013) indicates that 'metaphors have important roles guiding education and teaching practices of teacher candidates.'

There are various studies about metaphorical perceptions. Oxford et al. (1998) explored the uses of metaphor came from student-written and teacher-composed narratives, interviews, articles and texts by education theorists and methodologists. 14 distinct metaphors were recorded, which were classified as species of the four perspectives. (Social order: Teacher as 'manufacturer', 'competitor', 'hanging judge', 'doctor', 'mind-and-behavior controller'; Cultural transmission: Teacher as 'conduit', 'repeater'; Learner-Centered Growth: Teacher as 'nurturer', 'lover or spouse', 'scaffolder', 'entertainer', 'delegator'; Social reform: Teacher as 'acceptor', 'partner'.

In another study, Bozlk (2002) asked first-year college students to create metaphors for themselves as learners at four points during an academic year. The metaphors were then analyzed and categorized into four main groups: (1) animal metaphors (e.g., duck, bird), (2) object metaphors (e.g., toy, crayon), (3) human metaphors (e.g., child, observer), and (4) action metaphors (e.g., eating, climbing). It can be inferred from the data that most students see themselves as passive learners by coming to higher education.

Saban et all. (2007) investigated prospective teachers' conceptions of teaching and learning revealed through metaphor analysis and set 10 themes: (1) knowledge provider (e.g., sun, candle, television), (2) molder (e.g., painter, constructor, architect), (3) curer/repairer (e.g., doctor), (4) nurturer/cultivator (e.g., gardener, farmer), (5) facilitator/scaffolder (e.g., lighthouse), (6) entertainer (e.g., actor/actress, comedian) (7) cooperative leader (e.g., coach), (8) superior authoritative figure (e.g., shepherd), (9) change agent (e.g., script writer), (10) counselor (e.g., parent, friend). The result of the study suggested that there are major cross-cultural similarities in teachers' conceptualization of teaching and learning.

Ahkemoğlu (2011) made a study on metaphorical perceptions of ELT learners regarding foreign language teacher. The study investigated the similarities and/or discrepancies between ELT major learners and non-ELT major learners in how they perceive an English language teacher. Metaphor

elicitation sheet, semi-structured interviews, personal essays were used for data collection. The results showed that while some metaphors are peculiar to English language teacher such as oracle, schizophrenic, and gum, some metaphors seem to be common with the ones developed for the concept of a teacher such as "light", "guide" and "bridge". ELT major learners developed 37 metaphors under 13 themes (illumination, source of knowledge, nurturer, happiness, growth, cure/treatment, discovery, giving shape/form, beauty, freedom, decision making, competence, and art). Among the themes of the metaphors, the theme "illumination" has the highest number of metaphors (n:6). the metaphors "light" (n:4;8%) under the theme of "illumination" and the metaphor "dictionary"(n:4; 8%) under the theme of "source of knowledge" have the highest frequency. non-ELT major learners developed 39 metaphors under 17 themes (illumination, annoyance, guidance, depth of knowledge, power, fun, patience, provider of communication, growth, giving shape/form, cure/treatment, future, discovery, speed, support, competence and art). The theme with the highest frequency is "provider of communication" (14%) with the metaphors "door", "bridge" and "television".

Lin et all. (2012) employed metaphorical analysis with this study to investigate how pre-service teachers view English as a Foreign Language (EFL) courses at the beginning of their teacher education programmes. Pre-service teachers' written metaphors and explanations were classified into 8 conceptual categories (nurturer, cooperative leader, provider of knowledge, artist, innovator, provider of tools, challenger, repairer). More recently, Koçak (2013) investigated the metaphorical perceptions of teacher candidates towards the school. In this respect, components of school such as "Teacher, Student, Principal, Classroom, Teachers' Room, Parent, Ministry of National Education and Inspector" were categorized separately to determine metaphorical images of teacher candidates about school.

It can be concluded that the metaphorical perceptions of teachers, students about language teachers, schools and teaching language were analyzed in several studies. But the present study aims at handling the subject in a different perspective while analyzing 2nd and 3rd grade ELT students' metaphorical perceptions about an English teacher who teaches English to young learners.

In the light of the literature, the study raises following research questions;

1. What are the general metaphorical perceptions of 2nd and 3rd grade students of ELT Department about a language teacher who teaches English to young learners?

2. Are there any similarities and differences between the students' metaphorical perceptions in terms of their gender?

3. Are there any similarities and differences between the students' metaphorical perceptions in terms of their grade?

3. METHODOLOGY

3.1. Participants

The study was conducted in the Department of English Language Teaching at Çanakkale Onsekiz Mart University in Çanakkale. A total of 76 EFL students voluntarily participated in the study. Among them, 38 students were in second grade while 38 students are in third grade. Second grade students have not attended the course 'Teaching English to Young Learners', but third grade students have attended that course. The purposeful sampling was done. The students were attending the courses of the researcher; therefore, it was the easiest group to conduct the research study.

3.2. Data Collection

A self-designed metaphor elicitation sheet with an incomplete sentence written in English was distributed to English Language Teaching (ELT) students of the second and third grade at the end of the second semester of the academic year 2013/2014. The students were supposed to complete the sentence: "A language teacher is like a/an…….. because …….". The sufficient time for reflection was given to the students to complete the task. The participants were allowed to use the formal academic language (English) or even their mother tongue (Turkish) in developing their metaphors since it was believed that using the target language (English) might cause some learners to have difficulty in generating metaphors and expressing themselves in the correct way. It was stated that their participation was entirely voluntary; their answers would be used only for academic purposes and kept confidential as anonymous. To organize the data, the metaphors generated by the students were translated into English in case they were written in Turkish and listed thematically.

3.3. Data Analysis

This study employs a qualitative approach to metaphor analysis and uses content analysis to examine the students' metaphorical expressions and to structure them into dominant thematic categories. The whole data was handled by two researchers from the beginning of the data analysis process. Discussions were done so that consensus was reached.

In the beginning of the study, there were a total of 76 participants, 38 of them were from the second grade and 38 of them were from the third grade. During the data analysis process 6 papers were eliminated because of 4 ambiguous, unclear explanations and 2 empty papers.

4. FINDINGS

In this part of the study, the research questions are answered in the light of the findings.

RQ1: *What are the general metaphorical perceptions of 2nd and 3rd grade students of ELT Department about a language teacher who teaches English to young learners?*

The analysis concluded with the categorization of 70 metaphors obtained under categories according to their common characteristics. Table 1 displays these categories and the sample metaphors listed under these categories.

Table 1: The general metaphorical perceptions of 2nd and 3rd grade students of ELT Department

Teacher Roles	The metaphors of 2nd Grade Students	The metaphors of 3rd Grade Students
Source of fun	Game (n=1) Clown (=2)	Clown (n=4) Showman (n=2) Joker (n=1) Monkey (n=1) Computer game (n=1) Funny idol (n=1) Child (n=2) Player (n=1)
Nurturer	Gardener (n=2) Mother/ Father (n=2) Farmer (n=1) Engineer(n=1)	Farmer (n=2) Gardener (n=2) Mother (n=3)
Source of Knowledge	Designer (n=1) Sun (n=2) Mall (n=1) Language manual (n=1) King(n=1)	Candle (n=1) Sun (n=3) Pilot(n=1)
Cooperative Leader	Manager (n=1) Orchestra leader (n=1) Soccer team coach(n=1) Director (n=1) Trainer (n=1) Controller (n=1) CIO (n=1) Swedish pocket knife (n=1)	Director (n=1)
Role Model	(Role) model (n=1) Television (n=1) Actor/ Actress (n=2) Role play (n=1)	Actor/ Actress (n=3)
Scaffolder	Painter (n=1)	Builder (n=1) Facilitator (n=1)
Provider of Tools	Plane (n=1) Iron (n=1) Light house (n=1)	
Molder	Music (n=1) Architect (n=2)	Artist (n=1)
Learning Partner	Child (n=1)	Child (n=2) Friend (n=1)

Thirty-five 2nd grade students developed 30 different metaphors in regard to their perception of a language teacher who teaches English to young learners while thirty-five 3rd grade students came up with 21 different metaphors. These metaphors of 70 students were categorized under 9 conceptual themes (teacher as source of fun, nurturer, source of knowledge, cooperative leader, role model, scaffolder, provider of tools, molder, and learning partner.) Among the themes of the metaphors, the

theme "source of fun" had the highest number of students (n: 16, 22.85 %) who believe that the teacher gets the young learners have fun. They produced the metaphors like “clown, showman, joker, monkey, computer game, funny idol, child, player, game” under this theme.

Of the metaphors developed by 2nd and 3rd grade students the themes “nurturer” with the metaphors ‘gardener, mother/ father, farmer, engineer’, “source of knowledge” with the metaphors ‘designer, sun, mall, language manual, king, candle, pilot’, “cooperative reader” with the metaphors ‘manager, orchestra leader, soccer team coach, director, trainer, controller, CIO, Swedish pocket knife’ and “role model” with the metaphors ‘television, actor/ actress (role) model’ had the highest percent of all students after the theme ‘source of fun’ (18.57%, 15.71%, 12.85%, 10%, respectively). The themes “learning partner” with the metaphors ‘child, light house, friend’ and “molder” with the metaphors ‘music, architect, artist’ had the same percent(5.71%) while the themes “scaffolder” with the metaphors ‘builder, painter, facilitator’ and “provider of tools” with the metaphors ‘plane, iron, light house’ had the least percent (4.28%) in total.

RQ2: *Are there any similarities and differences between the students’ metaphorical perceptions in terms of their gender?*

It is clear in Table 2 that 5 female students (22.72%) of 22 second grade female students see the language teacher who teaches English to young learners as nurturer with the metaphors that they chose (gardener, mother/ father ,farmer ,engineer). However, just 1 male student (7.69) of 13 second grade male students chose a metaphor (mother/father) under this theme. Similarly, 6 female students (25%) of 25 third grade female students chose their metaphors that depict the language teacher as nurturer (farmer, gardener, mother). However, just 1 male student (9.09%) of 11 third grade male students chose a metaphor (gardener) under this theme. It can be stated that female students in both of the grades tend to choose metaphors under “teacher as nurturer” theme and the number of male students from both of the grades who chose metaphors under this theme is much less than the number of girls (11 female, 2 male).

2nd grade male students (4 out of 13) who provided metaphors (sun, mall, language manual, king) that refer to the theme the teachers as “source of knowledge” had more percentage than female students (2 out of 22) who provided metaphors (sun, designer) under the same theme (30.76%, 9.09%, respectively). Likewise, male students in 3rd grade (3 out of 11) who provided metaphors (pilot, sun) under the theme the teacher as “source of knowledge” had more percentage than all the female students in 3rd grade (2 out of 24) who provided metaphors under the same theme (candle, sun) (27.27%, 8.3%, respectively). Thus, it can be inferred that male students in both of the grades tend to accept the language teacher who teaches English to young learners as source of knowledge more than the female students do.

Table 2: Frequencies of the metaphors generated by the participants

TEACHER ROLES	2ND GRADE STUDENTS						3RD GRADE STUDENTS						2ND AND 3RD GRADE STUDENTS	
	Female		Male		Total 2nd Grade		Female		Male		Total 3rd Grade		TOTAL	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Source of Fun	3	13.63	0	0	3	8.57	9	37.5	4	36.36	13	37.14	16	22.85
Nurturer	5	22.72	1	7.69	6	17.14	6	25	1	9.09	7	20	13	18.57
Source of Knowledge	2	9.09	4	30.76	6	17.14	2	8.3	3	27.27	5	14.28	11	15.71
Cooperative Leader	4	18.18	4	30.76	8	22.85	1	4.16	0	0	1	2.85	9	12.85
Role Model	3	13.63	1	7.69	4	11.42	2	8.3	1	9.09	3	8.57	7	10
Learning Partner	0	0	1	7.69	1	2.85	2	8.3	1	9.09	3	8.57	4	5.71
Molder	3	13.63	0	0	3	8.57	1	4.16	0	0	1	2.85	4	5.71
Scaffolder	1	4.54	0	0	1	2.85	1	4.16	1	9.09	2	5.71	3	4.28
Provider of Tools	1	4.54	2	15.38	3	8.57	0	0	0	0	0	0	3	4.28
TOTAL	22	100	13	100	35	100	24	100	11	100	35	100	70	100

In 2nd grade, 3 female students (13.63%) out of 22 generated metaphors (game, clown) under the theme the teacher as "source of fun" , yet none of 2nd grade male students generated metaphors under this theme while the female and male students in 3rd grade was almost the same percentage by generating the metaphors (F: showman, clown, joker, monkey, player, child; M: funny idol, computer game, clown, child) under the same theme (37.5%, 36.36%, respectively). In 2nd grade, while 3 female students (13.63%) out of 22 generated metaphors under the theme the teacher as "molder" none of male students generated metaphors under the same team.

In conclusion, there is a significant difference between female and male students' metaphorical perceptions for 4 themes in 2nd and 3rd grades each. However, there is a similarity between metaphorical perceptions of the students for the other themes in terms of gender.

RQ3: *Are there any similarities and differences between the students' metaphorical perceptions in terms of their grade?*

The similarities and differences to be discussed can be seen under the following headings. The following table presents each student's generated metaphors regarding teacher roles.

Table 3: The themes generated by the students regarding teacher roles

TEACHER ROLES	2ND GRADE STUDENTS		3RD GRADE STUDENTS	
	Female	Male	Female	Male

Nurturer	S27, S32, S34, S35,S8	S17	S5, S24, S26, S31, S32, S33	S3
Source of Fun	S3, S15, S19	-	S6, S7, S11, S12, S13, S19, S21, S28, S35	S2, S18, S20, S34
Source of Knowledge	S10, S31	S1, S2, S6, S11	S1, S4	S8, S27, S30
Cooperative Leader	S4, S5, S18, S29	S7, S9, S16, S14	S29	-
Role Model	S12, S24, S30	S20	S14, S25	S10
Scaffolder	S33,	-	S23	S15
Provider of Tools	S23	S13, S21	-	-
Molder	S22, S26, S28	-	S22	-
Learning Partner	-	S25	S16, S17	S9
9 THEMES	22	13	24	11
TOTAL: 70 STUDENTS	35		35	

Teacher as nurturer

In this category of metaphors, nurturing and providing support that promotes student growth, and development is the main role of the teacher who teaches English to young learners. There were 6 second grade students (17.14%) under this theme and the following four metaphors were used: (1) gardener, (2) mother/father, (3) farmer and (4) engineer. There were 7 third grade students (20%) altogether under the same theme and the following three metaphors were used: (1) mother, (2) gardener and (3) farmer. As it can be seen, the metaphors that were generated by the 2nd and 3rd grade students are almost the same for theme teacher as "nurturer" with similar percentages (17.14%, 20%, respectively). One of the participants from 2nd grade produced 'engineer' as different from the other students. "An English teacher who teaches English to young learners is like an engineer because she cares everything of them since learners in early age have a lot of needs" (S8). Another student from 3rd class stated:

> An English teacher who teaches English to young learners is like a farmer because these teachers should have patience like farmers who grow their fruits, vegetables and flowers us patiently and who wait for their growing, watering and caring them. Teacher of young learners should care their students at utmost level and have patience for them to see the outcome of his/her teaching. (S31)

Teacher as source of fun

In this category of metaphors, students depict the teacher as an entertainer who can make people happy and enjoy. The teacher makes an effort to break down affective barriers that prevent communication, make young learners more active and teach effectively while they have fun.

There were 3 second grade students (8.57%) under this theme and the following two metaphors were used: (1) clown and (2) game. There were 13 third grade students (37.14%) altogether under the same theme and the following 7 metaphors were used: (1) clown, (2) showman and (3) joker, (4) monkey, (5) child, (6) funny idol, (7) computer game. As it can be seen, the metaphors (clown and game) that were generated by 2nd grade and 3rd grade students are the same for theme teacher as "source of fun"; however, 3rd grade students had by far the highest percentage with the metaphors that they generated under this theme.

One of the students from second grade stated: "An English teacher who teaches English to young learners is like a game because it is more permanent when you teach English to young learners by playing game, so they remember more" (S3). Four students from third grade selected a 'clown' metaphor to describe the teacher of young learners. They all said the similar statements to tell the reason of their metaphor 'clown' such as 'the way of teaching young learners should be enjoyable and attractive', 'the teacher should enjoy the students while teaching', 'without fun teaching English to young learners is impossible', 'young learners like having happy teachers who are colorful both physically and psychologically' (S7, S13, S20, S28 of 3rd grade, respectively). 2 students from second grade chose the same metaphor by explaining 'the teacher should always laugh, and enjoy teaching to the young learners', and 'the teacher has to make young learners enjoy, she/he has to keep their interests on since it can easily disappear (S15, S19, respectively).

Two third grade students generated a 'showman' metaphor by stating 'the teacher makes a show to entertain children or teach them something' and 'the teacher should entertain their students' (S6, S12, respectively). The other 2 students chose a 'child' metaphor by expressing 'the teacher who teaches English to young learners can make them enjoy and prepare enjoyable activities for them', 'the English teacher is more enjoyable and effective in this way. (S34, S35, respectively). However the same metaphor was used by one of the students in 2nd grade under the theme "learning partner". One of the students chose 'monkey' as the metaphor and stated: 'An English teacher who teaches English to young learners is like a monkey because he/she jumps everywhere in the classroom. He/she makes young learners happy and the lesson attractive by using a lot of games'.

Teacher as source of knowledge

In this category, conveying knowledge and assisting students to learn were considered as the job of the teacher. Learning is regarded as a process of acquiring and accumulating knowledge, which is transferred to the students by the teachers.

Altogether, there were 6 second grade students (17.14%) under this theme and the following metaphors were used: (1) sun and (2) designer, (3) mall, (4) language manual, (5) king. There were 5 third grade students (14.28%) altogether under the same theme and the following 3 metaphors were used: (1) sun, (2) candle and (3) pilot. As it can be seen, the metaphor 'sun' which was generated by 2 second grade and 2 third grade students is the same for this theme teacher as "source of knowledge" while the students give the similar explanations such as 'the teacher give the necessary nutrients/ knowledge to one who needs to improve and move forward.', 'the teachers enlighten students in terms of everything.' (S1, S10 of 2nd grade, respectively) and 'if we consider English as the life, the sun (teacher) is the source of knowledge.', 'if knowledge is light the teacher shines on the learners.' (S4, S27 of 3rd grade, respectively).

There are different metaphors generated by 2nd and 3rd grade students. While one of 2nd grade students (S31) selected a 'designer' metaphor for describing the teacher who teaches English to young learners by stating 'young learners do not have any information but the teacher teaches them.' the other one (S2) chose 'mall' by explaining 'the teacher should teach every kind of information but learners should only use the ones that they need'. A student from 3rd grade selected a 'candle' metaphor and stated:

> An English teacher who teaches English to young learners is like a candle because teacher lightens his/her students about every topic. Young learners are hungry for information and need it about life. Teacher gives information to them not just about English but also about everything in life.

Teacher as cooperative leader

In this category, it is believed that learners have primary ownership of their learning processes but the teacher who provides direction to help learners coordinates all the learning activities in the classroom since he/she has more experience than the students.

Altogether, there were 8 second grade students (22.85%) under this theme and the following eight metaphors were used: (1) manager, (2) orchestra leader, (3) controller, (4) director, (5) soccer team coach, (6) CIO, (7) trainer and (8) light house. There was just 1 third grade student (2.85%) under the same theme and the metaphor 'director' was used. As it can be seen, there is a significant difference between 2nd and 3rd grade students for the theme "cooperative leader". 2nd grade students who generated metaphors under this theme had higher percentage than 3rd grade students. (22.85%, 2.85%, respectively) The metaphor 'director' which was generated by 1 second grade and 1 third grade students is the same for this theme teacher as "cooperative leader" while the students give the similar explanations such as 'the teacher manages them', and 'the teachers know a lot about their students and according to this they help their students, they lead them.'(S9 of 2nd grade, S29 of 3rd grade, respectively)

The explanations of 2nd grade students about the other metaphors are similar as follows. To depict the metaphors 'manager', 'orchestra leader', 'CIO' and 'light house', the explanations are 'because she/he manages the class and students to make the class successful like a boss for a company' (S4), because she/he manages the learners makes the young learners have motivation and improve themselves.' (S5), 'because she/he has to manage the all class' (S9), and 'because she/he prevents the learners to lose their ways.' (S14)

Teacher as role model

In this category of metaphors depicts the teacher like an idol who can be imitated, who is in any roles to teach effectively and who inspires and encourages the students.

There were 4 second grade students (11.42%) under this theme and the following four metaphors were used: (1) role play, (2) television, (3) role model and (4) actor/actress. There were 3 third grade students (8.57%) altogether under the same theme and only the metaphor 'actor/actress' was used. As it can be seen, the metaphor 'actor/actress' that was generated by the 2nd and 3rd grade students is the same for theme teacher as "role model". However, the percentage of 2nd grade students is slightly more than the percentage of 3rd grade students under this theme (11.42%, 8.57%, respectively). The metaphor 'actor/actress' for an English teacher who teaches English to young learners was stated in different ways by 1 second grade student and 3 third grade students. The second grade student (S12) stated the reason by writing 'because the teacher teaches language imitating someone and it is the most important technique for young learners' while three third grade students claimed 'because the teacher uses his/her imagination while teaching foreign language', (S14) 'because he/she makes role plays' (S10), 'because he/she is always on the stage' (S25).

Out of the different metaphors that produced by 2nd grade students, 'television' was used. It was explained as 'because young leaners imitate their teachers as they do people in television' (S30), 'role model' was used with an explanation like 'because the students get influenced by everything the teacher does' (S20).

Teacher as scaffolder

In this category the teacher is thought that he/she provides help to students at the appropriate times and removes it when they do not need it anymore. In this respect, making instructional materials and academic assistance available in the classroom is the main role of the teachers.

There was 1 second grade student (2.85%) under this theme and the metaphors 'painter' was used. There were 2 third grade students (5.71%) under the same theme and the metaphors 'builder', 'facilitator'' were used. As it can be seen, 3rd grade has slightly higher percentage than 2nd grade (5.71%, 2.85, respectively). Second grade student selected metaphor 'painter' and stated: 'An English

teacher who teaches English to young learners is like a painter because you draw a picture about courses in student's mind as a teacher' (S33). While one of third grade students who selected metaphor 'facilitator' explains 'because the teacher can find the best way to teach easily', (S15) the other one who selected 'facilitator' states 'because I thought that young learners are an empty land and the teacher starts to lay the foundation of their learning English' (S23).

Teacher as learning partner

In this category, the teacher is seen as the partner of the students with whom he/she has meaningful interaction even while the teacher is a student and the students are teachers.

There was 1 second grade student (2.85%) under this theme and the metaphors 'child' was used. There were 3 third grade students (8.57%) under the same theme and the following two metaphors were used: (1) friend and (2) child. As it is clear, both 2nd and 3rd grade students chose metaphor 'child' to describe the teacher under the theme 'learning partner'. The percentage of 3rd grade is higher than 2nd grade (8.57%, 2.85%, respectively). The student of 2nd grade stated: 'An English teacher who teaches English to young learners is like a child because he/she has to be one of them to teach' (S25). Similarly, the 3rd class students selected the same metaphor and explained the reason: 'because the teacher behaves as if he is in their level.' (S16) and 'the teachers should behave according to the children.' (S17) while the other student (S9) explains his reason to choose metaphor 'friend' in the same way; 'because the teacher must behave like young learners, the teacher's level must be suitable for the children.'

Teacher as molder

In this category of metaphors, the teacher is perceived to be a highly skilled individual whose main task is molding and shaping students like a raw material by educating them.

There were 3 second grade students (8.57%) under this theme and the following two metaphors were used: (1) music, (2) architect. There was 1 third grade students (2.85%) under the same theme and the metaphor 'artist' was used. It is clear that the percentage of 2nd grade is higher than 3rd grade (8.57%, 2.85%, respectively). Although different metaphors were chosen by 2nd and 3rd grade students, what they mean is the same for the teacher of young learners. Two 2nd grade students selected the same metaphor 'architect' and explained their reasons similarly: 'because the teachers teach and students are shaped by time' (S26) and 'the teachers prepare students to the life and every property that students have been shaped by these architects' (S28). Another student of 2nd grade stated:

> An English teacher who teaches English to young learners is like a music because everything in teaching is a note, notes become sounds, sounds become words, words become lyrics, so teaching has little parts and then they become the whole thanks to the teacher. (S22)

Likewise, the 3rd class students who chose metaphor 'artist' for the teacher of young learners explained: 'because the teacher shapes the little students with the information' (S22).

Teacher as provider of tools

In this category of metaphors, the teacher is perceived to be tool-provider by constructing an enriched language-learning environment and providing students the tools, the students should be active and meet the goals by using these tolls.

There were 3 second grade students (8.57%) under this theme and the following three metaphors were used: (1) Swedish pocket knife, (2) plane, (3) iron. However, there is nobody in 3rd grade that chose a metaphor under this theme.

A student of 2nd grade stated: 'An English teacher who teaches English to young learners is like a Swedish pocket knife because young learners can come up with anything' (S13). The other student who chose metaphor 'iron' explained her reason: 'because iron without running is nothing, but after running an iron it can be used for anything that you work.' (S23) and the other one who chose metaphor 'plane' said 'because as the teacher works, he makes his students higher' (S21).

As a result, the following findings are among the most important ones to be discussed.

- 2nd grade students developed 30 metaphors while 3rd grade students produced 21 metaphors under 9 themes.
- While the theme "cooperative leader" had the highest percent in 2nd grade (22.85%), the theme "source of fun" had the highest percent in 3rd grade (37.14%).
- While the themes "learning partner" and "scaffolder" had the lowest percent in 2nd grade (2.85%), the themes "cooperative leader" and "molder" had the lowest percent in 3rd grade.
- Of all the themes "source of fun" had the highest percent in total (22.85%), while "provider of tools" and "scaffolder" had the lowest percent (4.28%).
- The themes "nurturer", "source of knowledge", "cooperative leader", "role model" were the next most common responses with 18.53%, 15.71%, 12.85%, and 10%, respectively. Far fewer students envisioned an English teacher who teaches English to young learner as "learner partner" and "molder" (5.71 %) in total.
- There is **no metaphor with negative connotation** among the metaphors produced by 2nd and 3rd grade students.
- The metaphors 'clown' (n=6), 'game' (n=2) that were generated by all students (n=70) had the highest frequency under the theme "source of fun".
- The metaphors 'mother' (n=5) that was generated by all students (n=70) had the highest frequency under the theme and followed by "nurturer". 'gardener' (n=4), 'farmer' (n=3).
- The metaphor 'director' (n=3) was generated by both grade students under the theme "cooperative leader". Also, the metaphor 'actor/actress' (n=5) was generated by both grade students under the theme "role model". The metaphor 'child' (n=3) was used under the theme "learning partner" by both of the grades; however, the same metaphor was used under the theme 'source of fun' in 3rd grade (n=2).

- In 2nd grade, the theme "nurturer" had the highest percent of female students. (22.72%) while none of the female students generated any metaphors under the theme "learning partner". In 2nd grade, the themes "source of knowledge" and "cooperative leader" had the highest percent of male students. (30.76%) while none of the male students generated any metaphors under the themes "molder", "scaffolder" and "source of fun".
- In 3rd grade, the theme "source of fun" had the highest percentage of female students and male students (37.5%, 37.14%, respectively). However, none of the female and male students generated any metaphors under the theme "provider of tools.

5. CONCLUSION, DISCUSSION AND SUGGESTIONS

In the present study we investigated ELT Department students' metaphors regarding the concept of teacher who teaches English to young learners. Through metaphor analysis, the study found that there were numerous ways that the students generate metaphors about an EFL teacher who teaches young learners. In total the most frequently represented metaphorical conceptualizations by 2nd and 3rd grade students were in the themes teacher as "source of fun", "nurturer", "source of knowledge", "cooperative leader", and "role model". The least frequently represented metaphorical conceptualizations were in the themes teacher as "learning partner", "molder", "scaffolder" and "provider of tools". However, when the result is analyzed separately for both the grades, it is seen that while the theme teacher as 'source of fun' has the highest percent (37.14%) in 3rd grade student that have already attended the course entitled 'teaching English to young learners', the same theme had much less percent (8.57%) in 2rd grade students that have not attended the this course, yet. Therefore, it can be inferred that the course entitled 'teaching English to young learners' achieved its goal. After attending the course students started to believe more that teaching should be fun to young learners. It can be realized that female students generated more metaphors related to the theme teacher as 'nurturer'. It can be inferred that female students have been exposed to caring and nurturing experiences more than their male students or that this conception fits best with the female role stereotype. There are various research studies that examine the metaphorical perceptions, yet it is the present research study that focuses on the metaphorical perceptions regarding to the teacher who teaches English to young learners by using 2nd and 3rd grade students and that revealed the teacher as 'source of fun' as the highest score in 3rd grade students of ELT Department and in total as well (e.g. Ahkemoğlu, 2011; Bozlk, 2002; Kocak, 2013; Lin et al., 2012; Nikitina and Furouka, 2008; Oxford et al., 1998; Saban, 2007). In this study, 9 themes were chosen according to the metaphors that were generated by 70 students (Source of Fun, Nurturer, Source of Knowledge, Cooperative Leader, Role Model, Learning Partner, Molder, Scaffolder, and Provider of Tools). Some of the themes were used by some authors in previous studies such as 'nurturer', 'source of knowledge/knowledge provider', 'cooperative leader', 'provider of tools', 'molder', 'scaffolder' (Ahkemoğlu, 2011; Guerrero and Villamil, 2001; Lin et al., 2012; Nikitina and Furouka, 2008; Oxford et al. ; Saban, 2007). The theme 'learning partner' was used in the present study based on the study of Oxford et all. (1998). The theme

‘source of fun’ was used in different names in different previous studies such as ‘ entertainer’ in the study of Nikitina and Furouka (2008), Saban (2007), Oxford et al.(1998). In this study, the theme ‘role model’ was detected due to the metaphors that used by students.

This study has some limitations. First of all, the number of participants was limited and conducted just in Canakkale Onsekiz Mart University, ELT Department. A bigger number of participants size might have yielded different or more significant results. The study was done by using a self-designed metaphor elicitation sheet with an incomplete sentence written in English that was distributed to English Language Teaching (ELT) students in 2nd and 3rd grade. For a further study, an interview can be done with 3rd grade students to get their thoughts about ‘Teaching English to Young Learners’ course. Whether the course really affects the success of prospective students and whether they practice what they have learnt as an intern while going on studying or after graduation as a teacher can be studied in the further research studies.

REFERENCES

Ahkemoğlu, H. (2011). A study on metaphorical perceptions of EFL learners regarding foreing language teacher. *Unpublished Master Thesis*: Cukurova Univerisity Institute of Social Sciences: Turkey .Retreived on Jan 3th,2013 from library.cu.edu.tr/tezler/8585.pdf.

Akbari, M. (2013). Metaphors about EFL Teachers' Roles **.***International Refereed & Indexed Journal of English Language & Translation Studie* .ISSN: 2308-5460. www.eltsjournal.org

Bartel, R., (1983). Metaphors and Symbols: Forays into Language. *National Council of Teachers of English*, Urbana, IL.

Bozlk, M. (2002). The college student as learner: insight gained through metaphor analysis. *College Student Journal*, *36*, 142e151.

Cameron, L., Low, G.D., (1999). Metaphor. *Language Teaching 32*, 77-96.

De Guerrero, M.C. & Villamil, O.S. (2001). “Metaphor analysis in second/foreign language instruction: A sociocultural perspective”. Revised version of paper presented at the annual meeting of the American Association of Applied Linguistics, St.Louis, MO, February 24-27, 2001. Retrieved November 16, 2007, from ERIC database (ED461990).

Ellis, R. (2003). A metaphorical analysis of learner beliefs. In P. Burmeister, T. Piske and A. Rohde (eds.), *An Integrated View of Language Development: Papers in Honor of Henning Wode*, Trier, Germany: WissenschaftlicherVerlag.

Erkmen, B. (2010). Non-native novice EFL teachers' beliefs about teaching and learning. *Unpublished Master's Thesis*: University of Nottingham: the UK. Retrieved on Feb 4th, 2013 from www.etheses.nottingham.ac.uk/1458/1/whole_thesis_final_june_2010.pdf .

Guerrero, M. C. M. de & Villamil, O. S. (2000). Exploring teachers’ roles through metaphor analysis. *TESOL Quarterly, 34* (2), 341-51.

Holme, R. (2003). Mind, metaphor and language teaching, New York: Macmillan.

Kliebard, H.M. (1982). Curriculum theory as metaphor. *Theory into Practice 21* (1), 11-17.

Koçak, C. (2013). Metaphorical Perceptions of Teacher Candidates towards the School Concept: Lotus Flower Model. *Mevlana International Journal of Education (MIJE)*,Vol. 3(4), pp. 43-56.

Lakoff, G. & Johnson, M. (1980). *Metaphors We Live By*. The University of Chicago Press, Chicago.

Lawley, J. & Tompkins, P. (2000). *Learning metaphors*. Seal, www.cleanlanguage.co.uk/ LearningMetaphors.html

Lin, W., Shein, P., & Yang, S. (2012). Exploring personal EFL teaching metaphors in pre-service teacher education. *English Teaching: Practice and Critique, 11*(1).

Mello, D., Damianovic, M. C. & Ninin, M. O. (2007). Metaphors as a source of teachers' representations. *Letras&Letras, Uberlandia, 23* (1), 37-54.

Nikitina, L. &Furuoka, F. (2008). "A language teacher is like…": examining Malaysian students' perceptions of language teachers through metaphor analysis. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching, 5* (2), 192-205.

Ortony, A. & Fainsilber, L. (1989). The role of metaphors in descriptions of emotions. In Yorick Wilks (Ed.) *Theoretical issues in natural language processing* (181-184. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Oxford, R., Tomlinson, S., Barcelos, A., Harrington, C., Lavine, R. Z., Saleh, A. & Longhini, A. (1998). Clashing metaphors about classroom teachers: Toward a systematic typology for the language teaching field. *System 26* (1), 3-50.

Perry, C. & Cooper, M. (2001). Metaphors Are Good Mirrors: Reflecting on Change for Teacher Educatiors. *Reflective ve Practice, 2* (1), 45.

Saban, A.& Kocbeker, B. & Saban,A. (2007). Prospective teachers' conceptions of teaching and learning revealed through metaphor analysis. *Learning and Instruction, 17,* 123e139.

Vadebocoeur, J. A. & Myriam, N. T. (2003). Constructing and reconstructing teaching roles: A focus on generative metaphors and dichotomies. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education, 24*(1), 87-103.

Yob, I. M. (2003). Thinking constructively with metaphors. *Studies in Philosophy and Education, 22,* 127-138.

Zapata, G.C. & Lacorte, M. (2007). Preservice and inservice instructors' metaphorical constructions of second language teachers. *Foreign Language Annals ,40* (3), 521-534.

THE ROLE OF CONTENT-BASED TEXTS ON STUDENTS' READING PERFORMANCE IN HIGHER EDUCATION

ERSİN İNCİ
ALİ EJDER
Hava Harp Okulu, Dekanlık, Yabancı Diller Bölüm Başkanlığı, İSTANBUL
einci@hho.edu.tr
aejder@hho.edu.tr

ABSTRACT

Reading comprehension is an important skill in language learning and teaching. The significance of this skill is even higher when the students are in higher education. Content-based language instruction is a relatively recent area in language learning. And in literature, there are many studies that have demonstrated that texts that have a specific content area affect reading comprehension positively in reading classes. Knowing this, the institution subject to this study, has been using context based texts for four years in intermediate and above level classes. This study aims to see the role of this curriculum (CBLI) on the students' reading comprehension via the content-based curriculum in reading classes. Subjects are 23 seniors at this school (Academy) in Istanbul. They are all male students because of the admission policies of the school. A study of 8 weeks was carried out. As a result of this study, content-based language instruction in the reading class in this institution improved students' reading comprehension.

Keywords: Content-based Instruction, Reading Comprehension

1. INTRODUCTION

There have been a lot of methods and syllabuses that are followed in the teaching of English in higher education. They are all designed to teach the language in the most effective way. So, each institution either develops its own or adopts the most appropriate syllabus. And one of the most important skills in language learning is reading comprehension. This is so especially in higher education because the students learn not only reading comprehension skills but also they may need the content-specific knowledge in their program, which necessitates this skill to be given special attention. According to the studies carried out by Kasper, 2005; and Crawford, 2001, (as cited in Tsai & Shang (2010), there are a lot of approaches in teaching reading and investigating the use of these approaches. All these studies demonstrated that the relationship between content-based instruction and reading is positive. And also according to the same study cited, in the studies implemented by Daryl, 2006; and Andrade & Makaafi, 2001, content based instruction improved not only the reading comprehension, but also it improved students' language acquisition. Also, it can be interpreted that the topics to be chosen should be specific to the fields of the students, which they read in their major programs.

Depending on the studies above, we can say that one of the most appropriate syllabuses for the reading comprehension classes in higher education that have a specific purpose is a content-based one because using a reading syllabus that contain knowledge specific to the students' interest will help them internalize the concepts, strategies and vocabulary etc. more easily.

In this study, the purpose is to see how the implementation of the content-based reading syllabus affected the students' reading comprehension at the academy. The findings of the study will be a great data for the institution to see how well the curriculum that is used for five years is implemented.

2. LITERATURE REVIEW

According to Brinton, Snow & Wesche, (1989, p. 256) Content-based language instruction is an approach that integrates content and language. In fact, content-based language instruction has been used since the 1960s. However, this approach has been known recently. As Stoller (2002, p.107) states, commonly known as Content Based Instruction (CBI), Content-Based Teaching is one of the alternatives "whose popularity and wider applicability have increased dramatically since the early 1990s." According to Richards & Rogers, (2005, p. 207.) one of the interests of second language acquisition is that we can acquire a language best when we use the language to learn something. So, we learn a language when we use it in a communicative purpose and learning a language occurs best when we try to understand the topic that's our main subject. We can conclude that language learning is something that is only meaningful when we want a goal in learning it. So, the best way to learn a language seems to be the way we learn it in our context with our needs. According to Leaver and Stryker (1989, p.270), content-based language instruction is an approach in which language proficiency is achieved by "shifting the focus of the course from the learning of language per se to the learning of subject."

CBLI, of course, is a wide concept which needs to be broken into different categories to understand better. There are basically three types of content-based models these are the *adjunct, theme-based,* and *sheltered* models. In order to see which one means exactly what and thus to conceptualize the term content-based, these three models are going to be illustrated in a few details below.

Topics or *themes* are the elements that *theme-based* language course focuses on. Main principles of theme-based model include communicative competence, meaningful learning, and inner motivation, According to Brown, (2001) the concern of theme based language course is to help students to improve second language knowledge via specific topic areas. And these topics can be from the main area or they might be related to the major area. And according to Brinton et al., (1989), teachers should be able to teach both language and the content. This model is appropriate for the adult learners mainly. So, adult learners of a second language in schools or in other courses would benefit from this model best.

According to Tsai & Shang (2010, p. 78) when other courses are taught in the target second or foreign language, this model is called sheltered. The significance of this model is that the content is the specific area of the students' major program, which makes the language more meaningful to them. And, according to Echevarria & Graves, 2003 (as cited in Tsai & Shang (2010) features of sheltered teaching model are warm environments, understandable speech and a lot of student based activities. According to Richards & Rogers, 2005 as cited in the same study, in the sheltered model, courses that are major for the students are dealt with the teachers that have a special knowledge in that area.

In the same study by Tsai & Shang (2010, p. 78), *adjunct model* is the most complicated form to include both the content and language because in this model, learners are required to have two different courses. These are content and language courses. The students take the courses at the same time, however, separately. According to Brinton et al., (1989), There are two different teachers or instructors related with this model: A teacher to teach content and another to teach the language. The teacher that teaches content is involved in the necessary knowledge or subject related to the major area or program of the students. On the other hand, the language teacher focuses on the language itself. But, at the same, time the teacher uses the content as a means to be background of their instruction.

The rationale behind all these three models is obvious: They all contribute to the ideas above about the best way to teach a language and the best outcome we can get from learning a second language. That is to say, all these three models of content-based language instruction are made use of to integrate language and the content and thus make learning more meaningful and less complex. The implication can be that each institution or the language learning program is to choose the most appropriate one to apply to its own setting.

Until now, the concept of content-based language instruction has been discussed with its three different models. In the following section, however, the relevance of either or all of these models, namely content-based language instruction, on the whole and the reading comprehension skill will be discussed.

2.2. THE RELATIONSHIP BETWEEN (CBLI) AND READING

In the literature, we can see many studies carried out about the relationship between reading and content-based language instruction. And among these a lot of them demonstrate a considerable amount of evidence that shows that these two have a positive relevance. That is to say, many of these studies could find that (CBLI) has a positive effect on improving reading comprehension. According to a study carried out by Kasper, 1997 (as cited in Tsai & Shang (2010), two groups, one experimental and one control, were chosen. They were given two different texts having two different topics: the experimental group had texts that included topics that were related to their academic program. However, the other, control group, had topics that varied, not related to only one specific topic. As a

result of the experiment, the scores of those in the experimental group were much higher than the ones in the control group.

Depending on the findings in the study mentioned above it can be concluded that the more content-based texts the more success in reading comes.

In another study carried out by Parkinson's (2000) as cited in the same article, the outcomes are the same. This means that according to the related researchers above, the students could perform better in the content-based texts because they could activate their knowledge of vocabulary and meaning of the concepts in content-based texts more than the texts that varied in content. They also could make out of the appropriate and meaningful information in the texts depending on their content knowledge.

A more recent and the most related study to this one is conducted by Tsai & Shang (2010). In this study, they observed the effect of CBLI on reading on 101 students by conducting reading comprehension pre and post tests. As a result of their study, they found that both academic and general reading comprehension is affected positively by the use of content-based reading instruction. According to their study, this improvement is attributed to the meaningful reading texts and as well as clear and sound instruction by the teachers.

It is clear that there have been several studies on content-based language instruction and reading aiming at showing the positive influence of CBLI on success in reading comprehension. However, In spite of the many studies demonstrating positive relationship between these two, there is one more important point to make in order to be sure that this approach is largely beneficial for reading comprehension skill. Depending on my observation in my institution, for this program, the teacher or the teachers should have enough field specific knowledge to be successful in achieving this positive effect.

Therefore, this study, assuming that the instructors have enough linguistic and content competence, aims at determining the role of content-based instruction on students' reading comprehension at higher education. As a result of the study, the assumption is that the use of content-based texts reading classes will increase students' reading comprehension.

3. METHODOLOGY

The present study aims to explore the effect of content-based texts in reading comprehension classes in higher education. Thus, the study has the aim to see if choosing content-based texts selected as a

result of students' needs will improve the success of the students in reading comprehension classes at higher education in İstanbul, Turkey. The texts will mainly be about aviation in accordance with the students' major program.

The goal of this study is to try to find out an answer to the research question below:

Does using content-based texts enhance students' performance in general and academic reading comprehension skills in higher education?

3.1. PARTICIPANTS

For the study, 23 senior class students were chosen. They were selected randomly among the intermediate levels. They were selected among the total of 50 students via ALCPT test. The scores of the students ranged between 50 and 75 according to ALCPT. The students have been studying English for four years. They make totally one classroom. A five-year experienced teacher is assigned for teaching to the group. The teacher is also trained in the field of aviation as well as being an English teacher to make sure he has enough content knowledge besides the target language use

3.2. INSTRUMENTATION

During the pre and post tests, the students took tests for each reading comprehension aim. For the general reading comprehension, students were given a reading test comprised of texts selected from TOFEL to see students' general reading comprehension. The subjects in the passage were more general ones ranging from reading test that has general topics such as global warming, social issues and history. The second test comprised of texts including topics related to aviation such as history of aviation, first aviators, and the structure and hierarchy of air force. This test was developed by the teachers at the institution and has been used for five years in the institution. It aimed at examining the students' academic reading comprehension. So, totally students took four tests each including 50 questions; two of them for pre-test and two for post-test. Each question counted for 2 points.

3.3. PROCEDURES

A reading course which took 8 weeks was designed. Each week students had a - 135 minute instruction divided into three sessions of 45 minutes. This course was comprised of texts taken from the book Turkish Air Force, which was developed by the institution and has been used for five years. Content and language were the two aims of the course. By content, it was aimed that students would enhance reading ability and in addition to this, they could have appreciation for aviation, which is their major; and also that students could realize basic elements in the specific field. For the language aim it was aimed that students could read more efficiently and gain strategies in reading more comprehensively.

In parallel with these aims, course objectives included activating schemata of content; having notion of key vocabulary and lastly having the meaning internalized by the students. The objectives including language were included to guess meaning of unknown words from the context, being able to find the main idea or the topic sentence, and reading critically and to be able to deduce meanings out of the covered, implied expressions in the text.

The instruction included three stages. In the pre-reading, teacher focused on schemata formation and activation of the background information of the students. Students were taken to a computer lab and they were put in the groups to find the background about the history or the origin of the subjects to be covered in the reading texts. In the second stage, while reading, the focus was on the meaning of the sentences, unfamiliar words and clauses. The teacher made use activities such as unscrambling the sentences, jigsaw reading and guessing the meaning of the words from the context. In the last stage, students tried to retell the subject of the text paragraph by paragraph and paraphrase them, which would enable them to internalize the topic. They also made use of peer feedback and discussion of the ideas with their peers.

3.4. DATA ANALYSIS

To evaluate the results of study, a quantitative approach was applied to see the findings of the study to see whether the use of content-based instruction could develop students' reading comprehension. For this purpose, SPSS was used to determine the results. T - test was run to see whether the difference between the two tests was significant or not. Below, the results are shown in the tables.

4. RESULTS

In Table 1 and table 2 successively (see also appendix 1) the mean and standard deviation for the pre-test and post for both general reading comprehension and academic reading comprehension are shown.

Table 1.*General English Reading Comprehension*

	Mean	SD
Pre-test	55.8	11, 9
Post-test	69.8	10.2

In the table 1 above, as a result of a paired-sample *t*-test, we can see the mean and standard deviation. So, according to the statistics, the mean score of the pre-test was 55.8 with a standard deviation of 11, 9. After 8-weeks of instruction, the mean increased to 69.8 with a standard deviation of 10.2. There is an increase of 14 points between two scores gotten in the pre instruction and post instruction with the content-based texts. The results can be interpreted as the difference between the pre- and post-tests is statistically significant. Namely, the *t*-test results show that when instructed through texts that were

related to their major program, they did better in the test than when they had the test that included various subjects, not related mainly to their interest.

Table 2.*Academic English Reading Comprehension*

	Mean	SD
Pre-test	53.4	12.2
Post-test	64.4	9.6

Also, as seen in the table 2 above, students' academic English reading comprehension was examined. An SPSS *t*-test was used to see whether there is a significant difference between the pre-test and post-test. The mean for pre - test was 53.4 with a standard deviation of 12.2; but the mean increased to 64.4 with a standard deviation of 9.6 after the same time of instruction (8 weeks). As seen there is a 11-point increase in the post-test. The same interpretation can be made for this kind of reading. That is to say, students' academic reading improved as a result of content-based instruction.

The level of significance for both the academic and general reading comprehension pre and post tests was .05.

5. DISCUSSION

In this study, the specific aim was to see effect of CBLI curriculum implemented in the Academy. Namely, the aim was to see how well the texts included in the book (see appendix 2) developed by the institution improved the students' reading comprehension skills. As found from the statistics results, there was a considerably high positive effect of these texts in enhancing students' both general and academic reading comprehension skills.

Several factors influenced this enhancement, among which can be counted as shown by Glenn, 2005; Kasper, 1995, the clear and comprehensible teaching of reading comprehension skills; comprehensible inputs by the teacher. In addition to this, various activities in meaningful contexts contributed to the development in reading comprehension.

Apart from this, it is notable to say that these texts have themes and subjects that appeal to students' interests and thus they have more motivation and schemata, which drives them to read the content attentively. This effect can show itself in a more comprehensive and sound vocabulary development and a better scope of the general ideas in the texts. This is because the students' understanding becomes higher when they learn vocabulary in a context that they are familiar with. That is to say, they can make out the meaning of the vocabulary in the context they are encountered because the texts have either familiar topics or they are of great importance to their interest.

Lastly, the students reading strategies that they gained during instruction proved to be beneficial for the general reading comprehension besides academic reading comprehension. This can be attributed to the students' high motivation and low anxiety during the instruction. This is in parallel with the previous studies (Stoller, 1999), which showed that CBLI has a positive effect on students' motivation and it diminishes the level of anxiety, which is necessary for the students to focus on the topic in the learning environment.

6. CONCLUSION

In conclusion, this study showed that content-based language teaching in higher education is beneficial to the development of the reading comprehension skill. Moreover, it has a positive effect on both academic and general reading comprehension. Therefore, it is obvious that with the effective use of reading strategies and clear instruction, this curriculum will be beneficial for the students in higher education that have a specific purpose. So, it is recommendable that such institutions could use a content-based curriculum in their English reading comprehension classes to assure a high motivation and thus a high success in reading comprehension classes with a dynamic and communicative knowledge of vocabulary and concepts that they will need in their later careers.

The implication of this study for the Academy seems that using such kind of an instruction with authentic, relevant and communicative materials students' will gain in reading comprehension development. Furthermore, the students will benefit from this program in terms that they'll have necessary competence in the necessary language items, vocabulary and concepts to be used in their careers in the future. It is also notable to say that although in this study, motivation was not our concern; it is assumed that students are more motivated in the courses that appeal to their interests, or their future. So, we can say that by implementing such a syllabus in reading classes institutions might gain a lot as a result of acquiring both the content and the language at the same through one course.

7. LIMITATIONS

It is obvious that general and academic English reading comprehension had a great benefit from the use of content-based language instruction. However, it does not mean that this specific study can be fully generalized to all settings. There might be some factors in the research that might limit the findings to be generalized. First of all, the subjects were just taken from the same institution, the Academy. For this reason, it cannot be contended that, all university students will benefit equally from this curriculum in reading comprehension. Also, the number of students (sample) is limited as well as they are all at the same level to make generalization for a population. Thirdly, the readings had restricted subjects (i.e. aviation). So, the findings of the study may not be generalized to other reading texts including some other topics. Also, the duration this study was carried out was limited. So, may be, another study done over a longer period of time would have a better result on the same experiment.

As another factor, there might be variations related to the students in the experiment. For example, in this study there wasn't any concern with the females as a result of the school's admission policies. Furthermore, the samples chosen were from different background and they had different motivation levels, which is such a big factor that could be and have been of the concern of another study or studies.

So, bearing all these in mind, seeing the unobserved areas above, we can say that some other future studies could find more specific and generalized findings on the role of content-based texts on students' reading comprehension with some other studies that carry on research in the fields that need to be observed distinctively.

REFERENCES

Andrade, M. S., & Makaafi, J. H. (2001). Guidelines for establishing adjunct courses at the university level. *TESOL Journal,* 34-39.

Barnett, M. (1989). More than meets the eyes. NJ: Prentice Hall

Brinton, D., Snow, M., & Wesche, M. (1989). Content-based second language instruction. New York: Newbury House.

Brown, H. D. (2001). Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy. New York: Longman.

Glenn, O. M. (2005). The development of English literacy and global studies concepts using sheltered instruction. Dissertation Abstracts International. (UMI No. 3166569).

Grabe, W. (1991). Current developments in second language reading research. TESOL Quarterly, 25(3), 375-397.

Hudson, T. (1998). Theoretical perspectives on reading. Annual Review of Applied Linguistics,18, Foundations of second language teaching (pp. 43-59). New York: Cambridge University Press.

Kasper, L. F. (1994b). Developing and teaching a content based reading course for ESL students. Teaching English in the Two-Year College, 21, 23-26

Lally, C. G. (1998). The application of first language reading models to second language study:A recent historical perspective. Reading Horizons, 38, 267-277.

Leaver, B.L. & Stryker, S.B. (1989). Content-based instruction for foreign language classrooms. Foreign Language Annals 22:3, 269-275.

Parkinson, J. (2000). Acquiring scientific literacy through content and genre: A theme-based language course for science students. *English for Specific Purposes,* 19, 369-387.

Richard, J. C., & Rogers, T. S. (2005). *Approaches and methods in language teaching.* New York: Cambridge University Press.

Stoller, F. (2002). Project work: A means to promote language and content. In J.C.

Stoller, F. (1999). Time for change: a hybrid curriculum for EAP programs. *TESOL Journal,* 8(1). 9-13.

Ya-Ling Tsai; Hui-Fang Shang (2010) *The Impact of Content-Based Language Instruction on EFL Students' Reading Performance. Asian Social Science,* Vol. 6 Issue 3,(p77-85)

SYNTHESIS PAPER OF THREE IMPORTANT STUDIES ABOUT ERROR CORRECTION

ALİ EJDER
ERSİN İNCİ
Hava Harp Okulu, Dekanlık, Yabancı Diller Bölüm Başkanlığı, İSTANBUL
aejder@hho.edu.tr
einci@hho.edu.tr

ABSTRACT

The current study synthesizes three studies on corrective feedback - "The effect of different types of corrective feedback on ESL student writing", the article of John Bitchener, Stuart Young and Denise Cameron (2005), "The effect of focused written corrective feedback and language aptitude on ESL learners' acquisition of articles", the article of Sheen (2007), and "Evidence in support of written corrective feedback", the article of Bitchener (2008). The study found that the three studies met on a common ground that error correction and corrective feedback are not harmful but quite effective in opposition to Truscott's claims in his famous article, "The case against grammar correction in L2 writing classes" in 1996. The study also found that when corrective feedback focuses on a specific linguistic area that the learners have difficulty to understand rather than a whole range of linguistic errors, it will result in improvement in accuracy in a new piece of writing, according to findings of the three studies. Beside to these, meta-linguistic explanations enhance the efficacy of corrective feedback as a common result of the three studies.

Keyword: Error Correction

1. INTRODUCTION

In all introduction parts of the three studies, there is a general characteristic, which can be described as being against Truscott's ideas in his popular article "The case against grammar correction in L2 writing classes" in 1996. Bitchener, Young and Cameron (2005) state in their article that Truscott triggered the debate whether and how to give L2 students feedback on their written grammatical errors. They cite his historic claim which is centered around the ineffectiveness and harmfulness of the error correction and corrective feedback. Sheen (2007) claims that Truscott with his article in 1996 promoted a new challenge to researchers in terms of the role of corrective feedback, and she explicitly states that the study in her article provided evidence refuting Truscott's position. Also, Bitchener (2008) suggests that before Truscott's claims, "the assumption that the corrective feedback helps L2 writers improve the accuracy of their writing had not been challenged." In all three articles, when the name Truscott is mentioned, it is immediately witnessed the existence of another famous name, Ferris, who stands against the ideas of Truscott, by claiming the limitation of his arguments. Although the three studies stand in the favor of that the correct feedback is effective, their aims are slightly different. While the aim of study of Bitchener et al. (2005) was to investigate whether the type of feedback (direct, explicit written feedback and student–researcher 5 minute individual conferences;

direct, explicit written feedback only; no corrective feedback) given to participants on three types of error (prepositions, the past simple tense, and the definite article) results in improved accuracy in new pieces of writing, the aim of the study of Sheen (2007) was (1) to investigate whether there is a differential effect of two types of written corrective feedback (direct correction with and without meta-linguistic feedback) and (2) to see the extent to which language analytic ability mediates the effects of the corrective feedback. On the other hand, The aim of the study of Bitchener (2008) was (1) "to investigate whether targeted corrective feedback on ESL student writing results in improved accuracy in new pieces of writing over a 2-month period" and (2) "to see whether there is a differential effect on accuracy for different corrective feedback options." Here, the common point in terms of the aims of the studies is that all the three focus on some types of corrective feedback.

2. PARTICIPANTS AND INSTRUCTIONAL CONTEXT

In the article of Bitchener et al. (2005), the study involved 53 "post-intermediate" ESOL (migrant) learners who had only just entered a post-intermediate ESOL programme in New Zealand. The participants were aged from early twenties to late fifties, while the majority of them were in their late twenties and early thirties. In the article of Sheen (2007), there were 111 "intermediate-level" international and immigrant students who have different ethnic backgrounds in the study which was conducted in six intact classrooms in the American Language Program (ALP) of a community college in the United States. Ages of participants who came from different educational background ranged from 21 to 56. In the paper of Bitchener (2008), the study comprised 75 "low-intermediate-level" students in New Zealand. All the participants were international visa students whose average age was 22.7 years. As is seen, none of the studies had advanced-level students, and another common point here is that all participants were adults who have other L1 and various international backgrounds.

3. INSTRUMENTS

In the study of Bitchener et al. (2005), the students had to complete four writing tasks which were given weeks 2, 4, 8, and 12. Each of these tasks was of a same genre. Although it differed in terms of content, the students wrote an informal letter. The students were given 45 minutes for each task. In the study of Sheen (2007), three kinds of testing instrument were used: a speed dictation test (8 minutes), a narrative writing test (12 minutes) and error correction test (15 minutes). For the speed dictation test and error correction test, the same tests were used for pretest, posttest and delayed posttest by randomly changing the order of the items in all test sessions. However, for the narrative writing test, the same test was used for the pretest and posttest, but for the delayed posttest, the test was based on a different narrative. In addition to these, a language analytic ability test (20 minutes) was used to see each student's English language aptitude that was used in the analysis later. In the article of Bitchener (2008), each of the test sessions-pretest, immediate posttest and delayed posttest was based on the same writing genre. The students had to describe what was happening in the given picture in all test

sessions, and the students were given 30 minutes to complete their writing in all sessions. One of the important points for all the three studies is that they tended to use new pieces of writing at least for the delayed tests. In the study of Bitchener et al. (2005), there is no revision and all the tasks were on a new piece of writing. In the study of Sheen (2007), although pretest and posttest of the writing test were some kind of revision, the delayed posttest was based on a new piece of writing. Also, again, in the article of Bitchener (2008), pretest, immediate posttest and delayed posttest were totally based on a new piece of writing. Another common issue in all three studies is that all the writing tests were based on a same genre.

4. DESIGN

In the paper of Bitchener et al. (2005), there were three treatment groups for the study. The first group was composed of the students who received direct written corrective feedback and a 5 minute student–researcher conference after each piece of writing. The second group was set up of the students who received direct written corrective feedback only, and in the third group, there are students who received no corrective feedback on the targeted structure. The groups had to complete four 250 word writing tasks during the 12 week period, staged at weeks 2, 4, 8 and 12. Also, in the study of Sheen (2007), it can be seen that there were three groups for the study. The first group was direct-only correction group, the second one was direct meta-linguistic correction group, and the last group was the control group who did not receive any feedback. In the study, a research design with a pretest-treatment-posttest and delayed posttest structure was used. In the article of Bitchener (2008), there existed four different groups. The first group received direct corrective feedback above each targeted error as well as written and oral meta-linguistic explanation. The second group received direct corrective feedback above each targeted error and written meta-linguistic explanation. The third group received direct corrective feedback above each targeted error. The fourth group was the control group who did not receive any feedback. In the study, a kind of research design with a pre-test, a post-test immediately after the administering of the treatment (corrective feedback), and a delayed post-test after 2 months was used. The most crucial common points of all the three studies in terms of design are that all the three studies have a control group which is a need for the accurate results of the studies. Besides, they all have a group provided meta-linguistic explanation for the errors, while the studies of Bitchener et al. (2005) and Bitchener (2008) have groups having received oral explanation as corrective feedback additionally.

5. TARGET STRUCTURES

In the paper of Bitchener et al. (2005), the target structure that was used for the study was decided by handling a research on the most occurring three linguistic errors in the first writing task. The greatest difficulty was on the use of preposition, past simple tense, and the definite article. In article of Sheen (2007), articles were chosen as the target structure for the study. She claims that the decision for this

was made after a series of discussion with faculty members at the college, and she states that due to the complex structure of the articles, learners have been observed to experience difficulty to learn that structure, so that two major functions of indefinite and definite article (articles: “a” as first mention and “the” as anaphoric reference) were focused for that error correction study. Likewise, Bitchener (2008), in his article, chose two functions of article system in English: referential indefinite article ‘‘a’’ and the referential definite article ‘‘the’’. Like Sheen (2007), he claims that the most of English learners have experienced difficulty in learning this structure. By utilizing and experiencing the results of the study of Bitchener et al. (2005), he decided the English article system is among potentially ‘‘treatable’’ error categories. It is clearly seen that in all three studies, article system could be used as the target structure due to its “treatable” nature.

6. RESULTS AND DISCUSSION

In the study of Bitchener et al. (2005), three different linguistic forms were examined: preposition, part simple tense and definite article. In their article, Bitchener et al. stated that as a single group, there occurred no overall effects on accuracy improvement for feedback in the three error categories, which proved to be an evident for Sheen’s views on feedback that learning is facilitated by corrective feedback if it focuses on a single linguistic feature by making the error salient. The results of the study showed that for preposition, average accuracy of performance did not vary according to type of feedback. However, for past simple tense and definite article, the group who received both written and conference feedback had a significantly higher performance average than the group received no corrective feedback. Bitchener et al. (2005) explained this result in the way that linguistic categories represent separate domains of knowledge and that they are acquired through different stages and processes. Here, the use of preposition is not among the treatable error categories. That is why it did not give the expected result. The other two studies of Sheen (2007 and Bitchener (2008) used only one linguistic feature-English article system, which is among the treatable error categories, so that in all three studies, corrective feedback really worked and proved to be effective in improving students’ written accuracy. In other words, the groups who received corrective feedback outperformed the control groups who did not receive any corrective feedback. Also, in all the three studies, the groups who received direct corrective feedback as well as meta-linguistic explanations outperformed the other groups, which is the evidence to the importance of meta-linguistic explanations in corrective feedback. In terms of the different types of the corrective feedback, Sheen (2007) states that direct correction with meta-linguistic comments, which promotes awareness of understanding, was superior to direct correction without meta-linguistic comments. In their study, Bitchener et al. (2005) argue that written correction in combination with conferencing that provided learners with meta-linguistic comments on their errors resulted in statistically more significant gains in accuracy in two grammatical structures-past simple tense and article system when compared with direct written feedback alone, even although Sheen (2007) states that “Bitchener et al. did not find any statistically significant effect for direct

corrective feedback alone". Like in the findings in the study of Bitchener et al. (2005), the Bitchener (2008) notices that "the addition of written and oral meta-linguistic explanation to direct corrective feedback helps learners improve the accuracy of their writing", although accuracy of the group who received direct corrective feedback and written meta-linguistic explanation was lower than that of the group who received direct corrective feedback and no meta-linguistic explanation. Also, the Bitchener (2008) states that "oral meta-linguistic explanation in the form of a clearly focused mini-lesson (30 minutes) may be as effective as the more time-consuming one-on-one conferences that were included as the oral meta-linguistic explanation in Bitchener et al. (2005)". In terms of the interaction of the feedback type and time, in the study of Bitchener et al. (2005), there did not occur a linear and upward pattern of improvement from one time to another, reason of which was explained by the view of that L2 students may perform new linguistic forms with accuracy on one occasion but fail to do so on other, similar occasions when they are in the learning process of these new structures. Yet, they found a significant effect on accuracy levels for the use of prepositions in which the group who received both written and conference feedback performed differently from the other two groups across the four tasks, but the performance of the three types of feedback was similar in the use of the past simple tense and the definite article. Likewise, in the other study which examined the interaction of the feedback type and time, the Bitchener (2008) found that there was an important difference in accuracy between learners who received direct corrective feedback as well as written and oral meta-linguistic explanation and those that received only explicit error correction, and those in the control group, although there was no difference between the learners who received direct corrective feedback and written meta-linguistic explanation and the control group. Differently from Bitchener et al. (2005) and Bitchener (2008), Sheen (2007) examined the effect of language aptitude on effectiveness of corrective feedback. The findings of her study showed that students with high level of language analytic ability benefited more from both direct corrective feedbacks with and without meta-linguistic comments. For all the three studies of Bitchener et al. (2005), Bitchener (2008), and Sheen (2007, another important result is that the findings of the studies showed that corrective feedback is very effective on new pieces of writing. Bitchener et al. (2005) state that "the type of feedback provided had a significant effect on the accuracy with which the participants used the separate linguistic categories in new pieces of writing." Sheen (2007) notices that "the focused corrective feedback resulted in improved accuracy" and "the effects of the corrective feedback transferred to new pieces of writing." Bitchener (2008) argues that the findings of his study "indicate the immediate effect of written corrective feedback on a new piece of writing."

7. INSTRUCTIONAL IMPLICATIONS

In terms of instructional Implications, the three studies generally suggest the parallel things to each other. Bitchener et al. (2005), suggest that "classroom L2 writing teachers provide their learners with both oral feedback as well as written feedback on the more ''treatable'' types of linguistic error on a

regular basis." Sheen (2007) suggests that "when the focus is on linguistic correctness, teachers may achieve better results if they select a specific grammatical problem that they have observed in their students' writing rather than a whole range of linguistic errors." Also, Bitchener (2008) suggests that teachers "provide mini-lessons to all students on a small range of recurrent error categories and follow these up with small group meta-linguistic sessions on particular error categories with those students having the most difficulty with a particular form or structure." Generally, for their instructional implications, all three studies focus on a specific linguistic error category for the efficacy of corrective feedback.

8. CONCLUSION

All the three studies proved with their findings that error correction and corrective feedback are not harmful and ineffective; instead, they can result in significant improvement in accuracy, unlike the case in Truscott's claims in "The case against grammar correction in L2 writing classes." They also found that the studies of corrective feedback should focus on a specific problematic linguistic area, instead of a whole range of linguistic errors, which is a reason of previous studies of corrective feedback resulting in a failure in demonstrating any effects on students' accuracy in writing. Another point is that meta-linguistic explanations strengthen the corrective feedback, so that they improve students' accuracy in writing. Lastly, to determine the ultimate value of corrective feedback, further studies are needed to add more posttests over a longer period of time.

REFERENCES

Bitchener, J., Young, S., & Cameron, D. (2005). The effect of different types of corrective feedback on ESL student writing. *Journal of Second Language Writing, 14*, 191–205.

Bitchener, J. (2008). Evidence in support of written corrective feedback. *Journal of Second Language Writing, 17*, 102-18.

Sheen, Y. (2007). The effect of focused written corrective feedback and language aptitude on ESL learners' acquisition of articles. *TESOL Quarterly, 41*, 255-83

BÖLÜM 16

EĞİTİM TARİHİ

HISTORY OF EDUCATION

DARÜLFÜNÛN HOCASI MUSTAFA SALİM BEY VE MATEMATİK ESERLERİ

AN INSTRUCTOR AT DARÜLFÜNÛN: MUSTAFA SALİM BEY AND HİS WORKS

Dr. Ayşe Kökcü
Ankara Üniversitesi, D.T.C.F. Bilim Tarihi Anabilim Dalı.

ÖZET

Mustafa Salim Bey, 1873 doğumlu Osmanlı'nın yetiştirdiği önemli matematikçilerden birisidir. Hendese-i Mülkiye-i Şâhâne mezunu olan Mustafa Salim Bey hayatının büyük kısmını öğretmenlik yaparak geçirmiştir. Dönemin önemli okullarından olan Hendese-i Mülkiye-i Şâhâne, Darülfünun'da ve Darüşşafaka'da Diferansiyel ve İntegral Hesap, Yüksek Cebir, Fenn-i Mekanik ve Matematiksel Mekanik dersleri vermiştir. Mustafa Salim Bey'in eserlerinin kaynakları arasında zikrettiği ve kendisine hayranlığını ifade ettiği Salih Zeki Bey ile Darülfünûn'da beraber çalışma imkânı bulmuştur. Mustafa Salim Bey sadece verdiği derslerle değil yazmış olduğu matematik eserleriyle de Osmanlı matematiği için çok önemlidir. Burada, kısaca hayatı ve yazmış olduğu matematik eserleri hakkında bilgi verilmeye çalışılacaktır. Ayrıca eserlerinden sonsuz küçükler hesabının anlatıldığı *Hesâb-ı Asgar-ı Nâmütenâhiyat* adlı kitabından biraz daha ayrıntılı olarak bahsedilecektir.

Anahtar Kelimeler: Mustafa Salim Bey, *Hesâb-ı Asgar-ı Nâmütenâhiyat*, Osmanlı Matematiği, Darülfünûn, Kuatenion Hesabı, Kısmi Türevli Denklemler.

ABSTRACT

Born in 1873, Mustafa Salim Bey is one of the most important mathematicians in the Ottoman History. Being a graduate of Hendese-i Mülkiye-i Şâhâne, he spent most of his life as an instuctor. He gave lectures on differential and integral calculations, high algebra, technical mechanic and mathematical mechanic at Hendese-i Mülkiye-i Şâhâne, Darülfünun and Darüşşafaka, which were outstanding schools of the time. He had the opportunity to work with Salih Zeki Bey at Darülfünun, whom he referred to in the sources of his own works and he professed his admiration for. Mustafa Salim Bey is really significant in the Ottoman History for not only the lectures he gave but also the mathematical works he wrote. In this article, briefly his life and his works have been described. This paper has also mentioned one of his books called *Hesâb-ı Asgar-ı Nâmütenâhiyat* in more detail, in which infinitesimal calculus was illustrated.

Keywords: Mustafa Salim Bey, *Hesâb-ı Asgar-ı Nâmütenâhiyat*, Ottoman Mathematics, Darülfünûn, Quaternion Calculation, Partial Differential Equations.

Mustafa Salim Bey'in Hayatı

1290/1873 yılında Selanik'te doğan Mustafa Salim Bey, 1312/1894'de Hendese-i Mülkiye-i Şâhâne'den mezun oldu. Mezuniyetinden itibaren Hendese-i Mülkiye-i Şâhâne'de, Darülfünun'da ve Darüşşafaka'da müderrislik ve muallimlik yaptı. Hendese-i Mülkiye-i Şâhâne'de; Tefâzülî ve Tamâmî (Diferansiyel ve İntegral Hesap), Cebr-i Âlâ (Yüksek Cebir), Fenn-i Mekanik dersleri verdi (Mustafa

Salim, Rumi 1318/1902, kapak sayfası). 1325/1908 tarihinde Cemiyet-i Tedrisiye'ye dâhil oldu. Darüşşafaka'da uzun yıllar idare heyeti üyeliğinde bulundu. 1921-1923 yıllarında Darülfünûn'da Matematiksel Mekanik dersi verdi. Darülfünûn'un kapatılmasıyla kadro dışı bırakılan Mustafa Salim Bey'in telif ettiği eserler arasında; *Mekanik-i Riyâziye, Mebâhis-i Dalle, Mesâil-i Müsellesâtiye ve Hendese-i Müsteviye Mesâili* vardır (O.M.L.T, 1999, s. 550). Bu eserlerinin dışında *Hesâb-ı Asgar-ı Nâmütenâhiyat* adlı eserinin birinci kısmı *Hesâb-ı Tefâzülî* (diferansiyel hesap) ve ikinci kısmı *Hesâb-ı Tamâmî*'dir (integral hesap).

Mustafa Salim Bey'in Matematik Eserleri

1) ***Hendese-i Müsteviye Mesâili***: Mustafa Salim Bey, bu eseri Darüşşafaka ve Mühendishâne Mektebi Hocalığı yapan Hasan Fehmi Bey ile beraber yazmıştır. İki bölümden oluşan eserde, İdadîye mekteplerinin birinci sınıflarında okutulan geometri dersine dair uygulamaları içeren 84 adet soru bulunmaktadır. Birinci kısmı 1914 yılında, ikinci kısmı ise 1915 yılında basılmıştır.

2) ***Hesâb-ı Nazâri Mesâili*:** Eser yetmişten fazla çözümlü sorudan oluşmaktadır. 1907 yılında basılan eser 96 sayfadır.

3) ***Mebâhis-i Dalle*:** Determinant hesabından bahseden bu eser 1900 yılında 60 sayfa olarak basılmıştır.

4) ***Hesâb-ı Asgar-ı Nâmütenâhiyat (Kısm-ı Evvel) Hesâb-ı Tefâzülî:*** Mustafa Salim Bey'in yazmış olduğu eserler arasında en kapsamlısı ve önemlisi (sayfa sayısı 1132)[5] bu kitaptır.

Asgar-ı Nâmütenâhiyat (Kısm-ı Evvel) Hesab-ı Tefâzüli eserinin adından da anlaşılacağı üzere birinci cildi diferansiyel hesaba ayrılmıştır. Kitabın birinci baskısı Rumi 1318/ Miladi 1902/1903 yılında Mühendishâne-i Berrî-i Hümâyûn Matbaası, üçüncü baskısı ise Rumi 1331/ Miladi 1915 yılında Mekteb-i Harbiye Matbaası tarafından yapılmıştır.

Asgar-ı Nâmütenâhiyat'ın birinci baskısında mukaddimeden evvel "ifade-i meram" adlı bir kısım bulunur[6].

Mustafa Salim Bey, ifade-i meram kısmına zamanın padişahına dua ile başlar. Medeniyetin ilerlemesini, ilmin gelişmesini ve yeni bulunan fennin temelini oluşturan matematiğin bir tarihçesini yapmanın ciddi faydalı ve gerçekten ehemmiyetli olduğunu, ancak kendisinin böyle bir gayesinin olmadığını söyler. Mühendisliğin, ilim ve fennin tamamında görülen yüksek matematiğin bir alanı

[5] Kitabın birinci baskısı daha küçük sayfa ebadına sahip ve 1132 sayfa iken üçüncü baskısı daha büyük ebada sahip ve 1032 sayfadan oluşmaktadır.

[6] Bu kısmı üçüncü baskının farklı iki nüshasında da göremedik.

olan, diferansiyel ve integral hesaba dair "mükemmel bir eser" vücuda getirmek arzusuyla ortaya atılacak kadar da hadsiz olmadığını ifade eder.

Bu eseri yazarken maksadının, hocası olduğu Hendese-i Mülkiye Mektebi öğrencilerini derste yazma derdinden kurtarmak olduğunu söyler. Mustafa Zeki Paşa'nın (1830-1924) desteğinden ve önceden yardımcılığını yaptığı Edhem Paşa'nın[7] derlediği eserlerin üzerindeki tesirinden bahseder.

Mustafa Salim Bey eserinin özellikle serilerle ilgili kısımlarında; Eugéne Rouché[8], Comberousse, Haag[9], Duhamel[10], Serret[11], Jordan[12]'dan faydalandığını belirtir. Devamında *Hesâb-ı Tahlilî* (Matematiksel Analiz) kitabının yazarı Aram Margosyan'dan, "*Hendese-i Mülkiye-i Şâhâne'de ilk defa eski fenleri çok iyi bilen ve anlatan Margosyan Efendi*" olarak bahseder ve Margosyan Efendi'nin eserlerini kaynak olarak kullandığını söyler. Eserinin uygulama bölümlerindeki alıştırmaları ise Tisserand, Frenet[13] ve Galopin Schaup'ın eserlerinden aldığını belirtir. Ardından vaktiyle Salih Zeki Bey (1864-1921) tarafından açık bir şekilde not haline getirilerek yazılan ve pek bilinmeyen bir konu olan "kuaternionlar" konusunun kitaba eklendiğini söyler. Hata ve eksiklerinin iyi niyeti gözetilerek affolunması ümidiyle ifade-i meramını bitirir.

Kitabın başında ya da sonunda her hangi bir fihrist bulunmadığından, ana başlıkları takip ederek bir fihrist oluşturmaya çalıştık. Kitabın birinci bölümü asgar-ı nâmütenâhiler hesabı yani sonsuz küçükler hesabıdır. Sonsuz küçükler hesabı bir mukaddime ile başlar. Bu mukaddimede, maksada girişten evvel bazı tanımların verileceğini söyler. Bağımsız değişken, değişken, sabit terim, fonksiyon, ters fonksiyon tanımları ve bunların gösterimlerini verir. Bağımsız değişkenin geometrik gösterimi için aşağıdaki gibi üç boyutlu bir koordinat sistemi kullanır.

---

[7] Edhem Paşa (1844-1933), Türk matematikçidir. Kırk sene kadar çeşitli askeri ve sivil okullarda matematik öğretmenliği yapmıştır. *Cebr-i Âlâ ve Âdî, Hendese-i Halliye, Müsellesât, Makine* ve *Riyâziye* eserleri basılmıştır.

[8] Eugéne Rouché (1832-1910), ünlü Rouché Teoreminin sahibi Fransız matematikçidir.

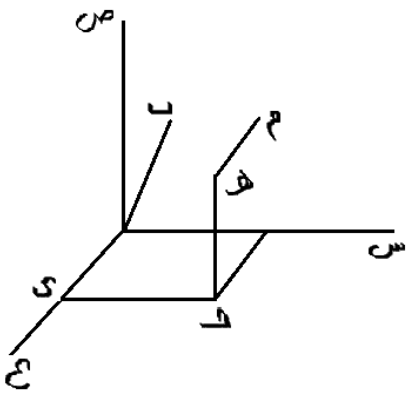
[9] Den Haag (Christiaan Huygens) (1629-1695), Açanlar ve açılanlar kuramını ortaya attı; burada eğrilik merkezlerini belirleyerek çevrim eğrisinin özelliklerini açıkladı, sarmaşık eğrisinde düzeltme yaptı ve zincir eğrisi problemini çözdü.

[10] Duhamel (Marie) (1792-1872), Fransız matematikçidir. Analiz ve rasyonel mekanikle ilgili yazılar yayınladı. (Bkz. Meydan Larousse, 1990, C. 3, s. 896)

[11] Serret (1819-1885), Paris Fen Fakültesi'nde diferensiyel ve integral hesap profesörlüğü yapmıştır (1863). Galois'in gruplar teorisini matematiğe uygulayan ve geliştiren kişidir. Ayrıca bir çok cebirsel analiz ve sonsuz küçükler hesabı inceleme kitabı yayınlamıştır. (Bkz. Meydan Larousse, 1990, C. 11, s. 210).

[12] Camille Jordan (1838-1922), 36 yıl Ecole Poly Tecnique'de analiz dersi vermiştir. Traité des Substitutions et des Equations Algébriques (Ornatmalar ve cebirsel denklemler) eseri vardır. (Bkz. Meydan Larousse, 1990, C.6, s. 703).

[13] Frenet (Frédéric Jean) (1816-1900), Fransız matematikçi, eğrilerin diferensiyel geometrisi üzerindeki çalışmaları ve mekanikte çok kullanılan formülleriyle tanınır.(Bkz. Meydan Larousse, 1990, C. 4, s. 847).



Cebirsel ve cebirsel olmayan fonksiyonların tanımlarını yapar. Polinom fonksiyon, açık fonksiyon, kapalı fonksiyon tanımlarıyla mukaddimeyi bitirir.

Bundan sonraki kısım limitler üzerine tanımlar ve teoremlerden oluşur.

Burada **limitin tanımı**: Bir x değişkeni ile bir b sabiti arasındaki (b-x) aralığının mutlak değeri istenildiği kadar küçük olmak üzere, verilebilen değerlerin tamamından küçük olabilecek ve öylece kalabilecek bir b sabitine karşılık gelebilirse, b'ye x değişkeninin limiti ismi verilir.

Devamında $\lim_{x\to 0} \frac{sinx}{x} = 1$ ifadesinin ispatını ve limit alma kurallarını verir.

Birinci kitap (Diferansiyel Hesap), birinci bölümde; **fonksiyonun diferansiyeli** anlatılır.

Burada **diferansiyelin tanımı**: Bir değişken büyüklüğün birbirini takip eden iki değeri arasındaki sonsuz küçük fark diferansiyel (tefâzül) olarak isimlendirilir. Bir sabit değerin diferansiyeli olamayacağı için sabit büyüklüğün diferansiyeli her zaman sıfırdır. Örneğin, x değişkeninin iki değeri x_1, x_2 olsun, $(x_2 - x_1)$ sonsuz küçük fark x'in diferansiyelini verir, ifadesini kullanır. Yani Mustafa Salim Bey bir anlamda diferansiyeli tanımlarken, dx'in x değişkeninde meydana gelen değişme olduğunu ifade eder.

Kitabın içinde kısmi türevli denklemlere de yer verilmiştir (Mustafa Salim, Rumi 1318/1902, s. 368). Osmanlı'da yazılmış incelediğimiz diferansiyel integral hesap eserlerinde ilk defa kısmi türev konusuna bu kitapta rastladık. Mustafa Salim Bey kısmi türev konusuna tanımlarla giriş yapmıştır. Kısmi türevi ﻫ işaretini kullanmıştır. Osmanlı matematikçileri arasında kısmi türev işaretini ilk kez kullanan Mustafa Salim midir? bunu net olarak bilmiyoruz. Fakat aynı işarete Salih Zeki Bey'in Mustafa Salim Bey'in eserinden 7-8 yıl sonra basılan fizikle ilgili eserlerinde rastlanılmaktadır. Mustafa Salim Bey, kısmi türevli denklemler bölümüne 13 sayfa ayırmış bu konuyla ilgili tanımları vermekle yetinmiştir.

Mustafa Salim Bey, 1902'de yayınladığı bu eserin ifade-i meram kısmında kuaternionlar bölümünün Salih Zeki Bey'in notlarından oluştuğunu ifade etmişti. Yaptığımız çalışmalarda Osmanlı döneminde Vidinli Tevfik Paşa'nın *Linear Algebra* (1882) sonra kuaternionlar konusuyla da ilk kez bu eserde karşılaşıyoruz.

Mustafa Salim Bey bu bölüme başlarken kuaternion hesabının kısa bir tarihçesini verir ((Mustafa Salim, Rumi 1318/1902, s. 964). Kuaternion denilen bileşik çoklukların İngiltereli meşhur matematikçilerden Hamilton (1805-1865) tarafından 1853 yılında bulunduğunu belirtir.[14] Hamilton'un kuaternionları kullanarak geometrinin birçok problemini sadeleştirdiğinden bahseder. Hamilton'un vefatından sonra da hâmisi olan Tait'in (1831-1901)[15], kuaternionun İngiltere'deki Fen Fakültelerinde okutulmasına sebep olduğu gibi mekaniğe ait önemli problemlerin çözümüne uyguladığını da belirtir. Ayrıca kuaternionların, o dönemde Amerika ve İngiltere'de yeni bir ilmi metod olarak yaygın bir şekilde kullanıldığını vurgular. Mustafa Salim Bey, bu metodun İngiltere'de öğretilmesine ve bilimin önemli problemlerine uygulanmasına hizmet edenler arasında Clark Maxwell'in (1831-1879) de ismini anar ve kuaternionun tanımını verir.

Kuaternionun tanımı: (Mustafa Salim, tanımı Hamilton'a göre verdiğini parantez içinde belirtir) Bir c sabiti ile katsayıları x, y, z gibi üç reel sayı ve (m_1, m_2, m_3) gibi üç kompleks bileşenden oluşan:

$$k= c+ xm_1+ ym_2 +zm_3$$

dört terimli ifadeye kuaternion yani, "kemmiyât-ı rubâiye" veya sadece "rubâiye" denir. Bir kuaterniyonu oluşturan terimlerden birincisi olan sabit terime "kısm-ı mutlak_skalar" ve üçlü (m_1, m_2, m_3) kompleks bileşene "kısm-ı şea'_vektör" isminin verildiğini belirtir.

Bir k kuaternionunun,

$$k = \text{skalar } k + \text{vektör } k$$

şeklinde de gösterilebileceğini söyler. Burada skalar k = c, vektör $k= xm_1+ ym_2 +zm_3$ olduğunu belirtir. Kuaternionun modülünün ve birim kuaternionun tanımlarını vererek bu kısma örneklerle devam eder.

Mustafa Salim Bey'in, kuaternion hesabını anlatmadan evvel kısaca tarihinden bahsetmesi o dönem için yeni sayılabilecek olan bu konuyu iyi bildiğini ve takip ettiğini göstermektedir. Mustafa Salim Bey, kitabın giriş kısmında kuaternion hesabı konusunda Salih Zeki Bey'in notlarından faydalandığını belirtmiştir. Mustafa Salim Bey'in kitabının kaynakları arasında zikrettiği isimler arasında olan Aram Margosyan Efendi (d. 1853) de kuaternion hesabının *Hesâb-ı Tahlilî* (Matematiksel Analiz) eserinin

[14] Willam Rowan Hamilton (1805-1865) kuaternionları 1843 yılında tanımlamıştır.

[15] Peter Guthrie Tait'in, kuaternionlarla ilgili *Elementary Treatise on Quaternions* (1867), *Introduction to Quaternions* (1873) adlarında iki eseri vardır.

son sayfasında tanımını vermekle yetinmiştir. Kronolojik sıralamaya göre düşünülürse, aslında bu konudan ilk bahseden kişi Vidinli Tevfik Paşa'dır. Salih Zeki Bey'in Vidinli Tevfik Paşa ile tanıştığı 1886 yılından 1901'de ölümüne kadar görüştüğü ve matematik alanında ortak çalışmaları da olan iki iyi arkadaş oldukları bilinmektedir. Mümkündür ki Aram Margosyan Efendi bu ikilinin yaşadığı dönemin tam ortasındaydı. Doğal olarak birbirlerinden haberdar olmamaları pek olası gözükmemektedir. Mustafa Salim Bey ise bu zincirin son halkası olarak Salih Zeki Bey ile birlikte aynı tarihlerde Darülfünûn'da ders vermiştir. Sonuç olarak, kuaternion hesap üzerinden kurulan bağ ile; sırasıyla Vidinli Tevfik Paşa, Aram Margosyan Efendi, Salih Zeki Bey ve Mustafa Salim Bey'den oluşan bir matematikçiler zinciri ortaya çıkmaktadır.

5) *Hesâb-ı Asgar-ı Nâmütenâhiyat Hesâb-ı Tamâmî (İntegral Hesap)*

Mustafa Salim Bey'in *Asgar-ı Nâmütenâhiyat* eserinin ikinci cildi olan *Hesâb-ı Tamâmî* eserinin birinci baskısı 1326/1908 yılında 97 sayfa olarak Mühendishâne-i Berrî-i Hümâyûn Matbaası'nda yapılmıştır. Eser integralin tanımıyla başlar, şöyle ki;

"Hesâb-ı tamâmi tefâzülinin aksidir. Yani tefâzüli ma'lûm iken tab'ı mevzufdan bahseder. Hesâb-ı tamâminin tarifi muhtelif vecih ile olabilirse de en basiti atîde zikr olunacağı vecih ile mülâhazât ile dir."(O.M.L.T., 1999, s. 551).

Kitabın ilk nüshasına değil, fakat 1932 yılında, Yüksek Mühendis Matbaası'nda basılan nüshasına ulaşabildik. Elimizdeki baskının da başında integralin tanımı için aynı ifade kullanılmıştır. Bu nüshanın kaçıncı baskı olduğu hakkında bir bilgi verilmemiştir. Bu eserde ilgi çeken nokta Mustafa Salim Bey'in Latin harflerini kullanmış olsa da ifadelerinin Osmanlıca olmasıdır. Eserin başında integralin tanımı şöyle verilmiştir;

"Hesabı Tamami Tefazulinin aksidir. Yani müştakk malum iken tabiini bulmaktan bahseder. Hesabı tamaminin tarifi muhtelif vecihle olabilirse de en basit aşağıda zikr olunacağı veçhile hendesî mülahazat ile dir."

İntegral hesapla ilgili özellikler ve kurallar bir matematik kitabının vermesi gerektiği gibi sıralanmıştır. Bunlara ek olarak Mustafa Salim Bey daha önce incelediğimiz integral hesap eserlerinde karşılaşmadığımız Green Teoremi[16]'ne de yer vermiştir. 19. yüzyıla ait bu teorem, analizde kullanım alanları nedeniyle son derece önemlidir.

[16] Green Teoremi, George Green (1793-1841) tarafından 1828 yılında yayınlanmıştır.

Green Teoremi: R, bir ya da daha fazla basit kapalı regüler eğri ile sınırlı, kapalı bir bölge olsun ve eksenlere paralel doğrularla en çok iki kere kesilen sınırlara sahip alt bölgelere parçalanabilsin. Eğer P(x,y),

Son Söz

Hendese-i Mülkiye-i Şâhâne mezunu olan Mustafa Salim Bey'in, Darülfünûn da dâhil dönemin önemli birçok eğitim kurumunda matematik ve fizik öğretmenliği yaptığını görüyoruz. Buralarda sadece öğretmenlikle vaktini geçirmemiş özellikle matematik alanında yazdığı eserlerle de Osmanlı matematiğine katkı sağlamıştır. Mustafa Salim Bey yaşadığı dönem itibariyle Osmanlı matematiğinin son temsilcilerindendir. Diğer matematikçilerden farklı olarak eserlerini yazarken, yabancı yazarların eserlerinin yanında yerli yazarların eserlerinden de faydalanmıştır. Bu da bize İshak Hoca'yla başlayan modern matematiği Batı'dan aktarma faaliyetlerinin Osmanlı'nın son döneminde matematikçiler arasında bilimsel bir geleneği oluşturduğunu gösteriyor.

Kaynakça

Mustafa Salim (Rumi 1318/1902), *Asgar-ı Nâmütenâhiyât Kısmı Evvel Hesâb-ı Tefâzülî,* İstanbul:Mühendishâne-i Berrî-i Hümâyûn Matbaası, Birinci Baskı.

Osmanlı Matematik Literatürü Tarihi (1999), Cilt 1 ve 2, Yayına Hazırlayanlar: E. İhsanoğlu, R. Şeşen, C. İzgi, İstanbul: IRCICA.

Mustafa Salim (1932), *Hesabı Tamami*, İstanbul: Yüksek Mühendis Matbaası.

Meydan Larousse (1990), C. 3, 4, 6,11.

Q(x,y), P_y, Q_x fonksiyonları R'de sürekli ise, kapalı eğri integrali R'nin sınırı üzerinde pozitif yönde alınmak üzere;

$\iint_R \left(\frac{\partial Q}{\partial x} - \frac{\partial P}{\partial y}\right)$ dx dy = $\oint Pdx + Qdy$ olur.

BÖLÜM 17

TÜRKÇE EĞİTİMİ

TURKISH EDUCATION

OSMANLI DÖNEMİ İNGİLİZLERE TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE DEYİMLER VE ATASÖZLERİNİN ÖNEMİ

Doç. Dr. Abdullah ŞAHİN
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü, Çanakkale
abdullahsahin@comu.edu.tr
Araştırma görevlisi Erhan YEŞİLYURT
Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü, Zonguldak
erhanyesilyurt@beun.edu.tr

ÖZET

Atasözleri ve deyimler kültürümüzün dildeki tezahürü ve edebiyatımızdaki zengin ürünler olarak karşımıza çıkmaktadır. Üzerlerine yapılan onlarca araştırma ve Türkçe Öğretim Programlarında kendilerine ayrıca yer açılması bu anonim ürünlerin dilimiz açısından önemini gözler önüne sermektedir. Atasözleri ve deyimler sağlıklı kültür aktarımının olmazsa olmazı konumundadır. Bu çalışmada Osmanlı döneminde İngilizlere Türkçe öğretiminde atasözleri ve deyimlerden ne derece yararlanıldığı incelenmiştir. Bu nedenle Osmanlı döneminde İngilizlere Türkçe öğretmek amacıyla yazılmış kitapları kaynak olarak ele aldık.

Anahtar Kelimeler: İngilizlere Türkçe Öğretimi, Deyimler, Atasözleri

ABSTRACT

Proverbs and idioms our cultures reflection in the language and one of our literature-rich products. a lot of research and pass in the Turkish Teaching Programs shows that this anonymous products important for our language. Also proverbs and idioms are required for the transfer of culture. In this study, we examined teaching books written to teach Turkish to English in the Ottoman period teaching.

Keywords: Teaching Turkish to English, idioms, proverbs

1. Giriş

Teknolojinin gelişmesi ile büyük bir köy haline gelmiş olan modern dünyada yabancılara Türkçe öğretiminin öneminin de her zamankinden çok hissedildiği aşikârdır. Bu öneme binaen yapılacak çalışmalarda belli bir öğretim tekniği ve çeşitli öğretim yöntemlerinin kullanılması amaca ulaşılması açısından gereklidir. Bununla beraber öğretim sürecinde kültür aktarımına da ayrıca değinmek ve kültürel özelliklerimizi en doğru şekliyle anlatmak dil öğretiminin getirilerinden bir tanesidir.

Atasözleri ve deyimler; anlatımı etkili kılma, söyleneni açıkça, kolay, anlaşılır bir şekilde dile getirme ve bunları yazılı olarak ifade edebilme konusunda çok önemli etkilere sahiptir (Bulut, 2013). Dil öğretiminin sağlıklı bir şekilde yapılabilmesi için atasözleri ve deyimlerden de mümkün olduğunca yararlanmak gerekmektedir. Ancak bu şekilde dil öğretimi tamamlanmış olur.

Atasözleri için çeşitli tanımlar yapılmıştır; Uzun deneme ve gözlemlere dayanılarak söylenmiş ve halka mal olmuş, öğüt verici nitelikte söz, deme, mesel, sav, darbımesel (Tdk, 2014), Atalarımız tarafından uzun yaşam deneyimi sonucunda, bilgece birtakım öğüt verici düşüncelerin mahsulü, güzel ve özlü söyleyiş kalıplarına sahip, kesin yargılar bildiren, söyleyeni belli olmayan, anonim geleneksel sözlü kültür ürünleridir (Bulut, 2013). Deyim için ise, genellikle gerçek anlamından az çok ayrı, kendine özgü bir anlam taşıyan kalıplaşmış söz öbeği, tabir (Tdk, 2014) tanımı yapılır. Tüm bu tanımlara baktığımızda deyimler ve atasözlerinin kalıplaşmış oldukları, deneyimler sonucu halk tarafından ortaya çıkarıldıkları ve kültürümüzün bir parçası oldukları görülür.

Öğretim sürecinde kültür aktarımına da ayrıca değinmek ve kültürel özelliklerimizi en doğru şekliyle anlatmak dil öğretiminin sağlıklı bir şekilde gerçekleşmesi açısından elzemdir.

Osmanlı döneminde yazılan İngilizlere Türkçe öğretim kitapları içerisinde en kaliteli ve kapsamlı olanlarının Redhouse'nin eserleri olduğu görülmektedir. Bunda Redhouse'nin ülkemizde uzun süre yaşayıp çalışması ve dilimize yeteri kadar aşina olması önemli bir etkendir. Redhouse, gerek lügatleriyle gerekse yabancılara Türkçe öğretmeyi hedefleyen eserleriyle Türk kültürü açısından önemli bir şahsiyettir. Onun bilhassa Türkçe-İngilizce lügatleriyle İngilizlere Türkçe öğretmek maksadıyla yazdığı Vade-Mecum ve OTL'ye, İngilizlere Türkçe öğretimi seti nazarıyla bakılabilir (Karagöl, 2011) Ayrıca karagöl (2011)'ün Redhouse'un Türkçe öğretimiyle ilgili tezinde Redhouse'nin Türkçe öğretimine katkıları ayrıntılı bir şekilde anlatılmaktadır.

1.1. Problem Durumu

Ülkeler arasındaki iletişimin son elli yılda hızla artması, ekonomi alanında yapılan anlaşmalar ve ülkemizin avrupada ve dünyada varlığını gösterme çabasının artması yabancılara Türkçe öğretiminin önemini daha da arttırmıştır. Bu durum devlet kurumları ve özel kuruluşların bu konudaki çalışmalarını hızlandırmalarını sağlamıştır. Bu çalışmalar, Türk dilinin özelliklerini, yapısını gözeten ve bunlara uygun, Türk kültürünün de sağlıklı aktarımını sağlayacak materyallerin hazırlanmasının gerekliliğini gözler önüne sermiştir (Akpınar, 2010). Hazırlanacak materyallerde göz ardı edilmemesi gereken maddelerden biri de atasözü ve deyimlerin kullanımıdır. Bu çalışmada Osmanlı döneminde yazılan İngilizlere Türkçe öğretim kitaplarında atasözleri ve deyimlerden ne derece yararlanıldığını tespit etmeyi amaçlanmıştır.

1) Osmanlı Dönemi İngilizlere Türkçe Öğretiminde Kullanılan Atasözleri

a. Anton Tien'in "Turkish Grammar" adlı eserinde kullanılan atasözleri

dilin kemiği yok (s. 365)
dost bin ise azdır, düşman bir ise çoktur (s. 365)
ummadığın taş baş yarar (s. 365)
it iti ısırmaz (s. 365)

iki kaptan bir gemiyi batırır (s. 365)
ayağını yorganına göre uzat (s. 365)
gülü seven dikenine katlanır (s. 366)
akıllı düşman akılsız dosttan hayırlıdır (s. 366)
doğru söyleyeni dokuz köyden kovarlar (s. 366)
at ölür meydan (nalı) kalır, yiğit ölür şan (namı) kalır (s. 366)
kendi düşen ağlamaz (s. 366)
ayıpsız yar arayan (dost isteyen), yarsız (dostsuz) kalır (s. 367)
el elin aynasıdır (s. 367)
bal bal demekle ağız tatlanmaz (s. 367)
bahşiş (beleş) atın dişine (yaşına) bakılmaz (s. 367)
hastaya döşek sorulmaz (s. 367)
doğru söz acıdır (s. 367)
dost (akraba) ile ye, iç, alışveriş etme (s. 367)
gözden ırak olan gönülden de ırak olur (s. 367)
adam adamı bir kere aldatır (s. 367)
ne verirsen elinle o gider seninle (s. 369)
herkes kendi ayıbını bilmez (s. 369)
eğri oturup doğru konuşalım(s. 370)
bugünkü tavuk yarınki kazdan iyidir (s. 370)
kâr, zararın kardeşidir (ortağıdır) (s. 371)
çok bilen (söyleyen) çok yanılır (s. 371)
komşunun tavuğu, komşuya kaz görünür (karısı kız görünür) (s. 371)
cefayı çekmeyen sefanın kadrini bilmez (s. 371)
hatasız kul olmaz (s. 371)
bin tasa bir borç ödemez (s. 372)
kurt köyünü (tüyünü) değiştirir, huyunu değiştirmez (s. 372)
tutulmayan uğru, beyden doğru (s. 372)
yerin kulağı var (s. 372)
kuzguna yavrusu şahin (Anka, güzel) görünür (s. 372)
demir tavında dövülür (s. 372)
denizdeki balığın pazarı (pazarlığı) olmaz (s. 372)
öfke ile kalkan ziyanla (zararla) oturur (s. 373)
yatan (yatar) aslandan (kurttan), gezen (yeler) tilki yeğdir (iyidir) (s. 373)
gönülden gönle yol vardır (s. 373)
dilenciye borçlu olma, ya düğünde ister ya bayramda (s. 373)
deve deve yerine çöker (s. 373)

her ziyan bir öğüttür (s. 373)
kurt kocayınca köpeğin maskarası olur (s. 373)
âşığa Bağdat uzak (ırak) değil (gelmez) (s. 373)
kimine hay hay, kimine vay vay (s. 373)

b. Charles Francis MacKenzie'nin "A Turkish Manual: Comprising a Condensed Grammar with Idiomatic Phrases, Exercises, and Dialogues, and Vocabulary" adlı eserinde kullanılan atasözleri

beş parmak (parmağın) bir (biri) olmaz (s. 138)
güneş balçıkla sıvanmaz (s. 164)
kanı kanla yumazlar, kanı suyla yurlar (s. 176)

c. C. J. Tarring'in "Turkish Grammar" adlı eserinde kullanılan atasözleri

üzüm üzüme baka baka kararır (s. 71)
davacın kadı olursa yardımcın Allah olsun (s. 71)
horozu çok olan köyde sabah geç olur (s. 72)
keskin sirke küpüne (kabına) zarar (s. 197)
kişi arkadaşından bellidir (s. 197)
son pişmanlık fayda vermez (etmez) (s. 203)

d. V. H. Hagopian'ın "Ottoman Turkish Conversation Grammer" adlı eserinde kullanılan atasözleri

büyük lokma ye, büyük söz söyleme (s. 118)

e. Charles Wells'in "A Pratical Grammar Of The Turkish Language" adlı eserinde kullanılan atasözleri

yatan (yatar) aslandan (kurttan), gezen (yeler) tilki yeğdir (iyidir) (s. 169)
kalpten kalbe yol vardır (s. 169)
it ürür, kervan yürür (s. 169)
ayıpsız yâr arayan (dost isteyen), yârsız (dostsuz) kalır (s. 210)
çok yaşayan (okuyan) bilmez, çok gezen bilir (s. 211)
ağlamayan çocuğa meme vermezler (s. 211)
keskin sirke küpüne (kabına) zarar (s. 232)
gözden ırak olan gönülden de ırak olur (s. 238)
körün istediği iki göz, biri ela biri boz (s. 238)
sev seni seveni, hâk ile yeksan ise; sevme seni sevmeyeni, Mısıra sultan ise (s. 238)
düşmanın karınca ise de hor bakma (s. 264)
bin tasa bir borç ödemez (s. 264)

yarınki kazdan bugünkü tavuk (yumurta) yeğdir (s. 264)
çok koşan çabuk (çok, tez) yorulur (s. 265)
iyilik et denize at, balık bilmezse Halik bilir (s. 265)
bahşiş (beleş) atın dişine (yaşına) bakılmaz (s. 265)
ağlamayan çocuğa meme vermezler (s. 266)
eğri oturup doğru konuşalım (s. 266)
alçak yerde tepecik kendisini dağ sanır (s. 266)
ölüm bir kara devedir ki herkesin kapısına çöker (s. 266)
iki kaptan bir gemiyi batırır (s. 266)
adam adama (gene, her zaman) gerek olur (s. 266)
it ürür, kervan yürür (s. 266)
atılan ok geri dönmez (s. 266)
akşam ise yat, sabah ise git (s. 267)
adam adamı bir kere aldatır (s. 267)
arık etten yağlı tirit olmaz (s. 267)
can canın yoldaşıdır (s. 267)
dost (akraba) ile ye, iç, alışveriş etme (s. 267)
dost (iyi dost) kara günde belli olur (s. 267)
dost bin ise azdır, düşman bir ise çoktur (s. 267)
rüzgâra (karşı) tüküren, kendi yüzüne tükürür (s. 267)
tatlı dil yılanı deliğinden çıkarır (s. 268)
dağ dağa kavuşmaz, insan insana kavuşur (s. 268)
tutulmayan uğru, beyden doğru (s. 268)
tuz ekmek hakkını bilmeyen kör olur (s. 268)
âşığa Bağdat uzak (ırak) değil (gelmez) (s. 268)
doğru söyleyeni dokuz köyden kovarlar (s. 268)
kâr, zararın kardeşidir (ortağıdır) (s. 268)
karaya sabun, deliye öğüt neylesin (s. 269)
kuzguna yavrusu şahin (Anka, güzel) görünür (s. 269)
gülü seven dikenine katlanır (s. 269)
kendi düşen ağlamaz (s. 269)
kör kuşun yuvasını Allah yapar (s. 269)
körün istediği iki göz, biri ela biri boz (s. 269)
gözden ırak olan gönülden de ırak olur atasözü (s. 270)
sadık dost akrabadan yeğdir (s. 270)
bedava sirke baldan tatlıdır (s. 270)
ne ekersen onu biçersin (s. 270)

ayağını yorganına göre uzat atasözü (s. 271)

avrat var ev yapar, avrat var ev yıkar (s. 271)

atını sağlam kazığa bağlamak deyim (s. 271)

f. Thomas Vaughan'ın "Grammar Of the Turkish Language" adlı eserinde kullanılan atasözleri

az tamah çok ziyan getirir (s. 71)

at ölür meydan (nalı) kalır, yiğit ölür şan (namı) kalır (s. 72)

ağlamayan çocuğa meme vermezler (s. 72)

aç ayı oynamaz (s. 72)

ucuz etin yahnisi yavan (tatsız) olur (s. 72)

eski düşman dost olmaz (s. 72)

eski hamam eski tas (s. 72)

bahşiş (beleş) atın dişine (yaşına) bakılmaz (s. 73)

balık baştan kokar (s. 73)

bugün bana ise yarın sana (s. 73)

az veren candan, çok veren maldan (s. 73)

hastaya döşek sorulmaz (s. 73)

dost ağlatır, düşman güldürür (s. 74)

akraba ile ye, iç alışveriş etme (s. 74)

deliye her gün bayram (s. 74)

sevenin kuluyum, sevmeyenin sultanı (s. 74)

son pişmanlık fayda vermez (etmez) (s. 74)

acemi nalbant gâvur eşeğinde öğrenir (s. 74)

garip kuşun yuvasını Allah yapar (s. 74)

göz görmeyince gönül katlanır (s. 75)

gözden ırak olan gönülden de ırak olur (s. 75)

gönülden gönle yol vardır (s. 75)

gönül kimi severse güzel odur (s. 75)

görünen köy kılavuz istemez (s. 75)

veresiye (borca) şarap içen, iki kez (kere) sarhoş olur (s. 75)

ya deve ya deveci (deve üstündeki hacı) (s. 75)

g. V. H. Hagopian'ın "Key to the Ottoman-Turkish Conversation-Grammar" adlı eserinde kullanılan atasözleri

büyük lokma ye büyük söz söyleme (s. 39)

damlaya damlaya göl olur (s. 72)

sora sora Bağdat (Kâbe) bulunur (s. 72)

arığa su gelene kadar kurbağanın gözü patlar (s. 72)

ölümü gören hastalığa razı olur (s. 72)
it ürür, kervan yürür (s. 72)

2) Osmanlı Dönemi İngilizlere Türkçe Öğretiminde Kullanılan Deyimler

a. Anton Tien'in "Turkish Grammar" adlı eserinde kullanılan deyimler

(bir şeye) gönlü olmak (s. 98)
dayak atmak (s. 98)
dayak yemek (s. 98)
zararı yok (s. 98)
şüphe yok (s. 280)
allah'a ısmarladık (s. 299)
Allah'a emanet (s. 299)
(birinin) hatırı için (s. 307)
Yağmurdan kaçarken doluya tutulmak (s. 366)
at çalındıktan sonra ahırın kapısını kapamak (s. 371)
ser verip sır vermemek (s. 372)

b. Charles Francis MacKenzie'nin "A Turkish Manual: Comprising a Condensed Grammar with Idiomatic Phrases, Exercises, and Dialogues, and Vocabulary" adlı eserinde kullanılan atasözleri

Allah Allah (s. 81)
başı üstünde yeri olmak (s. 114)
zararı dokunmak (s. 120)
yol tutmak (s. 132)
hesap görmek (s. 134)
yolu şaşırmak (s. 136)
etek silkmek (s. 136)
imana gelmek (s. 137)
ağır gelmek (s. 137)
hayra alamet değil (s. 138)
iki karpuzu bir koltuğa sığdırmak (s. 138)
işini bilmek (s. 140)
el vermek (s. 142)
helak etmek (s. 144)
vacip olmak (s. 144)
fol yok yumurta yok (s. 176)
sefa geldin (s. 185)

pişmiş aşa su katmak (s. 198)
tamam olmak (s. 203)
hesap görmek (s. 209)
üstüne olmak (s. 209)
razı olmak (s. 230)
fena olmak (s. 232)
ümit vermek (s. 243)
korku vermek (s. 245)
zahmet olmak (s. 252)
diz çökmek (s. 257)
affını istemek (s. 257)
gayret göstermek (s. 304)

c. C. J. Tarring'in "Turkish Grammar" adlı eserinde kullanılan deyimler

Allah bilir (s. 65)
hatırı sayılır (s. 69)
Allah'a ısmarladık (s. 77)
hocalık etmek (s. 87)
idare etmek (s. 111)
lakırdı etmek (s. 112)
maskara etmek (s. 112)
taam etmek (s. 112)
teessüf etmek (s. 113)
telef etmek (s. 113)
ziyaret etmek (s. 113)
ibret olmak (s. 113)
elinden gelmek (s. 114)
sözüm yabana (s. 140)
haşa huzurdan (s. 140)
Allah'a emanet (s. 141)
uğurlar olsun (s. 141)
zararı yok (s. 141)
Sabahlar hayrolsun (s. 141)
bir o kadar (s. 141)
iş işten geçmek (s. 142)
eksik olmamak (s. 142)
nasıl olsa (s. 142)

hiç değilse (olmazsa) (s. 142)
eksik olmamak (s. 142)
hatırı sayılır (s. 143)
(birinin) hatırından çıkmamak (s. 143)
hatırına gelmek (s. 143)
(birinin) hatırı için (s. 143)
hatırına getirmek (s. 143)
hatırını sormak (s. 143)
az kaldı (kalsın) (s. 143)
ortada bırakmak (s. 143)
ortada kalmak (s. 143)
meydana çıkmak (s. 143)
kanına girmek (s. 143)
su içinde kalmak (s. 143)
hayrette (hayretler içinde) kalmak (s. 143)
yüzü kalmamak (s. 143)
yüz bulmak (s. 143)
yüz vermemek (s. 143)
yüzüne gülmek (s. 143)
(bir şeye) yüzü tutmamak (s. 143)
adını çıkarmak (s. 144)
işine gelmek (s. 144)
(birine) öyle gelmek (s. 144)
elden geldiği kadar (s. 144)
elden gelmemek (s. 144)
el vermek (s. 144)
eline geçmek (s. 144)
sırası düşmek (s. 144)
sırasına getirmek (s. 145)
dayak yemek (s. 145)
kurşun yemek (s. 145)
sözünde durmak (s. 145)
sözünden dönmek (s. 145)
göze almak (s. 145)
sonunu almak (s. 145)
iyilik görmek (s. 145)
işini görmek (s. 145)

damarına basmak (s. 145)
altüst etmek (s. 145)
yoluna girmek (s. 145)
zahmet çekmek (s. 145)
zahmetine değmek (s. 145)
tepeden tırnağa süzmek (s. 146)
keyfine bakmak (s. 146)
Allah bilir (s. 146)
habbeyi kubbe yapmak (s. 146)
saman altından su yürütmek (s. 147)
ne lazım (s. 177)
mecbur olmak (kalmak) (s. 181)
yanına bırakmamak (s. 198)
kendini kaybetmek (s. 199)
gözü ilişmek (s. 199)
yüzü kalmamak (s. 202)
yerine getirmek (s. 203)
Allah'ın emri (s. 206)
Bembeyaz kesilmek (olmak) (s. 206)
(birinin) hoşuna gitmek (s. 207)

d. V. H. Hagopian'ın "Ottoman Turkish Conversation Grammer" adlı eserinde kullanılan deyimler

sabahlar (sabahı şerifler) hayrolsun! (s. 39)
hoşça kal (kalın) (s. 46)
sefa geldin (geldiniz) (s. 46)
selam söylemek (s. 46)
rast gelmek (s. 117)
Allah'a emanet (s. 117)
uğur ola! (s. 117)
şüphe yok (s. 117)
işi bitmek (s. 118)
belasını bulmak (s. 119)
ocağı batmak (s. 173)
Allah vere de (s. 175)
yakayı (yakasını) kurtarmak (sıyırmak) (s. 183)
keyfine bırakmak (s. 233)
gözün aydın! (s. 244)

bereket versin (s. 244)
eline (elinize veya ellerinize) sağlık (s. 244)
şeytan kulağına kurşun (s. 245)
sözüm yabana (s. 245)
haşa huzurdan (huzurunuzdan) (s. 245)
Allah'a ısmarladık (s. 245)
ziyade olsun (s. 245)
kusura bakmamak (kalmamak) (s. 245)
affını dilemek (istemek) (s. 245)
rahmet okumak (s. 273)
feryat etmek (s. 273)
aşka düşmek (s. 273)
afiyet (afiyet şeker) olsun (s. 280)
göz yummak (s. 293)
hitam bulmak (s. 403)
elinden geleni yap (s. 418)
el etmek (s. 418)
el vermek (s. 418)
aklı başına gelmek (s. 418)
başı daralmak (s. 418)
aklına bir şey gelmek (s. 418)
ödü kopmak (patlamak) (s. 418)
söz açmak (s. 418)
gözden geçirmek (s. 418)
eline geçmek (s. 418)
kulak asmak (s. 418)
taşı gediğine koymak (s. 419)
ağzı varmamak (s. 419)
altüst olmak (s. 419)
göze gelmek (s. 419)
nazara gelmek (s. 419)
göz değmek (s. 419)
nazar değmek (s. 419)
aklını başına almak (toplamak, devşirmek) (s. 419)
canı çekmek (s. 419)
dili uzamak (s. 419)

e. Charles Wells'in "A Pratical Grammar Of The Turkish Language" adlı eserinde kullanılan deyimler

razı olmak (gelmek) (s. 96)
turp gibi (s. 183)
elmas gibi (s. 183)
aslan gibi (s. 183)
ziyaret etmek (s. 210)
yağmurdan kaçarken doluya tutulmak (s. 211)
feda etmek (s. 207)
helak etmek (s. 210)
Allah vere de (s. 222)
murada (muradına) ermek (s. 232)
haddini bilmek (s. 257)
dili kılıçtan keskin (s. 264)
zamana uymak (s. 268)
ser verip sır vermemek (s. 268)
atını sağlam kazığa bağlamak (s. 271)

f. Thomas Vaughan'ın "Grammar Of the Turkish Language" adlı eserinde kullanılan deyimler

ne çare (s. 57)
Allah'a ısmarladık (s. 57)
hatırına gelmek (s. 58)
Allah vere de (s. 61)
hoş geldiniz (s. 62)
ne haber? (s .66)

g. V. H. Hagopian'ın "Key to the Ottoman-Turkish Conversation-Grammar" adlı eserinde kullanılan deyimler

Karınca kararına (s. 72)

h. A. L. Davids'in "Grammar of the Turkısh Language" adlı eserinde kullanılan deyimler

yüz çevirmek (s. 58)
rast gelmek (s. 93)
kolayını bulmak (s. 93)
vücuda gelmek (s. 93)
el ele vermek (s. 93)
Allah vere de (s. 102)

adı kalmak (s. 106)
rivayet olunma (edilme) (s. 107)
derdine deva bulmak (s. 110)
sefa geldin (geldiniz) (s. 155)
Allah'a ısmarladık (s. 156)
afiyet (afiyet şeker) olsun (s. 156)
(bir şeyi) hazır etmek (s. 158)
Allah bilir (s. 162)

ı. William Burckhardt Barker'ın "A Reading Book Of The Turkish Language" adlı eserinde kullanılan deyimler

ne münasebet! (s. 58)
halt etmek (s. 99)
bok yemek (s. 99)

i. William Burckhardt Barker'ın "A Practical Grammar Of The Turkish Language; with Dialogues and Vocabulary" adlı eserinde kullanılan deyimler

Allah Allah! (s. 72)
ne var ne yok (s. 86)
Allah'a emanet (s. 86)
Allah'a ısmarladık (s. 86)
siftah etmek (s. 95)
zararı yok (s. 95)
hayrını gör (s. 96)
halt etmek (s. 97)
bok yemek (s. 97)
afiyet (afiyet şeker) olsun (s. 99)
ümit vermek (s. 103)
Allah bilir (s. 105)
hey gidi (hey) (s. 107)
haberi olmak (s. 108)
fena değil (sayılmaz) (s. 113)
Allah vere de (s. 114)

j. James Wıllıam Redhouse'un A Simplified Grammar Of The Turkish Language adlı eserinde kullanılan deyimler

su gibi (s. 169)

k. James William Redhouse'un "The Turkish Campaigner"s Vade-Mecum of Ottoman Colloquial Language" adlı eserinde kullanılan deyimler

Allah'a ısmarladık (s. 306)
hoş geldiniz (s. 306)
sefa geldin (geldiniz) (s. 306)
zararı yok (s. 306)
bereket versin (s. 312)
ne var ne yok (s. 316)
afiyet (afiyet şeker) olsun (s. 316)
amma da yaptın ha! (s. 316)
rast gelmek (s. 316)

l. Edwin Arnold'un "A Simple Transliteral Grammar Of The Turkish Language With Dialogues and Vocabulary" adlı eserinde kullanılan deyimler

hoşça kal (kalın) (s. 76)
taam etmek (s. 76)
afiyet (afiyet şeker) olsun (s. 78)

m. Charles Boyd.'un "The Turkish Interpreter or a new Grammar Of The Turkish Language" adlı eserinde kullanılan deyimler

ne yazık ki (s. 151)
Allah Allah! (s. 151)
hoş geldiniz (s. 151)
hoş bulduk (gördük) (s. 219)
bereket versin (s. 219)
zahmet çekmek (s. 219)
(bir şey birinin) gücüne gitmek (s. 229)
veda etmek (s. 229)
hoşça kal (kalın) (s. 229)
Allah'a ısmarladık (s. 229)
(bir şeyi) hazır etmek (s. 252)
taam etmek (s. 252)
sefa geldin (geldiniz) (s. 252)
Allah vere de (s. 252)
haber vermek (s. 263)

Dilimizde atasözlerine oranla deyimlerin fazla olması İngilizlere Türkçe öğretim kitaplarına da yansıdığı yapılan araştırma sonucunda görülmüştür. İngilizlere Türkçe öğretim kitaplarının bazılarında

atasözleri için özel bölüm ayrılmış ve bu atasözlerinin İngilizce açıklamasını verilmiştir. Osmanlı döneminde yazılan İngilizlere Türkçe öğretim kitaplarının büyük çoğunluğu ülkemize iş için gelen, dolayısıyla dil bilgisi ve birikimi olmayan insanlar tarafından amaca yönelik olarak yazıldığı anlaşılmıştır. Dolayısıyla bu kitapların hacimleri yazarın amacıyla orantılı olarak artmakta veya azalmakta, bu durumda kitapta yer alan atasözleri ve deyimlerin sayısına etki etmektedir.

Yapılan incelemede, Osmanlı döneminde İngilizlere Türkçe öğretim kitaplarında yazarların atasözleri ve deyimlerin dil öğretimindeki öneminin bilincinde olarak eserlerini oluşturdukları görülmüştür. Buna bağlı olarak günümüzde yapılacak dil öğretimini için Türk dilinin özelliklerini ve yapısını gözeten materyaller hazırlanması önerilmektedir.

Atasözleri ve deyimler kültürümüzün önemli parçalarıdır. Yapılmış olan birçok çalışmaya rağmen bu değerlerimizin yok unutulmaya başlandığı görülmektedir. Bu nedenle Türkçe bilen herkesin belli bir dil bilincine de sahip olmalı ve unutulmaya başlayan atasözleri ve deyimlerimiz tekrar işlevsel bir şekilde kullanılması için çaba göstermelidir.

Hayatımızda önemli yeri olan görsel iletişim araçları ve teknolojik ürünler atasözleri ve deyimlerin öğretilmesi ve yaygınlaştırılmasında araç olarak kullanılmalı, atasözleri ve deyimlere yönelik oyun ve uygulamalar hazırlanarak teknolojiye düşkün olan insanlarımızın atasözleri ve deyimlerin kullanımına yönelik farkındalıklarının arttırılmasına çalışılmalıdır.

Kaynaklar

Akpınar, M. (2010). Deyim Ve Atasözlerinin Yabancılara Türkçe Öğretiminde Kullanımı Üzerine Bir Araştırma, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Arnold, E. (1877). A Sımple Translıteral Of The Turkish Language, Trübner & Co, Londra.

Barker, W. B. (1854). A Reading Book Of The Turkish Language, James Medden, Londra.

Barker, W. B. (1854). A Practical Grammar Of The Turkish Language; with Dialogues and Vocabulary, Bernard Quarıtch, Londra.

Boyd, C. (1842). The Turkish Interprater Or A New Grammar Of The Turkish Language, Smıth Elder & Co., Londra.

Bulut M. (2013). Türkçe Eğitimi Ve Öğretiminde Dil Ve Kültür Aktarımı Aracı Olarak Atasözleri Ve Deyimlerin Önemi, Turkish Studies, 8 / 13, Ankara.

Davıds, A. L. (1832). A Grammar Of The Turkish Language, Parbury & Allen, Londra.

Hagopıan, V. H. (1908). Key To the Ottoman – Turkish Conversation – Grammar, Heıdelberg, Londra.

Hagopıan, V. H. (1907). Ottoman – Turkish Conversation – Grammar, Heıdelberg, Londra.

Hopkıns, E. L. (1877). Elementary Grammar Of The Turkish Language, Trübner & Co., Londra.

Karagöl E. (2011). Sir William Redhouse ve İngilizlere Türkçe Öğretimi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bolu.

Karagöl, E. (2011). Savaş ganimeti!. Dil ve Edebiyat Dergisi, 26, 54 – 59.

Mackenzıe, C. F. (1879). A Turkish Manual: Comprısıng A Condensed Grammar Wıth Idıomatıc Phrases, Exercıses, And Dıalogues, And Vocabulary, WM. H. Allen & Co., Londra.

Redhouse, J. W. (1884). A Sımplıfied Grammar Of The Turkish Language, Trübner & Co, Londra.

Redhouse, J. W. (1855). The Turkish Campaıgner's Vade – Mecum Ottoman Colloquıal Language, Thomas Harrıson, Londra.

Tarrıng, C. J. (1886). A Practıcal Elementary Turkish grammar, Kegan Paul, Trench & Co., Londra.

http://www.tdk.gov.tr/, 14.05.2014 tarihinde erişilmiştir.

Tien, A. (1896). A Turkish Grammar, Sampson Low, Marston & Company, Londra.

Wells, C. (1880). A Practical Grammar Of The Turkish Language, Bernard Quarıtch, Londra.

Vaughan, T. (1709). Grammar Of The turkish Language, F. Humfreys, Londra.

YAPILANDIRMACILIK AÇISINDAN ANA DİLİ GELİŞİMİNDE NİNNİLERİN İŞLEVLERİ

FUNCTIONS OF LULLABIES IN THE DEVELOPMENT OF MOHTER TONGUE IN TERMS OF CONSTRUCTIVISM

Prof. Dr. Aziz Kılınç
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü
akilinc@comu.edu.tr
Arş. Gör. Barış Küçük
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü
bariskucuk@comu.edu.tr
Arş. Gör. Mazhar Bal
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı
balmazhar@gmail.com

"Dil açarken ilk defa 'Ana' söylüyoruz biz,
'Ana dili' adlanır bizim ilk dersliğimiz.
İlk türkümüz ninniyi anamız öz sütüyle
İçirir ruhumuza bu dilde gile gile ."
Bahtiyar Vahapzade

ÖZET

Yapılandırmacılık eğitim dünyası açısından son yılların öne çıkan yaklaşımlarından biridir. Geleneksel anlayışlardaki gibi öğreneni, öğrenme süreci içerisinde pasif bir konumda görmeyen yapılandırmacılık açısından öğrenen, öğrenme sürecinin aktif bir parçası olarak merkezde yer alır. Yapılandırmacılık ana dili eğitimi sürecinde de öne çıkan yaklaşımlardan biridir. Adından da anlaşılabileceği gibi, ana dili eğitimi sürecinin başlangıcında yer alan ve en temel noktada bulanan annedir. Doğum sürecinin öncesinden itibaren anne ile çocuk arasında kurulan özel bağ, çocuğun bilişsel ve duyuşsal gelişimi için önem taşımaktadır. Anne ile çocuk arasındaki bağın gelişmesini ve çocuğun ana dili gelişimini hızlandıran unsurlardan biri de ninnilerdir. Yapılandırmacı yaklaşım, öğrenciyi, öğretmeni, aileyi ve çevreyi içine alan geniş bir yelpazedir; bu yaklaşımın eğitime aktarılması ise tüm bu değişkenleri eğitime dâhil edilmesi sayesinde gerçekleştirilebilir. Bu bağlamda, çocuğun sesleri, sözcükleri tanımasını ve zihinde yapılandırmasını sağlayan ninnilerin, dil gelişimi üzerindeki olumlu etkisi yadsınamaz. Bu çalışmada, ana dili gelişimi açısından ninnilerin çocuğun zihninde dilin ve dile ait unsurların yapılandırılması sürecindeki önemi tartışılacaktır. Çalışma kuramsal bir temele dayanmakta olup, literatür taraması sonucu elde edilen veriler üzerine oturtulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Yapılandırmacılık, Ninniler, Ana Dili Gelişimi.

ABSTRACT

Constructivism is one of the most outstanding approaches for educational world in recent years. Learner takes place in the center as an active part of learning process from the point of view of constructivism, which does not see him/her in a passive position in the learning period as traditional approaches. Constructivism is also one of the prominent approaches in the process of mother tongue teaching. As it can be understood from the name, it is

mother, who is located at the beginning of mother tongue teaching process and standing at the most basic level. The special bond connected between mother and child beginning before from the birth process carries an importance for child's cognitive and emotional development. One of the factors, which expedites the development of the bond between mother and child and child's mother tongue development, is lullabies. Constructivist approach is a wide array involving student, teacher, family and environment; transfer of this approach to education can be realized thanks to including all those variables into education. In this context, the positive effect of lullabies, which provides child to recognize sounds and words and construct them in his/her mind, cannot be ignored. In this study, the importance of lullabies in terms of mother tongue development in the process of construction of language and the elements belonging to it in child's mind will be analyzed. This study is based on a theoretical basis and established on the data, which is obtained as a result of literature review.

Key Words: Constructivism, Lullabies, Mother Tongue Development.

1. GİRİŞ

Ninniler, insanoğlunun anne vasıtasıyla, dünyaya gelişinden itibaren tanıştığı ilk edebî üründür. Çeşitli alanlarda farklı adlarla anılsalar da, ninniler tüm toplumlarda görülen ortak bir insanlık değeridir. Ninniler, başta anne olmak üzere çocukların büyütülmesi görevini üstlenen, anneanne, babaanne, abla, hala, teyze, yenge gibi yakınlarının temelde çocukları uyutmak maksadıyla belli bir ezgi söyledikleri manzum ve mensur sözler olarak ifade edilmektedir (Açа, 2011; Bakırcıoğlu, 2007; Batur, 1998; Çelebioğlu, 1995; Elçin, 2011; Güzel ve Torun, 2010). Dünyaya yeni gelmiş çocuğun emzirilip kundaklanmasının ardından kucakta, salıncakta ya da beşikte sallanarak uyutulmaya çalışılması aşamasında tizden pese doğru bir ezgi ile söylenir (Batur, 1998; Elçin, 2011).

Divanı Lügati't-Türk'te "balubalu" diye adlandırılan ninniler, diğer Türk boyları arasında da benzer adlarla anılmışlardır. Ninni kavramı Azeri Türklerince "laylay", Kazak Türkçesinde "leyley", "leylev" ve "eldiv", Türkmen Türkçesinde "alay", Kerkük'te "leyley" Kırım'da "ayya", Kazan'da "bişik cırı", Uygurlarda "alley", Çuvaşça'da "nene", Çağatay Türkçesinde ise "elle" olarak geçmektedir. Bunun yanında İspanyollar "nana", Fransızlar "nani", İtalyanlar "ninna", Slavlar "nina" ve "nana", Bulgarlar ise "nanni" kelimelerini ninninin karşılığı olarak kullanmaktadırlar. Görüldüğü gibi çeşitli Türk boyları ve Avrupa milletleri arasında ses yapısı olarak benzer ifadeler kullanılmaktadır (Çelebioğlu, 1995; Özdemir, 2008).

Musiki, ritmik ve biçimsel yapıları farklı özellikler gösterse de esasen ninniler, annenin çocuğuna sevgisini aktarma şekillerinden biridir (Artun, 2004). Ninni ritimleri genel olarak düzdür ve nefes alış veriş noktaları dengeli olup, çocuğun nefes alış verişine uygun düşen bir yapıdadır (Warner, 1998). Sözlü kültürde insanlar arasında evrensel olarak, sözün bazı olağanüstü etkiler taşıdığı düşüncesi yaygındır (Ong, 2012). Bu etkilerin insanların sağlık durumunu bile etkilediği varsayımından hareketle bazı çalışmalar yapılmaktadır. Sözlü kültür ürünü olan ninniler ile ilgili de bu tip çalışmalar gerçekleştirilmektedir. Longhi, Pickett ve Hargreaves'in (2013) yaptıkları araştırmada, düzenli ninni söylenmesinin, sağlık sorunları yaşayan bebeklerin ruhsal sağlıklarının yanı sıra fiziksel sağlıklarına

da olumlu bir etki yaptığı ortaya konulmuştur. Wenszell (2013) tarafından yapılan bir başka çalışmada da benzer sonuçlara ulaşılmıştır.

Ninnilerin oluşumunda çevre, ekonomik yapı, ruhi durum, çocuk özlemi ve çocuğun geleceğine dair beklentiler önemli bir yer tutar. Bebeğin dünyaya gelmesinden hâsıl olan mutluluk, anne sevgisi, bebeğin güzelliği ve mucizevî yönleri, çocuğun gelecekte alması istenen makam, öğrenim, sünnet ve gelin olma, gurbette kalan baba, yalnızlık, gibi konular ve özlem, sevinç, arzu gibi duygular ninnilerde anlatılan genel konu ve durumlardır (Batur, 1998: 50). Bu genel konuların dışına çıkan çok farklı konu ve durumlara da ninnilerde rastlamak mümkündür.

1.1. Problem Durumu

Literatüre bakıldığında ninniler ile ilgili pek çok çalışmaya rastlanmaktadır. Bu çalışmaların daha çok edebî ve dilbilimsel değerlendirmeler olduğu görülmektedir. Ninnilerin eğitim ve dil gelişimi açısından etkilerinin araştırıldığı çalışmalar nispeten daha azdır. Bu çalışmada, tüm insanlık için ortak unsurlardan biri olan ninnilerin, çocuğun ana dili gelişimine olan etkisinin, son dönemlerde eğitim alanında öne çıkan yaklaşımlardan biri olan yapılandırmacılığa göre değerlendirilmesi amaçlanmaktadır.

2. NİNNİLER

2.1. Türk Edebiyatında Ninniler

Türk halk edebiyatı ürünleri içerisinde yer alan ninniler, kültürel kodlarımıza işlenmiş değerli bir kaynaktır. Anne ile çocuk arasındaki bağın güçlenmesinde ninniler önemli bir rol oynamaktadır. Ninnilerin ezgisi, çocuğu sakinleştirici, gevşetici ve uyutucu niteliktedir. Ninniyi söyleyen kişi hazır ninnilerden faydalandığı gibi birçok zaman da doğaçlama yoluna başvurur. Çoğu ninni de kadınların, kendilerini ve çocuklarını üzen durumlarda şikâyet ettikleri, serzenişte bulundukları görülmektedir. Bu açıdan ninniler, belli bir oranda ağıtlara benzemektedirler (Açа, 2011: 249). Anonim ninniler genel olarak yedi hecelidirler ve mâni şeklinde kâfiyelenmişlerdir. Ancak âşıklar tarafından söylenen ninniler anonim ninnilerden farklı olarak sekiz ve on birli hece ölçülere sıkça rastlanır. Söyleyenine de bağlı olarak, anonim ninnilerde yer yer hece kusurlarını görmek mümkündür. Âşıkların söyledikleri ninnilerin yapı olarak daha sağlam ve oturmuş oldukları söylenebilir (Kaya, 1999: 344).

Ninnilerle ilgili Çobanoğlu ve Biltekin'in (2009) yaptığı genel bir tasnif şu şekildedir:

1. *Çocuğun cinsiyetine göre ninniler*
    - *Erkek çocuklar için söylenen ninniler*
    - *Kız çocuklar için söylenen ninniler*
2. *Söyleyiş nedenlerine göre ninniler*

- *Çocuğu uyutmak amacıyla söylenen ninniler*
- *Ağlayan çocuğu avutmak amacıyla söylenen ninniler*
- *Çocukla oyun oynarken söylenen ninniler*

3. *Konularına göre ninniler*

- *Temenni içeren yüce kişilerden yardım istemek için söylenen ninniler*
- *Şikâyet etmek amacıyla söylenen ninniler*
- *Öğüt verme amaçlı ninniler*
- *Tehdit ve vaat içeren ninniler*
- *Sevgi ve övgü içeren ninniler*

Çelebioğlu'nun (1995) yaptığı tasnif ise ana başlıkları itibariyle şu şekildedir:

1. Dinî, kudsî ve fikrî mahiyette ninniler

2. Efsane ve ağıt türünden ninniler

3. Dilek ve temenni mahiyetinde ninniler

4. Sevgi ve alâka ifade eden ninniler

5. Övgü ve yergi mahiyetinde ninniler

6. Şikâyet ve teessür ifade eden ninniler

7. Ayrılık ve gurbet ifade eden ninniler

8. Vaad mahiyetinde ninniler

9. Tehdit ve korkutma mahiyetinde ninniler

10. Ninni olarak da söylenen ilâhi ve tekerlemeler

2.2. Ninnilerin Eğitim İşlevi

Anneler, hem ninnilerin ilk söyleyicisi hem de nesilden nesile aktarıcısı konumundadır (Artun, 2004; Bakırcıoğlu, 2007). Günümüzde annelerin çocuklarına ninni söylemesinin öneminden bahseden çok sayıda çocuk ruhbilimci ve eğitimci bulunmaktadır. Çocuğun doğumundan dört-beş yaşına varana kadar, çocuklara düzenli olarak ninni söylenilmesi tavsiye edilmektedir (Özdemir, 2008). Çocuğun bu şekilde konuşmaya teşvik edilmesi dil gelişiminin önemli bir parçasıdır (Yavuzer, 2004: 94).

İlk dönemlerde çocuklarda gelişim hızı ve kapasitesi yüksektir. Bu dönemde çocukla ilgilenilmesinin, eğitmeye yönelik çalışmalar yapılmasının önemi büyüktür. Bloom, öğrenmelerin %60-70'nin 0-6 yaş arasındaki dönemde meydana geldiğini belirtirken, Freud'a göre bu dönem insan kişiliğinin büyük oranda oluştuğu bir dönemdir. Çeşitli bilimsel verilere göre, yirmi yaşına kadarki insan beyni gelişiminin %65-85'i 3-6 yaş aralığında gerçekleşmektedir. Bu yaşların çocuğun ana dilinin gelişip yerleştiği dönemler olması dikkat çekmektedir (Dündar, 1981) Bu dönem, literatürde "kritik dönem"

olarak adlandırılmaktadır. Bu dönemde kazanılması gerekli olan davranışlar başka dönemlerde ya hiç kazanılamamakta ya da telafisi çok uzun zaman almaktadır (Başal, 2003). Bu yaş döneminde kazanılması gereken özelliklerin başında ana dili kazanımı gelmektedir.

Çocukların ana dili gelişim düzeyi aynı zamanda iletişimsel beceri düzeylerini de doğrudan etkilemektedir. Okullarda rehberlik servislerine gönderilmek durumunda kalınan çocukların ortalama %50'sinin iletişim becerileri zayıf çocuklar olduğu bildirilmektedir. Araştırmalar, bu tip çocukların ileriki yaşamların da, başarısız ilişkiler, yetersiz ebeveynlik, işte başarısızlık, rûhî bunalım gibi sorunlarla sıkça karşılaştıklarını göstermektedir. Ailesi ve çevresiyle geçinemeyen pek çok çocuğun yaşına uygun konuşma becerilerini kazanamamış olması tesadüfî bir durum değildir. Çocuklar toplumsal iletişim becerilerini öncelikle aileleriyle olan deneyimlerinden edinirler. Yetişkinlerin çocuklarla olan etkileşimleri iletişim becerilerinin geliştirilmesi açısından önemlidir (Yavuz, 2010: 329-330). Bu etkileşimin küçük yaştan itibaren düzenli ve sağlıklı bir şekilde sağlanmasında ninniler kilit rol üstlenirler.

2.3. Ninniler ve Ana Dili Gelişimi

İnsan hayatında ninnilerin önemli bir yeri vardır. Çocuklar, doğdukları andan itibaren ana dilini duymaya ve öğrenmeye başlarlar. İlk öğretmenleri ise genel olarak anneleridir. Bu yüzdendir ki, insanın ilk öğrendiği dile "ana dili" denilmektedir. Çocuklar beşikteyken ana dili eğitimi araçlarının başında ninniler gelmektedir. Çocuklar, öncelikle dinleme yoluyla algılayarak öğrenirler. Annelerinin ardından iletişimsel çevrelerine babaları, kardeşleri ve diğer yakınları katılırlar. Çocuğun yaşı ilerledikçe çevrelerine toplum ve dış dünya da katılır. Çocuklar ana dillerini öğrenirken, işitsel, görsel ve dilsel iletimlerle beslenmektedirler. Ninni ve onun dışındaki (mâni, türkü, tekerleme, bilmece vb.) halk edebiyatı ürünleri bu beslenmenin kaynakları ve araçları durumundadırlar (Özdemir, 2008).

Çocuğun eğitimi için kullanılan ilk araçlardan olan ninniler, sade bir şekilde söylenmesi, arı ve duru olması yönüyle ana dili eğitimi için değerli bir kaynaktır. İncelendiğinde Türkçenin temel yapı ve kurallarının ninnilerde yer aldığı görülecektir. Özellikle çocuğun ilk dönemlerinde kullanılan ninniler okul öncesi eğitim açısından önem arz etmektedir (Demir ve Demir, 2011). Türk edebiyatında ninnilerin ana dili eğitiminin yanında, kültürel, toplumsal, duygusal, ahlâkî ve dînî konularda da bir eğitim aracı olması (Çelebioğlu, 1995; Demir ve Demir, 2011; Özdemir, 2008; Ungan, 2009) değerini ve önemini bir kat daha arttırmaktadır. Ayrıca, ninnilerin sistemli bir eğitim aracı olarak kullanılabilmesi (Demir ve Demir, 2011: 19) ebeveynin elini güçlendirmektedir.

3. YAPILANDIRMACILIK

3.1. Yapılandırmacılık ve Eğitim

Birey, içinde bulunduğu yaşam alanında kasıtlı ya da kasıtsız olarak yeni bilgilere ve yeni öğrenme alanlarına açıktır. Bu bilgiler birbiriyle ilişkilendirilmezse, her biri anlamsız bir parça olacaktır; fakat birbiriyle bütünleştirilirse öğrenmeler daha kalıcı ve anlamlı bir hal alacaktır. Felsefi temellerine bakıldığında, bu açıdan bilginin anlamlandırılmasını savunan yaklaşım "Yapılandırmacılık"tır. Yapılandırmacılığa dâir şu açıklamalar yapılabilir:

Yapılandırmacılık, bilgi ve bilginin nasıl kazanıldığını açıklamaya çalışan bir teoridir (Esmaiel, 2006: 24).

Johnson (2003: 1) yapılandırmacılığın, öğretmenin bilgiyi aktaran, öğrencinin ise pasif alıcı olduğu geleneksel bilgi aktarımı modeline karşı olduğunu belirtmiştir.

Matthews'e (2000) göre, yapılandırmacılık, öğrenme, öğretme ve bilginin doğasını ele alan çeşitli teorileri içeren bir yaklaşımdır (Akt: Becker, 2011: 8).

Yapılandırmacılık, öğrenmenin, içinde yaşanılan dünyanın, bireyin tecrübeleriyle inşa edilerek gerçekleşebileceğini savunan bir teoridir (Vanichakorn, 2003: 13).

Yukarıdaki açıklamalar doğrultusunda yapılandırmacılığın, bireyi aktif kılan, yeni bilgileri önceki bilgilerle kaynaştırıp hem anlamlı hem de bireye özgü nitelik kazandıran bir yaklaşım olduğu söylenebilir.

Geleneksel yaklaşımın yerini, öğrenci merkezli yaklaşımın aldığı eğitimde de "yapılandırmacılık" etkisini göstermiştir. 20. yüzyılda eğitimde çocuk merkezli yaklaşımı savunan ve yapılandırmacı yaklaşımı savunan ilk eğitimci olarak kabul edilen Dewey; çocukların bilgiyi yapılandırarak çevrelerini araştırdığı ve çevreleriyle etkileşimde bulunduğunu açıklayan bilişsel gelişim teorisini ortaya atan Piaget; yakınsak alan gelişimi fikrini ortaya atan Vygotsky, en önemli yapılandırmacılardır (Gill, 2005: 31-32). Geleneksel eğitim modeli karşısına güçlü bir rakip olarak çıkan Yapılandırmacılık, öğrencileri eğitimin merkezine aldığı gibi öğretmen açısından da yararlı olmuştur. Lorsbach ve Tobin'e (1992) göre öğretmenler yapılandırmacılık sayesinde, öğrencilerin önceki bilgilerinin ve olgulara/olaylara yaklaşım süreçlerinin daha da farkında olabilmektedirler (Akt. Beck, 1997: 30). Bu farkındalık sayesinde öğretmenler, öğrenciyi eğitimin merkezine alma konusunda daha yeterli hale gelmektedir.

Yapılandırmacılık, bilgiyi alma ve iletme sürecinde öğrencinin aktif konumda bulunduğu bir yaklaşım olarak da anlaşılmamalıdır; çünkü öğrenciyi, öğretmeni, aileyi ve çevreyi içine alan geniş bir yelpazedir. Her bir çocuğun ilgilerini ve amaçlarını gerçekleştirmesinde; yeteneklerini kullanmaları ve geliştirmeleri konusunda; öğrenme sevgilerinin gelişmesinde teşvik edicidir (Christie, 2005). Bu

bağlamda Yapılandırmacılık, öğrencinin duygusal, bilişsel, sosyal tüm yönlerini dikkate alan bir yaklaşımdır.

3.2. Yapılandırmacılık ve Ana Dili Gelişimi

Çağın şartlarına ayak uydurabilecek birey özelliklerinin başında, diğer insanlarla iletişim kurabilen, anlayan ve anladığını anlatabilen nitelikler gelmektedir. Bu anlamda, yapılandırmacı yaklaşım dil ve zihin arasında bağlantı kurmuş, araştıran ve elde ettiği bilgileri yeni bilgiler üretmek için kullanan gelişmiş bireyler yetiştirmeyi amaç edinmektedir (Güneş, 2013: 52). Bu anlayış sayesinde dil gelişimi, bireyin ve dolayısıyla toplumun yararına ilerleme gösterecektir; fakat şu da göz ardı edilmemelidir, yapılandırmacı yaklaşım boyutunda dil gelişimi doğrudan etkili değildir; onun etkisi bireyin karşılaştıkları kavramlarda seçici olmasından ve onları sınırlamasından gelmektedir (Senemoğlu, 2013: 611). Bu sınırlı yapılandırmalar sayesinde bireyin yaşamındaki bilgi yığınları engellenir; bilgiler anlamlı ve düzenli parçalar halinde kodlanır.

Öğretme eyleminin önemsenmediği, öğrenme eyleminin merkeze alındığı yapılandırmacı yaklaşımda dil gelişimi, birbirini izleyen bir süreç halinde; bireyin sosyal çevresiyle ve bilişsel gelişimi ile bağlantılı olarak devam etmektedir. Örneğin, yeni doğmuş çocuklar, her biri tek tip ve benzer sesler çıkarırlar; ama gelişimde bireysel farkların etkisiyle ve sosyal çevreyle bağlantılı olarak dil gelişiminde farklılıklar ve farklı kullanımlar ortaya çıkabilmektedir. Yapılandırmacı yaklaşım bu farklılıkları göz önünde bulundurarak, bireyin dil gelişimini aşamalı bir şekilde ve etkileşimsel olarak ele almaktadır.

Yapılandırmacı yaklaşımın öncülerinden Vygotsky, dil-düşünce-kültür arasında karşılıklı etkileşime dayanan bir dil gelişimini savunmuş; özellikle dilin işlevine vurgu yapmıştır (Tümkaya, 2006: 122). Yapılandırmacı yaklaşımın önde gelen isimlerinden biri olan Piaget ise çocukların dil gelişimini iki aşamada ele almıştır: Benmerkezci dil, çocuğun dil gelişimini tamamlama evresinde olduğu, toplumu ve bireyi hesaba katmadığı, tek taraflı iletişim biçiminin görüldüğü aşamadır; toplumsal dil evresinde ise çocuk, konuşmalarını gerçekleştirirken karşısındaki insanın fikirlerini göz önünde bulundurur; onunla empati kurar (Tümkaya, 2006: 121). Her iki görüşte de dikkati çeken nokta "etkileşim" ve "dialog kurma"dır.

Bireylerin içinde yaşadıkları toplumda ve diğer toplumdaki bireylerle iletişim halinde olması, onları bir arada tutabilecek bir şeyin varlığına ya da ortak bir konuya bağlıdır. Vygotsky ve Piaget'in kültür vurgulaması ve toplumsal dilin kullanımı, bireylerin etkileşime girmesini sağlayan teşvik edicileri gerekli kılmaktadır; bu sayede dil gelişimi, yapılandırmacı yaklaşımın gereklerini yerine getirebilir. Bu bağlamda sözlü ve yazılı kültür ürünlerinin, dilsel etkileşimde ve dolayısıyla dil gelişiminde faydalı olduğu düşünülmektedir. Birey bu ürünler aracılığıyla, iletişim becerilerini geliştirir, anlar ve anlamlandırırlar.

3.3. Yapılandırmacılık Bakış Açısıyla Ninniler ve Ana Dili Gelişimi

İnsanlar, doğal olarak ses çıkarabilme yeteneğine sahip varlıklardır. Ancak hemen hemen bir yaşına kadar olan süreçte gerçek bir konuşmadan bahsedilemez. Bireysel farklılıklar olmakla birlikte ortalama olarak bir çocuk, ilk anlamlı sözcüğünü bir yaşında söyler. Bu dönemden öncesi çocukların evrensel olarak bazı benzer sesleri çıkardığı dönem olarak bilinmektedir. İlk anlamlı sözcüğün söylenmesinin ardından dil gelişiminin hızla devam ettiği bir süreç gelmektedir (Güven, 2008). Dil gelişimi ilk devrelerinde taklidi ses ve sözlerle ilerlemektedir. Daha sonraki süreçte zihinsel yapısı ve sözcük hazinesi gelişen çocuk, kendi başına anlamlı cümleler kurmaya başlamaktadır.

Kültürümüz açısından önemli bir yeri olan ninnilerin, eskiden sadece çocukları uyutmak için söylenildiği zannedilmekteydi. Ancak son dönemlerdeki çalışmalar, ninnileri aynı zamanda bir eğitim aracı olarak da kullanıldığı göstermektedir (Güneş, 2010). Ninniler, anneler tarafından üretilen sembolik iletiler içermektedirler. Bu nedenle müzikal ve şiirsel yönünün yanı sıra, annenin deneyimlerini ve ruhî durumunu yansıtırlar. Bu içerikler, çocuğun bilinçaltında depoladığı hayata dair ilk bilgilerdendir (Özdemir, 2008). Ong'a (2012) göre kelimeleri oluşturan sesler, anlatı biçimiyle birlikte düşünmeyi de etkilemektedir. Ahenkli ve sistemli bir yapıya sahip olan ninniler, çocukların duyduklarını anlamlandırmasını ve bilgiyi organize etmesini kolaylaştırır.

Söz ve ahenge dayalı olan ninniler, kadınların düşünme süreçlerini de yansıtırlar. Ninni ile kadın arasında bir etkileşim söz konusudur. Kadının sözleri ninniye biçim verirken gelenekten gelen unsurlar ve bilgiler kadının icrasına yön verirler (Çek-Cansız, 2011). Gelenek damarında beslenen ninniler, çocuğa kültürün aktarılmasında da önemli rol oynarlar. Bunun yanında çocuklara dinî ve ahlâkî değerlerin öğretilmesinde de etkilidirler (Farsakoğlu-Eroğlu, 2011).

Bebeklerin dil gelişimini etkileyen çeşitli faktörler vardır. Fizyolojik ve genetik unsurlar, etkileşim ve toplumsal çevre bunlardan en öne çıkanlarıdır. Fizyolojik ve genetik unsurlara müdahale edilme şansı azdır. Etkileşim ve sosyal çevrenin kontrollü olarak istenilen tarzda yönlendirilmesi daha olanaklıdır. Bu sebeple, anne baba ile toplumsal çevrenin erken dönemden itibaren bebekle kurdukları dilsel iletişim, bebeğin ana dilini öğrenmesinde ana basamağı oluşturmaktadır (Bee, 1992).

Bedensel ritmin hatırlamayı kolaylaştırdığı bilinmektedir (Ong, 2012). Ninni söylenirken çocukların ritmik bir şekilde sallanması, ninni de geçen sözlerin hatırlanmasını ve zihinde yapılandırılmasını hızlandırmaktadır. Ninnilerde geçen sözcüklerin genel olarak ünlü uyumuna uyması ve ninnilerdeki ölçü çocuğun ana dile dair temel esasları erken dönemden itibaren fark etmesini sağlamaktadır.

Çocukların erken dönemlerden itibaren görsel, işitsel ve dilsel iletilerle beslenmesi gereklidir (Sever, 2012). Çocuğun içinde bulunduğu çevrenin onu konuşmaya teşvik etmesi, çocuğu cesaretlendirici bir niteliğe sahip olması bakımından dil gelişimine olumlu katkıları olduğu söylenebilir (Güven, 2008).

Yapılandırmacılıkta, zihinsel ve dilsel becerilerin geliştirilmesi ayrı bir önem arz etmektedir. Bu becerilerin gelişmesi, zihinsel yapının gelişmesi ve ön bilgilerin zenginleşmesine katkı sağlar (Güneş, 2007). Okul öncesi dönemde öğrenme "dinleme" vasıtasıyla başlamaktadır. Çocuğun ilk öğrenme kanalı dinlemedir. Bebeklerin beşinci aydan itibaren dışarıdan gelen sesleri duydukları belirtilmektedir. Bu açıdan ebeveyn bu dönemden itibaren bebekle konuşarak çeşitli kelimeleri duymasını sağlaması önemlidir (Güneş, 2010). Özellikle, anne sesinden duyulan ninniler ve annenin sözleri bebeğin ruh ve düşünce dünyasını oldukça etkilemektedir.

SONUÇ

İnsanlığın ortak değeri olan ninniler, kültürümüzün de önemli yapı taşlarından biridir. Önceleri işlevi sadece çocuğu uyutmak ve rahatlatmak olarak düşünülmesine rağmen özellikle son dönemlerde yapılan çalışmalar ninnilerin eğitim işlevini de vurgulamaktadır. Ninniler, çocuğun kültürel, dinî ve ahlâkî gelişiminin yanı sıra ana dili gelişiminin de ayrılmaz parçalarından biri olarak öne çıkmaktadır. Ahenkli yapısı ve barındırdığı ifadeler itibariyle ninniler, ana dilinin sağlıklı bir şekilde geliştirilmesine, ana dile dair yapı ve kuralların iyi şekilde öğrenilmesine hizmet ederek, çocuğun ileriki yaşamında etkili iletişim becerilerine sahip olması yönünde faydası sağlamaktadır. Ninnilerimiz, anne ile çocuk arasında kurulan kutsal bağın nişanelerinden biri olarak söylenegelmeye devam edecektir.

KAYNAKÇA

Açа, M. (2004). "Halk Şiirinde Tür ve Şekil". Türk Halk Edebiyatı El Kitabı. (Ed. M. Öcal Oğuz). s. 314-363. Ankara: Grafiker Yayınları.

Artun, E. (2004). Türk Halk Edebiyatına Giriş. İstanbul: Kitabevi Yayınları.

Bakırcıoğlu, Z. (2007). Halk Şiirimiz. İstanbul: Ötüken Yayınevi.

Başal, H. A. (2003). Nasıl Mutlu Bir Çocuk Yetiştirebilirim?. İstanbul: Morpa Kültür Yayıncılık.

Batur, S. (1998). Açıklamalı-Örnekli Türk Halk Edebiyatı. İstanbul: Altın Kitaplar.

Beck, J. (1997). Teachers' Beliefs Regarding The İmplementation of Constructivism in Their Classroom.(Yayımlanmamış Doktora Tezi). The University of Toledo, Ohio.

Becker, N. M. (2011).). Constructing Constructivism in a Choral Ensemble. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Columbia University, Columbia.

Bee, H. (1992). "The Development of Language". The Developing Child. (Sixth edition) Harper Collins College Publishers.

Christie, A. (2005). Constructivism and İts İmplications for Educators. 13 Mayıs 2014 tarihinde http://alicechristie.com/edtech/learning/constructivism/index.htm adresinden erişildi.

Çek-Cansız, S. (2011). "Ninnilere Bağlam Merkezli Bir Yaklaşım". Turkish Studies, 6(4), 61-79.

Çelebioğlu, A. (1995). Türk Ninniler Hazinesi. İstanbul: Kitabevi yayınları.

Çobanoğlu, Ö. (2009). Halk Edebiyatına Giriş. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Demir, N. ve Demir, F. (2011). Türk Ninnileri. Ankara: Sarkaç Yayınları.

Dündar, A. (1981). “Ana Dili Eğitimi”. Türk Dili. S: 352.

Elçin, Ş. (2011). Halk Edebiyatına Giriş. Ankara: Akçağ Yayınevi.

Farsakoğlu-Eroğlu, A. (2011). Türk Ninnilerinde İslâmî Motifler. Konya: Mehir Vakfı Yayınları.

Esmaiel, Y. E. (2006). Theory in Practice: Constructivism and the Technology of İnstruction in an Authentic Project-Based Computer Class. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). University of North Texas, Texas.

Gill, L. A. (2005). Personal Narratives and Constructivism in Teacher Education. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Indiana University/ Department of Curriculum Studies, İndiana.

Güneş, F. (2013). Türkçe Öğretimi Yaklaşım ve Modeller. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Güneş, F. (2010). “Ninnilerin Çocukların Dil Gelişimine Etkisi”. Zeitschrift für die Welt der Türken, 2(3), 27-38.

Güneş, F. (2007). Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma. Nobel Yayınları.

Güven, M. (2008).”Dil Gelişimi”. Eğitim Psikolojisi. (Ed. Yaşar Özbay ve Serdar Erkan). s. 149-163. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Johnson, J. R. (2003). Dewey and Vygotsky: A Comparison of Their Views on Social Constructivism in Education. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). The State University of New Jersey, New Brunswick.

Kaya, D. (1999). Anonim Halk Şiiri. Ankara: Akçağ Yayınevi.

Longhi, E.; Pickett, N. & Hargreaves, D. J. (2013). Well Being and Hospitalized Children: Can Music Help?, Psychology of Music. s.1-9. DOI: 10.1177/0305735613499781

Ong, W. J. (2012). Sözlü ve Yazılı Kültür. (Çev. Sema Postacıoğlu Banon). İstanbul: Metis Yayınları.

Özdemir, A. (2008). Ninnilerden Seçmeler. İstanbul: Bordo Siyah Yayınları.

Senemoğlu, N. (2013). Gelişim, Öğrenme ve Öğretim (23. basım.). Ankara: Yargı Yayınevi.

Sever, S. (2012). Çocuk ve Edebiyat. İzmir: Tudem Yayınları.

Tümkaya, S. (2006). “Dil Gelişimi”. (Ed. Kurtman Ersanlı ve Ersin Uzman), Gelişim ve Öğrenme, s.105-131. İstanbul: Arı Matbaacılık.

Warner, M. (1998). "Hush-a-Bye-Baby": Death and Violence in the Lullaby. Raritan- A Quartely Review, 18(1), 93-114.

Wenszell, M. J. (2013). The Effect of Music Therapy on İnfants Born with Gastroschisis (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Colorado State University, Colorado.

Ungan, S. (2009). İşlevsel Yönleriyle Ninniler. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Vanichakorrn, N. (2003). Constructivism in English as a Foreign Language Secondary Classrooms in Bangkok, Thailand. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). University of Northern Colorado, Colorado.

Yavuz, K. E. (2010). *Çocuğunuzun Duygusal Zekâ Gelişimi İçin Küçük Sağlam Adımlar. İstanbul*: Timaş Yayınları.

Yavuzer, H. (2004). *Çocuk Psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE TÜRK SİLAHLI KUVVETLERİNİN YERİ:

Afganistan Örneği

Fatih Şükrü BAĞDAŞ
Hava Harp Okulu, İSTANBUL

ÖZET

Küreselleşmenin etkisi ve eğitim, ticaret, siyaset, askerlik, kültür, sanat, haberleşme gibi nedenlerle ortaya çıkan dil öğrenme gereksinimi, Türkçe konuşan kimselerin yabancı dilleri öğrenmesi kadar yabancıların da Türkçeyi öğrenmesini zorunlu kılmaktadır. Bir toplumun, bir devletin ve milletin kendi varlığını ve kültürünü duyurabilmek için yapacağı en önemli faaliyetlerin başında yine dilini öğretmek gelmektedir.

Geçmişten getirdiği bağlarla dünyanın çok çeşitli ülkeleriyle iletişim içinde olan Türkiye, kültürel mirası ve önemli konumuyla her dönemde dünyanın ilgisini çeken bir ülke olmuştur.

Bu çalışmada, Türkiye'ye ve Türkçeye duyulan ilginin bir yansıması olarak Yabancılara Türkçe Öğretimi alanında son yıllarda gözlenen hareketlenmede, Türk Silahlı Kuvvetlerinin yaptığı katkıya dikkat çekmeye çalışılmış, konu Afganistan örneğiyle ele alınmıştır.

Anahtar Kelimeler: MAP (Misafir Askeri Personel), YTÖ (Yabancılara Türkçe Öğretimi)

ABSTRACT

The necessity of learning language developing due to the effect of globalization, education, commerce, politics, military service, culture, art, and communication requires learning Turkish as foreign language for others as much as Turkish people to learn a foreign language. One of the major roles of a state and nation in order to express its culture and values is to teach its own language.

Being in communication with various countries around the world with its bonds coming from the past, Turkeyhas proven to be the interest of other parts of the world with its cultural heritage and strategic location.

In this study, with the example of Afghanistan, the researcher tries to point out the recent development in the field of Turkish Language Teaching (TLT) suggesting the interest of Turkey and Turkish language and contribution of Turkish Armed Forces for this purpose.

Keywords: Guest Military Personnel (GMP), TFL (Turkish as a Foreign Language)

1. Giriş

Milletlerin var oluşunda dil ne kadar mühim bir yer tutuyorsa devamı açısından da bir o kadar önemlidir. Bu yönüyle dil, millet olmanın temel unsurudur ve kültür birliğini temin eden ve kültürün yeni nesillere aktarılmasını sağlayan vazgeçilmez bir vasıtadır (Güzel, 2010: 372). Çünkü bir milletin kültür varlığını oluşturan tarihi, coğrafyası, din anlayışı, müziği, sanatı, edebiyatı, bilim ve tekniği, dünya görüşü ve millet olmayı sağlayan her türlü ortak değerlerinin, tarihin ve yüzyılların süzgecinden

geçerek dünden bugüne ve bugünden yarına aktarılması ancak dil yolu ile mümkün olmaktadır (Korkmaz, 2005:24).

Birey ve toplumlar, sahip oldukları bilgi ve tecrübelerle yetinmemekte, farklı toplumlarla etkileşim kurarak onların da birikimlerinden faydalanma ihtiyacı duymaktadırlar. Bu durum, bireylerin içinde bulunduğu toplumun anadilinden başka dilleri de öğrenmesini gerekli kılmaktadır. Bu nedenlerle yüzyıllardır yabancı dil öğretimine yönelik adımlar atılmış; ülkeler, seviye ve imkânlarına göre başka toplumların dilini öğrenmiş ya da başkalarına dillerini öğretmişlerdir.

Dil ile kültürün yakın ilişkisi, bir dilin yabancılara öğretimi konusunda da kültürü ön plana çıkarmaktadır. Yabancılara Türkçe öğretiminin önemini anlatan Hengirmen (1993)'e göre bir dilin başka dilleri konuşan kişilere öğretilmesi çabası, aynı zamanda o dilin konuşulduğu topluma ait kültürel değerlerin öğretilmesi çabasını da içerecektir. Çünkü dil, kültürün aynasıdır. Yararcı bakış açısı ön planda tutulduğunda, bu durumun en pratik sonucu ülke tanıtımına katkısı açısından ortaya çıkmaktadır. Kültürel yakınlık ekonomik, politik ve askeri ilişkilerin temelini oluşturur. İşte bu nedenle yabancılara dil öğretimi, ülke savunması kadar önemlidir (Gedik, 2009:8).

2. Yabancılara Türkçe Öğretiminin Tarihi Gelişimi

Yabancılara Türkçe öğretiminin tarihine bakıldığında, karşımıza ilk olarak bu alanda yazılmış eserler çıkmaktadır. Bu alanda yapılan çalışmalar son yıllarda önem kazanmaya başlasa da yabancılara Türkçe öğretimi adına yapıldığı kabul edilen ilk çalışma, 1072 yılında Kaşgarlı Mahmut tarafından Divanu Lugati't-Türk'ün yazılmasıdır. Araplara Türkçeyi öğretmeyi de amaçlayan bu eser, dönemin kültürüne, sosyal yaşantısına ışık tutması; şiirler, atasözleri gibi unsurları içermesi yönleriyle de büyük önem taşımaktadır. IV. yüzyılda Ali Şir Nevai'nin yazdığı Muhakemetü'l-Lügateyn, Türkçenin zenginliğini ortaya koyan ve alanda ismini sayabileceğimiz bir başka eserdir.

Kıpçak Türkçesi dönemi, Türkçenin yabancılara öğretiminin arttığı bir dönemdir. 1250-1517 yılları arasında hüküm süren Memlûk Devleti'nde Türk sultanlarının devleti yönetmesi nedeniyle Türkçeye karşı ilgi artmıştır. Bu ilgi, Araplara Türkçeyi öğretmeyi amaçlayan kitapların yazılmasına neden olmuştur. Codex Cumanicus, Kitabü Bulgati'l-Müştak Fi Lugâti't-Türk ve'l-Kıfçak, Kitâb-ı Mecmû-i Tercümân-ı Türkî ve Acemî ve Mongolî, El-Kavaninü'l-Külliyye Li Zabti'l-Lügati't-Türkiyye, Et-Tuhfetü'z- Zekiyye Fi'l-Lugâti't-Türkiyye, Kitabü'l-İdrâk Li-lisânü'l-Etrak Kıpçak Türkçesi döneminin yabancılara Türkçe öğretmeyi amaçlayan eserleridir (Bayraktar, 2005:60).

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin XVII. yüzyıldan sonra arttığını ve XX. yüzyıldan sonra en üst düzeye ulaştığını belirten Hengirmen (1993), Türk dilcilerinin Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine bir zamana kadar önem vermediğini belirtmiş ve bu alana yönelik olarak yabancı yazarların Türk yazarlardan daha fazla eser ürettiğini söylemiştir.

Osmanlı Devleti zamanındaki yabancıl dil öğretimine bakılınca, saray hizmetleri için görgülü ve bilgili adam yetiştirmek amacıyla kurulan Enderunlarda Arapça ve Fransızca öğretiminin dışında devşirmelere Türkçe öğretiminin yapıldığı görülmektedir (Demirel, 1993:7). Tanzimat'tan sonra, 1886 yılında Galatasaray Sultanisinin açılmasıyla Türkiye'de yabancı dillerin öğretiminin hız kazandığı bir döneme girilmiştir.

Türkiye'de yabancılara Türkçe öğretmek amacıyla kurulan kurumların tarihi çok eskilere dayanmamaktadır. Üniversitelerdeki yabancı öğrencileri öğretime hazırlamak için açılan Türkçe hazırlık sınıfları bu konuda önemli bir işlev görmüştür. Boğaziçi Üniversitesi, 1958 yılında Robert Kolej adıyla Türkiye'de yabancılara Türkçeyi öğretmek amacıyla çalışmalara başlayan ilk üniversitelerden biri olmuştur.

1963 yılında Ankara Üniversitesinde yabancılar için Türkçe kursu açılmış ve "Yabancılar İçin Türkçe Dilbilgisi" kitabı hazırlanmıştır. Yabancılara Türkçe öğretiminin köşe taşlarından biri, 1984 yılında Ankara Üniversitesi TÖMER'in açılması olmuştur. Yabancılara Türkçe öğretmek amacıyla dünyanın önde gelen dil ve kültür merkezleri örnek alınarak kurulan TÖMER, 2011 yılı itibariyle Türkiye genelinde 8 ilde toplam 11 şubeye ulaşmıştır.[17] Günümüzde dil okullarında, özel veya resmi kuruluşlara bağlı dil kurslarında, Türk Silahlı Kuvvetleri ve Emniyet Teşkilatı bünyesinde, yurt dışındaki Türkoloji merkezlerinde veya bölümlerinde, yurt içinde bazı üniversitelere bağlı dil okullarında, uzaktan eğitim merkezlerinde ve üniversitelerin Türkçe öğretim merkezlerinde (TÖMER) Türkçe öğretimi yürütülmektedir (Karababa, 2009:271).

3. TSK'nin Eğitim-Öğretim Faaliyetleri İçinde YTÖ

Ülkemizde birçok konuda modern teknik ve yaklaşımların ilk uygulayıcısı olan Türk ordusu, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi konusunda da ilk uygulama ve kurumsal sahiplenmede bulunan kurumlarımızdan olmuştur. Türk ordusunda eğitim görecek olan yabancı subayların Türkçe öğrenme ihtiyacı ile bu konuya yönelinmiş ve dil okullarında bu yönde önemli çalışmalar yapılmıştır (Akış, 2010:202). 24 Nisan 1933 tarih ve 14234 sayılı, Gazi Mustafa Kemal imzalı kararnamede (Bakınız: Ek-1)[18], Suudi Arabistan Hükümeti'nin "Türkiye Harp ve Tayyare Mektepleri"ne öğrenci göndermek istemesi üzerine alınan kabul kararı yer almaktadır. Belge, yabancılara Türkçe öğretimi adına askeri kurumların eskiden beri oynadığı role ışık tutması açısından önemlidir (Bağdaş, 2011).

Günümüzde eğitim iş birliği anlaşmaları kapsamında dost ve müttefik ülkelerden Harp Okullarında, Astsubay Meslek Yüksekokullarında ve bazı askeri liselerde öğrenim görmek üzere gelen MAP'a bu okulların Türkçe Hazırlık Sınıflarında 1 sene Türkçe Hazırlık Eğitimi verilmektedir. Bu eğitimi tamamlayanlar, harp okulu, MYO ve askeri lise eğitimlerini Türkiye'de ilgili okullarda

[17] "www.tomer.ankara.edu.tr." web sayfasından alınmıştır.

[18] Belge, Dr. Osman YALÇIN'dan 9 Haziran 2011 tarihinde alınmıştır.

sürdürmektedirler. Türk Hava Kuvvetleri, 1955 yılında Libyalı bir öğrenciyi kabul ederek tarihinde ilk kez misafir askeri öğrenci almıştır.



Hava Harp Okuluna Kabul Edilen İlk Misafir Askeri Öğrenci (1955)

1992 yılından itibaren eğitim-öğretim iş birlikleri çerçevesinde dost ve müttefik ülkelerden misafir askeri öğrenci kabul edilmeye devam edilmiştir (HHO, 2011:181). Harp Akademileri ve Lisan Okulları bünyesinde de, farklı ülkelerden gelen Misafir Askeri Personel (MAP)'e yönelik Türkçe öğretimi yapılmaktadır.

Uluslararası birçok alanda görev yapmış olan ve yapmaya devam eden Türk Silahlı Kuvvetleri, barışı destekleme harekâtları, insani yardım faaliyetleri gibi rolleriyle Türkiye'yi en güzel şekilde temsil etmenin gayreti içerisinde olmuştur. Bu gayretlerin en önemlilerinden biri de gidilen toplumlara yönelik verilen eğitimlerdir.

Dost ve müttefik ülkelerle imzalanan anlaşmalar kapsamında bahse konu ülkelere mensup Misafir Askeri Personele (MAP) Türk Silahlı Kuvvetleri eğitim kurumlarında; eğitim-öğretim yapılmakta ve çeşitli kurslar verilmektedir.

Bugüne kadar 52 dost ve müttefik ülkeye mensup 25.959 MAP'a eğitim/kurs verilmiştir. 2012-2013 döneminde, 30 ülkeden 2.593 MAP'a, 2013-2014 döneminde 28 ülkeden 1.527 MAP'a eğitim/kurs verilmesi planlanmıştır. Ayrıca, mobil eğitim timleri vasıtasıyla yabancı ülke personeline kendi ülkelerinde eğitim-öğretim yapılmakta ve çeşitli kurslar verilmektedir.

Türk Silahlı Kuvvetlerinin yurt içi ve yurt dışındaki eğitim-öğretim faaliyetleri içinde Türkçe öğretimi önemli bir yer tutmaktadır. Dost ve müttefik ülkelerdeki askeri personelin TSK personeli ile birlikte çalışabilmesi için Türkçe öğrenmelerini sağlamak amacıyla dost ve müttefik 16 ülkede (Afganistan, Arnavutluk, Bangladeş, Bosna Hersek, Gürcistan, Kazakistan, Kırgızistan, Makedonya, Moğolistan, Romanya, Senegal, Tunus, Türkmenistan, Ukrayna, Ürdün ve Kosova), 21 Türkçe dershanesi

kurulmuş ve bahse konu dershanelerde bugüne kadar 3.782 personelin Türkçe kursu görmesi sağlanmıştır. Dil kurslarında dereceye girenlere, her yıl bir hafta süreli kültür gezisi icra edilmektedir.

Afganistan'da Kabil Gazi Askerî Eğitim Merkezinde bugüne kadar yaklaşık 400 Afgan acemi ere ve 4.223 astsubay adayına eğitim verilmiştir. Ekim 2009-Kasım 2010 tarihleri arasında Dağ Komd.Okl. ve Eğt.Mrk.K.lığı Eğirdir/Isparta'da 12 Afgan bölüğüne (1.193 personel) eğitim verilmiş, teçhizat ve donatım desteği sağlanmıştır. Afganistan'da bugüne kadar 18.060 personele eğitim verilmiştir.

Askerî eğitim iş birliği faaliyetleri kapsamında, Afganistan Komuta Kurmay Kolejine, Afganistan Millî Savunma Üniversitesine, Afganistan Kara Harp Okuluna, Kabil Askerî Lisesine ve Afganistan Yabancı Diller Okuluna danışman, Türkçe öğretmeni ile eğitici desteği sağlanmaktadır.[19]

3.1. TSK'nin Afganistan'da Türkçe Öğretimi Faaliyetleri

Afganistan, TSK'nin yurt dışındaki Türkçe öğretimi faaliyetlerini yansıtması açısından örnek teşkil etmektedir. M. Kemal Atatürk'ün Afgan lider Emanullah Han ile dostluğu, bu ülke ile ilişkilerin gelişmesini sağlamış ve günümüzde de devam eden Türkçe öğretiminin temelini oluşturmuştur.



Atatürk Afganistan Kralı Amanullah Han ile (Mayıs 1928)[20]

İki ülke arasında imzalanan anlaşma ile Türkiye, Afganistan'a birçok sahada yetişmiş personelin yanı sıra eğitici subaylar da göndermiştir.

2003 yılında Afganistan Harp Okulunda Türkçe dershanesi açılmıştır. Burada, Türkiye'ye çeşitli kurslar için gidecek Afgan subaylarına ve Afgan öğrencilere Türkçe öğretilmiştir (Hayri, 2007:99). Bu kurslarda Türkçe öğretmeni subaylar görev yapmıştır.

Türk Silahlı Kuvvetleri, Afganistan'da ISAF'ın Komutanlığını üstlendikten sonra Afganistan'da bu kuvvetlerin komutanının isteği üzerine Hamid Karzai, 2001 yılında Kabil Üniversitesinde Türkoloji

[19] Bu bölüm, "http://www.tsk.tr/4_uluslararasi_iliskiler" web sayfasından alınmıştır. (Erişim: 23 Şubat 2014)
[20] http://www.anitkabir.org/ataturk/resimlerle-ataturk.html (Erişim: 23 Şubat 2014)

bölümünün açılmasını sağlamıştır. Bölümün açılışıyla ortaya çıkan Türkçe öğretim görevlisi ihtiyacını karşılamak üzere, Türkiye'den personel görevlendirilinceye kadar uzun bir süre ISAF kapsamında Afganistan'da bulunan Türkçe öğretmeni subaylar derslere girerek Türkoloji bölümüne destek vermiştir (Hayri, 2007:121). Bu bölümün derslerine katkı sağlamanın yanı sıra, Türk askeri tarafından Afgan Millî Savunma Bakanlığı Türkçe Dershanesinde, Afganistan Harp Okulunda ve Kabil Askeri Lisesinde Türkçe öğretimi faaliyetlerinde bulunulmuş ve halen eğitim-öğretime devam edilmektedir. Afganistan'daki askeri kurumlarda Türkçe öğretiminde kullanılmak üzere, görev yapan personel tarafından dil öğretim materyalleri ve ders kitapları da hazırlanmıştır. Bu görevle Afganistan'a giden Türkçe öğretmeni subaylar tarafından Türkçenin ve Türk kültürünün tanıtılmasına yönelik fedakâr gayretler gösterilmektedir. Görev yapılan kurumun personeline yönelik iletişimi kolaylaştırmak amaçlı gönüllü Türkçe kurslarının yanı sıra, birçok farklı ülkeden gelen ISAF personelinden istekli olanlarına yönelik de kısa süreli Türkçe kursları düzenlenmiştir.

4. Sonuç

Dünyanın birçok bölgesinde Türkiye'yi başarıyla temsil eden TSK, Türk dilinin ve kültürünün tanıtılması yoluyla bu doğrultudaki en büyük hizmetlerinden birini yerine getirmiştir ve getirmeye devam etmektedir. Türk ordusunun Afganistan'da yabancılara Türkçe öğretimi adına gerçekleştirdiği faaliyetler, bu gayretlerin güzel bir örneğini teşkil eder. TSK'nin Yabancılara Türkçe öğretiminin kurumsallaşması, kendi içine bir sistem olarak ele alınıp işlenmesi yolunda daha büyük katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

Akış, İ. (2010). *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi İle İlgili Ana Sorunlar.* E. Uzun, E. Gökmen ve C. Kurt (Ed.), 8. Dünyada Türkçe Öğretimi Sempozyumu içinde (s.202-203). Ankara: Ankara Üniversitesi TÖMER.

Bağdaş, F.Ş. (2011). *Hava Harp Okulunda Öğrenim Gören Yabancı Öğrencilerin Türkçe Öğrenmede Karşılaştıkları Güçlükler.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Bayraktar, N. (2005). *Yabancılara Türkçe Öğretiminin Tarihsel Gelişimi.* http://www.turkceogretimi.com web adresinden 10 Ağustos 2011 tarihinde edinilmiştir.

Demirel, Ö. (1993). *Yabancı Dil Öğretimi İlkeler, Yöntemler, Teknikler*. Ankara: USEM Yayınları.

Gedik, D. (2009). *Yabancılara Türkçe Öğretimi (Ankara Üniversitesi TÖMER ve Gazi Üniversitesi TÖMER Örneği)*. Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Güzel, A. (2010). *Türkçe Eğitimi Bölümlerinde Kurulması Gerekli Görülen Ana Bilim Dalları*, Türklük Bilimi Araştırmaları, XXVII Bahar, s.371-383.

Hayri, A. (2007). *Afganistan'da Türkçe Eğitiminin Tarihi*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Hengirmen, M. (1993). *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi*. A.Ü. TÖMER Dil Dergisi, (10).

HHO. (2011). *Hava Kuvvetlerinin 100'üncü Yılında Hava Harp Okulu*, Hava Harp Okulu Yayınları, İstanbul.

Karababa, C. (2009) *Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi ve Karşılaşılan Sorunlar.* Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi (2), s. 265-277.

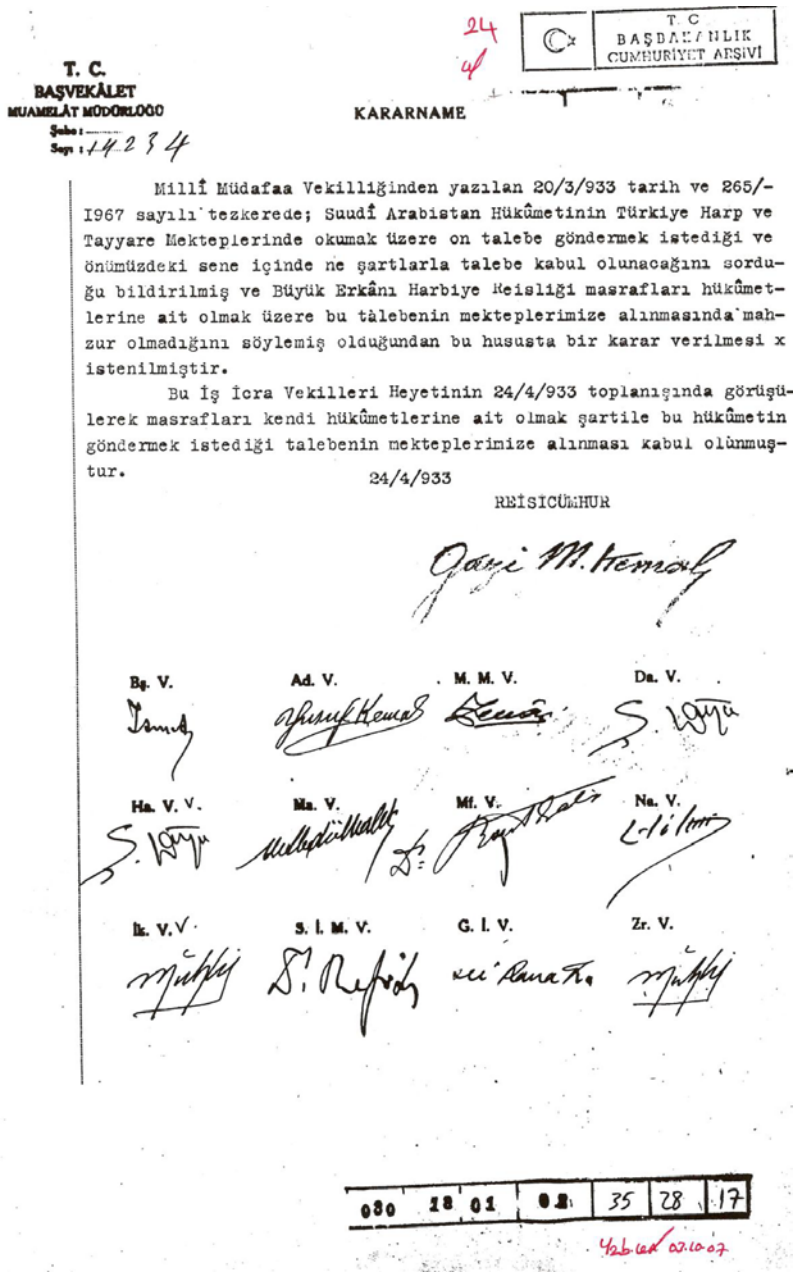
Korkmaz, Z., Ercilasun, B., Gülensoy, T., Parlatır, İ., Zülfikar, H., Birinci, N. (2005). *Türk Dili ve Kompozisyon*, Ekin, Ankara.

http://www.tsk.tr

http://www.anitkabir.org

http://www.tomer.ankara.edu.tr

EK



T. C.
BAŞVEKÂLET
MUAMELÂT MÜDÜRLÜĞÜ
Şube :
Sayı : 14234

24
4

T. C
BAŞBAKANLIK
CUMHURİYET ARŞİVİ

KARARNAME

Millî Müdafaa Vekilliğinden yazılan 20/3/933 tarih ve 265/-I967 sayılı tezkerede; Suudî Arabistan Hükûmetinin Türkiye Harp ve Tayyare Mekteplerinde okumak üzere on talebe göndermek istediği ve önümüzdeki sene içinde ne şartlarla talebe kabul olunacağını sorduğu bildirilmiş ve Büyük Erkânı Harbiye Reisliği masrafları hükûmetlerine ait olmak üzere bu talebenin mekteplerimize alınmasında mahzur olmadığını söylemiş olduğundan bu hususta bir karar verilmesi x istenilmiştir.

Bu İş İcra Vekilleri Heyetinin 24/4/933 toplanışında görüşülerek masrafları kendi hükûmetlerine ait olmak şartile bu hükûmetin göndermek istediği talebenin mekteplerimize alınması kabul olunmuştur.

24/4/933

REİSICÜMHUR

Gazi M. Kemal

Bş. V. İsmet
Ad. V. Yusuf Kemal
M. M. V. Fevzi
Da. V. S. Aydın
Ha. V. V. S. Aydın
Ma. V. Muhittin Akalın
Mf. V. Kâzım Dirik
Na. V. Ali İzzet
İk. V. Mükrimi
S. İ. M. V. Salih Bozok
G. İ. V. Ali Fuat
Zr. V. Mükrimi

030 18 01 02 35 28 17

Yazıcı 07.10.07

BÖLÜM 18

EĞİTİM PSİKOLOJİSİ

EDUCATIONAL PSYCHOLOGY

POTENTIAL ROLE OF TABLET COMPUTERS IN ENHANCING STUDENTS' SELF-REGULATORY LEARNING BEHAVIORS

Beyza A. Dunya
Measurement, Evaluation, Statistics and Assessment, University of Illinois-Chicago
Kubra K. Ozyer
Educational Psychology Measurement and Evaluation, University of North Carolina-Chapel Hill.
Email: baksu2@uic.edu
Email: karakaya@live.unc.edu

ABSTRACT

Integration of Information and Communication Technologies into classrooms has recently been one of the most principal issues in educational development plan of Ministry of National Education in Turkey. Starting the implementation of FATIH Project (Action for Increasing Opportunities and Improving Technology), it is crucial to be aware of the learning behaviors that will increase academic performance using tablets. Research has repeatedly supported the enhancing effects of self-regulatory learning behaviors on students' academic performance in regular classrooms (Kramarski & Gutman, 2006; Kramarshi & Mizrachi, 2006; Orange, 1999). If self-regulatory learning behaviors are important to increase academic performance of students in regular classrooms, it should be more important to examine the role of self-regulatory learning behaviors in classrooms using technology, more specifically tablet computers. In this study, we would like to examine the relationship between students' use of tablet computers in classrooms and their self-regulated learning behaviors. We will use survey research to address our questions. Students' self-regulated learning behaviors will be measured using a questionnaire adapted from the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ; Pintrich, Smith, Garcia, & McKeachie, 1993). Our sample will include high school students who enroll in MNE public high schools in Kayseri area. We expect that the study will help us understand relationship between tablet use and students' self-regulatory learning behaviors. Our eventual aim is to provide further directions about how to improve students' ability to self-regulate their learning in technology-enhanced classrooms.

Keywords: tablet computers, self-regulated learning, FATIH project

Computer technology provides important opportunities for fostering learning outcomes (Lajoie & Azevedo, 2006). However, many students fail to take full advantage of these technologies in learning environments (Azevedo, 2005a). Therefore, there is need for research about how effective use of these learning environments can be promoted to obtain better learning outcomes. Self-regulated learning can promote use of computer based learning environments to increase academic performance (Azevedo, 2005b; Lajoie & Azevedo, 2006). In this study, we examined the relationship between students' use of tablet computers distributed under FATIH Project and their self-regulated learning behaviors. More specifically, we aimed to find out possible relationship between students' self-regulated learning strategies and their tablet use behaviors in and outside of classrooms.

FATIH Project

The Ministry of National Education (MoNE) designed the FATIH Project in order to provide tablet computers and interactive white boards (IWB) for secondary schools in an attempt to improve information and communication technology (ICT) use in teaching and learning in schools. The pilot study was launched with the delivery of tablet PCs and IWBs to 52 high schools in 17 provinces across Turkey in 2012-2013 academic year. During the pilot study, tablets had only intranet access with limited coverage determined by MoNE (Education Reform Initiative [ERI], 2013). In the expanded pilot phase, starting in fall 2013, 49,000 tablet PCs have been distributed to 9th and 10th grade students and their teachers in 81 provinces. In this phase, internet access was granted to tablet PCs within and outside of schools. Tablet PCs allows students to prepare in-class tasks such as presentations, project based research and homework.

Self-regulated Learning

Self-regulated learning (SRL) is formally defined as the degree to which students are metacognitively, motivationally, and behaviorally active participants in their own learning process (Zimmerman, 1989). Students 'perceptions of themselves as learners and their use of various processes such as planning, monitoring, and evaluating to regulate their learning are critical factors in analysis of academic achievement (Zimmerman, 1989). In SRL, learners display initiative, perseverance, and adaptive skill in pursing it. Zimmerman's self-regulated learning theory put the greatest value on individual learners' self-determination and control and these individuals take control of their own learning activities by directing, monitoring, and regulating actions and outcomes (Zimmerman, 1989).

Two models are often cited in the literature of self-regulated learning in computer-based learning environments; Zimmerman's (2000, 2001), and Winne and Hadwin's (1998). These models have important similarities in framing self-regulated learning. For example, they both identify four areas of regulatory activity: cognition, which is employing and monitoring cognitive strategies; motivation including self-efficacy beliefs, task value, and interest; behavior such as help-seeking and task management; and context which includes evaluation of changing task conditions. In both models, self-regulated learning is characterized as a process including number of sequential phases. In the first phase, an individual defines the task, set goals, and self-motivate herself or himself. In the next step, individual self-regulate the plans and strategies and adapts the learning based on the changes within any of the four areas of SRL. Finally, individual evaluates his or her own performance based on individual and environmental benchmarks. Learner also may adapt his or her beliefs about learning tactics and strategies, and learning contexts if needed. These adaptations may influence further learning process. The major difference between the two models appears in their focus. Zimmerman focused on social cognitive factors of self-regulated learning whereas Winne and Hadwin (1998) were more focused on cognitive construction of self-regulation. In general, researchers suggested that self-

regulated learning is crucial for success in computer-based learning environments (Williams & Helman, 2004) but argued that self-regulated learning has not been received enough attention in educational research (Barnard, Lan, To, Paton, & Lai, 2009).

Although research has shown that computer-based learning environments have potential to promote student engagement (Schneckenberg, 2004), fewer studies have been done on the relationship between students' self-regulated learning behaviors and computer-based learning environments. In addition, while self-regulated learning skills are essential for effective learning, they function differently depending on the content to be learned, the learning context, and characteristics of the students themselves (Zimmerman, 2000). Therefore, it is crucial to examine self-regulated learning behaviors in varying learning contexts. We examined the newly implemented FATIH project's specifically tablet PCs' relation with students' self-regulated learning in classroom context in Turkey. Two research questions guided our study:

1. What is the relation between time that students use their tablets daily and their self-regulated learning behaviors?

2. What is the relation between students' distraction management behaviors and their goal setting, task strategies, and time management behaviors?

Method

Instrument

A paper-pencil survey was administered to 9th and 10th grade high school students in the Kilim Social Science and Kadir Has Anatolia high schools in Kayseri area. The survey was designed to measure relation between the students' use of tablet PCs and their self-regulated learning behaviors. The survey was mainly adapted from the Online Self-Regulated Learning Questionnaire (OSLQ; Barnard, Lan, & Paton, 2008; Barnard et al., 2009). The original questionnaire is a 24-item scale with a five-point Likert-type response format having values ranging from strongly agree (5) to strongly disagree (1). The original OSLQ consists of six subscale constructs; environmental structure, goal setting, time management, help seeking, task strategies, and self-evaluation. As noted by Schunk (2001), self-regulated learning skills and strategies are highly-context dependent. Therefore, the adapted questionnaire was contextualized to technology-enhanced classroom environment in Turkey. For this purpose, we omitted some irrelevant questions, changed some of them and added few new questions. The administered questionnaire consisted of 25 questions with a seven-point Likert scale response format. The scale points ranged from one to seven: *strongly disagree* (1), *disagree, somewhat disagree, neutral, somewhat agree, agree, strongly agree* (7). In addition to self-regulatory learning related items, the instrument also consisted of how many hours they spend daily with their tablets and

when they received the tablets from their schools. Demographic information such as gender and grade level was also gathered.

Participants

The participants in the study were 153 high school students attending two different high schools in Kayseri. The students' grades varied from 9th to 10th. These students were chosen as the study sample for some reasons. First, selecting participants that had certain characteristics in common backgrounds was important (Cohen, Manison, & Morrison, 2011; Krueger & Cassey, 2009). In this research, the common experience of using tablet PC was considered an essential characteristic since it was the main data to be analyzed in order to investigate self-regulatory behaviors. Second, Kilim Social Science and Kadir Has Anatolia high schools were a part of pilot study in the FATIH project. Those schools have more experience with tablet PC and more willing to participate exploratory researches. These two factors made the high schools students in Kayseri a suitable sample for this study.

This study used a convenience sample since the empirical research was based on a self-selection sampling method. The survey was administered during spring semester of 2014 by contacting national education in Kayseri area. After the approval from the Kayseri national education directorate, the principals from two different high schools were contacted. 155 surveys were distributed to 9th and 10th grade students and 153 of them were valid to analyze. There were 67 male and 88 female students in the study with a 99% response rate.

Ethical and Security Concerns

Ethical and security concerns were also considered during the study. Even though this study did not involve greater than minimal risk to participants, the paper-based questionnaire was distributed to the 9th and 10th grade students in Kayseri after national education review and approval. Permission from the students was obtained before they participated in the study. To respect the rights of participants, all participants could withdraw from the study at any time without consequence. To protect the anonymity of participants and keep participants' identity confidential, names of participants were not collected. Although basic demographic information was obtained, the respondents were not asked questions that could divulge their identity. Throughout the data collection phase, all data were viewed as confidential and were not shared with other participants or individuals outside of the study. After data collection, all digital data was password protected and only accessible to the researchers.

Analysis

Spearman-rho correlation coefficients for each subscale were calculated in order to examine relationship between tablet use and self-regulated learning behaviors. In order to address concerns related to unintended uses of tablets, we particularly paid attention to students' distraction

management behaviors and its relation to other self-regulated learning behaviors. We investigated the relation between non-educational uses of tablets such as for gaming and social media and self-regulated learning behaviors. We identified first, second and third quartiles in the distraction management behavior and grouped people as low, medium, and high distraction managers. Then, we run Kruskal-Wallis test, a nonparametric test used for ordinal level dependent variables to see whether any difference exists.

Results

The data was analyzed to determine to what extent students' use of tablets are related to different self-regulatory learning behaviors. Our results suggested that students' self-regulated learning behaviors are significantly related to their daily tablet uses except for the distraction management behavior (see Table 1). In particular, spearman rho correlations revealed that help seeking behaviors has the strongest relationship with students' tablet use (ρ = .45, p <.001). Task strategies behaviors followed help seeking with a high correlation coefficient (ρ = .38, p <.001). Other self-regulatory learning behaviors have weaker but significant relationship with students' tablet use.

Secondly, we grouped students according to their distraction management behaviors as low, medium and high level distraction managers based on the distribution of their responses. Once they were grouped, the data was analyzed using Kruskal-Wallis tests to determine if there were differences between these three groups in their goal setting, task strategies, and time management behaviors. Our findings suggested that students in three groups of distraction management showed significant differences in goal setting, task strategies and time management behaviors (χ^2 = 12.22, p = .002) . Results revealed that high distraction managers were significantly more likely to engage self-regulated learning behaviors in that they had higher mean rank scores on the three behavior scales including: goal setting, task strategies, and time management (see Table 3).

Table 1 *Correlation between Daily Tablet Use and Self-regulated Learning Behaviors*

	Spearman-rho correlation	Significance
	ρ =	p =
Goal setting	0.3	<.001
Distraction management	-0.15	0.85
Task strategies	0.38	<.001
Time management	0.35	<.001
Help seeking	0.45	<.001
Self-evaluation	0.32	<.001

Note. ρ = Spearman-rho correlation. p = p-value.

Table 2*Significance Test for Three Factors*

	Goal setting	Task strategies	Time management
Chi-square test statistics	12.219 (p = .002)	14.455 (p = .001)	13.159 (p = .001)

Note. p = p-value.

Table 3*Differences in Usage by Distraction Management Group*

	Low distraction management Mean rank	Medium distraction management Mean rank	High distraction management Mean rank
Goal setting	59.39	69.01	92.38
Task strategies	53.61	75.01	90.45
Time management	57.21	69.53	91.80

Discussion

The results of this study identified student use of tablets as playing a role in students' self-regulatory learning behaviors. More specifically, for students in FATIH project, tablet PC usage is more likely to engage self-regulatory learning behaviors and strategies. Moreover, the students who employed distraction management strategies displayed goal setting, time management and task strategy behaviors significantly more than students showing poor distraction management strategies. Practitioners and policy makers can use this information while designing learning environments that utilize learning technologies. Especially, FATIH project developers should consider students' self-regulatory learning behaviors to enhance the technology-based learning outcomes.

There are certain limitations of this study that need to be addressed for further implications. First, this study was merely relied on quantitative data. A mixed method approach with triangulation of interview and survey data will reveal more valid and in depth information about students' self-regulatory learning behaviors. Second, we translated our survey into Turkish and this posed certain challenges. A newly developed survey in native language may reveal more valid and reliable information. Third, our sample size was relatively small (N = 153). A larger sample with participation of more schools can provide different picture of the results.

References

Azevedo, R. (2005a). Computer environments as metacognitive tools for enhancing learning.*Educational Psychologist, 40*, 193-197.

Azevedo, R. (2005b). Using hypermedia as a metacognitive tool for enhancing students learning: The role of self-regulated learning. *Educational Psychologist, 40*(4), 199-209.

Barnard-Brak, L., Paton, V. O., & Lan, W. Y. (2008). Online self-regulatory learning behaviors as a mediator in the relationship between online course perceptions with achievement. *International Review of Research in Open and Distance Learning, 9(2),* 1-11.

Cohen, L., Manison, L., & Morrison, K. (2011). *Research methods in education.* New York, NY: Routledge.

Krueger, R. A., & Casey, M. A. (2009). *Focus groups: A practical guide for applied research* (4th ed.). Los Angeles, CA: Sage.

Lajoie, S. P., & Azevedo, R. (2006). Teaching and learning in technology-rich environments. In P.A. Alexander, & P.H. Winne (Eds.), *Handbook of educational psychology, 2nd ed* (pp. 803-821). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Williams, P. E., & Hellman, C. M. (2004). Differences in self-regulation for online learning between first and second-generation college students. *Research in Higher Education, 45*(1), 71-82.

Winne, P. H., & Hadwin, A. F. (1998). Studying as self-regulated learning. In D. J. Hacker, J. Dunlosky, & A. C. Graesser (Eds.), *Metacognition in educational theory and practice* (pp. 277-304). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. Journal of *Educational Psychology, 81*, 329-339.

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13–39). San Diego, CA: Academic.

Zimmerman, B. J. (2001). Theories of self-regulated learning and academic achievement: An overview and analysis. In B. J. Zimmerman, & D. E. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (pp. 1-37). Mahwah, NJ: Erlbaum.

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN DUYGU STİLLERİNİN ÖZLÜK NİTELİKLERİNE GÖRE İNCELENMESİ[21]

THE INVESTIGATION OF UNIVERSITY STUDENTS' AFFECTIVE STYLE SUMMARY

*Dr. Nur Feyzal KESEN

**Prof. Dr. M. Engin DENİZ

*Selçuk Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Sosyal Hizmet Bölümü, KONYA

**Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Psk. Dan. ve Reh. Bölümü, İSTANBUL

nfkesen@selcuk.edu.tr

ÖZET

Giriş

Bireyler yaşamları boyunca duygularını yönetme ve yönlendirme eğilimindedirler. Bireyler farklı koşullar karşısında bazen duygularını saklarken (gizlerken) bazen duyguları yönetebilir, ayarlayabilir, üstesinden gelebilir bazen de var olan duygularını kabullenir ya da bu duyguya katlanır.

Bu araştırmada amaç üniversite öğrencilerinin yaşamlarında kullandıkları duygu stillerinin özlük niteliklerine göre farklılaşıp farklılaşmadıklarını belirlemektir.

Gelişme

Araştırma 2012-2013 eğitim öğretim yılında gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın evrenini Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi ve Mühendislik Fakültesi oluşturmaktadır. Araştırma örneklemi bu fakültelerin çeşitli bölümlerinde öğrenim görmekte olan 1. ve 4. sınıf öğrencilerinden tesadüfî küme örneklem yöntemi ile seçilmiştir. Araştırma örneklemi 418'i kız ve 382'sı erkek olmak üzere toplam 800 öğrenciden oluşmaktadır. Öğrencilerin yaş aralığı 17-34 ve yaş ortalaması ise 20.35 (Ss:2.14)'dir.

Veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen, bireyin tanıtıcı özelliklerini içeren (cinsiyet, sınıf, yaşadığı yer, anne babalarının birlikte olma durumu, duygusal bir ilişki yaşama durumu ve çocukluk döneminde üzücü duygusal veya fiziksel bir yaşantı geçirme) kişisel bilgi anketi ve yazarlar tarafından uyarlanmış "Duygu Stilleri Ölçeği" ile toplanmıştır. Ayrıca çalışmanın gönüllülük esasına dayandığı ve akademik bir çalışma için kullanılacağı beyan edilmiştir.

Araştırma tarama modelinde kesitsel olarak yapılan bir araştırmadır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 2009:77).

Araştırmanın sonuçları SPSS programı kullanılarak değerlendirilmiştir. Verilerin normal dağılıma uyduğu görülmüş, bu nedenle bağımsız gruplar için "t" testi ve "tek yönlü varyans analizi" yapılmıştır.

Sonuç ve Tartışma

[1] *Bu çalışma Nur Feyzal KESEN'nin doktora tezinin bir bölümünden üretilmiştir.*

Cinsiyet değişkeni açısından öğrencilerin duygu stillerinin "bastırma" alt boyutu puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılaşma bulunmuştur. Sınıf değişkeni açısından öğrencilerin duygu stillerinin "bastırma" ve "tolere" etme alt boyutu puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşma bulunmuştur. Yaşadığı yer değişkeni açısından öğrencilerin duygu stillerinin "bastırma" alt boyutu puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşma bulunmuştur. Öğrencilerin anne babalarının birlikte yaşayıp yaşamama değişkenine göre öğrencilerin duygu stilleri puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılaşma bulunmamıştır. Romantik bir ilişki yaşama değişkeni açısından öğrencilerin duygu stillerinin "tolere" alt boyutu puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılaşma bulunmuştur. Çocukluk döneminde üzücü duygusal veya fiziksel bir yaşantı geçirmeyen öğrencilerin duygu stillerinin "başetme" alt boyutu puan ortalamaları yaşantı geçiren öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür.

Üniversite öğrencilerinin duygu stillerinin bazı özlük niteliklerine göre değiştiği görülmüştür. Günlük hayatımızda sıklıkla kullandığımız duygu stillerinden "baş etme ve yönetme duygu stilini" kullanabilmek psikolojik işlevselliği olumlu yönde etkilediği için bireyleri duygularıyla baş edebilme ve duygularını yönetebilme konusunda geliştirmeye yönelik eğitimlerin düzenlenmesinde yarar vardır. Alınan eğitimlerde de olumlu ya da olumsuz duygularını yönetebilme ve tolere edebilme becerisi ana okuldan başlayarak eğitim sistemine yerleştirilmelidir. Böylece bireylerin yaşamlarına olumlu katkılarda bulunacağı ve onların değişim ve gelişimine neden olacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Duygu stilleri, eğitim, üniversite öğrencisi

ABSTRACT

The purpose of this research is to determine affective style levels and if their affective style scores differentiate with respect to their demographics (gender, class, living place, state of mother and father being together, emotional relationship, painful physical or emotional childhood experiences). The independent variables of the research are demographics (gender, class, living place, whether mother and father live together or not, emotional relationship, painful physical or emotional childhood experiences), Dependent variable is affective styles of the university students.

The scope of this study is comprised of undergraduate students from different faculties of Selcuk University. The sample set of the research is composed of students from Faculty of Health Sciences, Faculty of Engineering and Architecture and Faculty of Literature.

Participants of the research are 1st and 4th grades university students from different faculties of Selcuk University chosen by random cluster sampling method. Participants are made up of totally 800 students of which 418 are females and 382 males with ages ranging from 17-34, with a mean of 20.35 and a standard deviation of 2.14.

In determinig the affective style scores of the students, affective style scale developed by the researcher is used.

T-test is applied to find out whether mean of affective style scores between the groups of the variables such as gender, class, state of mother and father being together, emotional relationship, and painful physical or emotional childhood experiences statistically differs or not. Analysis of variance (one-way) is used to find out whether mean of affective style scores among the groups of the variable living place and Tukey test is then applied to determine the source of differentiation in the case that there are statistically different mean scores.

Findings of the research are summarized below;

1. It is found that the difference between the mean scores of the "concealing" subscale for the gender variable is statistically significant. Mean concealing subscale score of the male students is found to be significantly higher than that of the female students.

2. It is found that the difference between the mean scores of the “concealing” and “tolerating” subscales for the class variable is statistically significant. Concealing subscale mean score of the 4th grade students is found to be significantly lower than that of the 1st grade students. Tolerating subscale mean score of the 4th grade students is found to be significantly higher than that of the 1st grade students.

3. It is found that the difference between the mean scores of the “concealing” subscale for the living place variable is statistically significant. Mean suppressing subscale score of the students who mostly live in village or town is found to be significantly lower than that of the students who live in cities or metropolitan areas.

4. It is found that there is no significant difference among the mean affective style scores for the variable state of mother and father being together.

5. It is found that the difference between the mean scores of the “tolerating” subscale for the emotional relationship variable is statistically significant. Mean tolerating subscale score of the students who experience a romantic relationship is found to be significantly lower than that of the students who do not.

6. Mean “suppressing” subscale score of the students who had no painful physical or emotional childhood experience is found to be significantly higher than that of the students who had.

Key Words: Affective style, education, university students

GİRİŞ

Bireyler yaşamları boyunca duygularını yönetme ve yönlendirme eğilimindedirler. Bireyler farklı koşullar karşısında bazen duygularını saklarken(gizlerken) bazen duyguları yönetebilir, üstesinden gelebilir bazen de var olan duygularını kabullenir ya da bu duyguya katlanır.

İnsanı diğer canlılardan ayıran en önemli özelliklerden birisi duygularını kontrol edebilme, sentezleyebilme ve yönetebilme özelliğidir. Bu özellik insanın varoluşundan beri süreklilik göstermektedir (Davidson 2003; Ekman 2003; Lazarus 1991). İnsanları diğer canlılardan ayıran; fikir yürütme, analiz etme, yorumlama becerisidir.

Duygusal düzenleme; hangi insanların hangi duygulardan etkilendikleri, ne zaman bu duygulara sahip oldukları, bu duyguları nasıl tecrübe ettikleri ve nasıl ifade ettikleri anlamına gelmektedir (Hofmann ve Kashdann, 2010). Duygu ile ilgili daha önceki çalışmalarda da olduğu gibi, bireyin duygularını yönetebilmesi, bireysel farklılıklar ve yaşantıları nasıl algıladığıyla ilişkilidir. Duygu durumu ise duyguların düzenlenmesi ile ilişkilidir ve bireysel farklılıklar kişilerin duygularını etkilemektedir.

Bazı duygu durumları yaşantıyı ve duyguları daha iyi bir şekilde ifade etmemize yararken bazıları ise duyguları ifade etmede ters etkiye sahip olabilmektedir. Örneğin duyguları bastırma, gizleme girişimi psikolojik uyarılmayı artırmaktadır (Gross ve Levenson, 1997). Ayrıca duyguları bastıran kişinin daha sabırsız ve saldırgan olduğu görülür. Ani tepkiler verir. Diğer ataraftan bastırılan duygular negatif duyguların, öfkenin ve depresyon duygusunun artmasına yol açmaktadır (Nolen ve Hoeksema, 1998). Aksi durumda; duyguları bastırma ya da gizleme yerine bu duyguları kabullenen ve bu duygularla baş

edebilen bir strateji geliştirilirse; depresyonlarda olumsuz duygularda azalmalar görülmektedir. Psikolojik olarak daha rahat ve huzurlu olunabilmektedir.

Duygu düzenleme stratejileri belirlemede 2 dayanak nokta vardır. Birincisi; duygu oluşum sürecinde, bu duyguyu hissetmeye başladığı zaman, ikincisi bu duyguyu hissettiğinde bireyin bu duyguyla baş etmede gösterdiği çabanın etkinliğidir (Gross ve Levenson, 1997).

Duygu düzenleme stratejileri sınıflandırılırken bireylerin olaylar karşısındaki tutum ve davranışları, olaylara karşısında gösterdikleri farklılıklar ve bu davranışların bireyler üzerindeki etkileri göz önünde bulundurulur (Hofmann ve Kashdann, 2010). Buna göre duygu düzenleme stratejileri iki ana başlıkta sınıflandırılır.

Öncül odaklı düzenleme: Tepkiler ölçülmeye başlanmadan önce; bireyin kişilik özelliklerine göre karşılaşılabilecek durumlara ilişkin, ön hazırlık yapılarak olası durumların kişiler üzerindeki etkileri kontrol altına alınabilmektedir. Bunun sonucunda bireyler duygularını yönetebilme ve ayarlayabilme becerisine sahip olurlar.

Tepki odaklı düzenleme de ise; bireyin tepkileri verilen uyarıcılar sonucunda gruplandırılıp, ortak noktada birleştirilir. Yapılan çalışmalar bireyin hangi etkiye karşı nasıl ani tepki verdiklerinin belirlenmesini sağlamaktadır. Bu gruptaki duygu stilleri ise bastırma (gizleme), kabullenme (tolere etme) dir.

Özetle bireyler durumlar karşısında oluşabilecek tepkilere daha önceden kendini hazırlarsa duygularını daha iyi düzenlemiş olur. Aniden oluşan tepkiler çoğu zaman daha zarar verici olur (Gross ve Levenson, 1997). Bu özellik elbette bireysel farklılıklara, bireylerin duygusal deneyimlerine ve psikolojik özelliklerine göre değişiklik gösterir (Gross ve John, 2003).

Yeniliğe açık, değişime hazır olanların duygularını daha rahat kontrol altına aldıkları, duygularını bastıranların ise daha mutsuz oldukları gözlenmektedir. Kişilerin toplumda sağlıklı bir ruh yapısına sahip olabilmesi için duygusal düzenin kurulması gerekmektedir. Aksi takdirde mutsuz ve hırçın insan topluluğu artacaktır (Gross ve John, 2003). Tepkilerini kontrol edemeyen, içe dönük ve bastırılmış duygular içinde olan bireyler hem bedensel hem de ruhsal bozukluklar sergilemektedir.

Duygusal düzenleme stratejilerinin, bireylerin alkol ve madde kullanımı, anksiyete ve ruhsal bozuklukları da içeren (Hayes, Wilson, Gifford, Follette ve Strosahl,1996) zihinsel hastalıklar (Campbell-Sills ve Barlow, 2007; Mennin, Heinberg, Turk ve Fresco, 2002a, b) ve borderline kişilik bozukluğu (Linehan,1993) ile arasındaki ilişki geniş bir şekilde tartışılmıştır. Klinik olmayan normal bireyler üzerinde yapılan çalışmalarda yaşam doyumu ile (Gross ve John, 2003) duygu düzenlemesinin ilişkili olduğu ve biyolojik (genetik) olduğu yani nesilden nesile aktarılabildiği

görülmüştür (Drabant ve diğ., 2003). Yani duygularını açıkça ifade eden duygularını yönetebilen ve duygularını ayarlayan bir ebeveynin çocuğu da aynı özellikleri taşımaktadır.

Duygu düzenleme stratejilerindeki bireysel farklılıklar, duygusal sorunlarla ve aynı zamanda başlangıç düzeyindeki duygusal hastalıklarla başarılı bir şelikde baş etme olanağı sağlayabilir. Kişilerin tercih ettikleri duygu düzenleme stratejileri eğer istenmeyen sonuçlara sebep oluyorsa bu durumda sorgulanması gereken sürekli kullandıkları duygu düzenleme stratejilerindeki bireysel farklılıklardır (Hofmann ve Kashdann, 2010).

Bazı insanlar aşırı duygu yüklemesini tolere edemez ve devamında sakınma, gizleme ve diğer etkin olmayan tepki odaklı cevaplar vermektedir (Hofmann ve Kashdann, 2010). Örneğin aşırı stres altında bulunan birey zamanla içine kapanma tepkisi de gösterebilir ya da etrafına sözel ya da davranışsal boyutta zarar verebilir. Son zamanlarda duygusal bozukluğu, negatif duyguları ve duygularını uygun olmayan yollarla kontrol etmeye çalışan bireylere duygu düzenlemeyi hedefleyen teknikler gösterilmektedir (Segal, Williams ve Teasdale, 2002).

Özetle, duygu literatürü sürekli olarak duyguların düzenlemesi için farklı duygu durumları tanımlamaktadır. İlk tip baskılama ve duygular oluştuktan sonra onları gizleme ve bastırmayı amaçlayan tepki odaklı stratejileri içermektedir ki buna gizleme, bastırma (concealing) diye adlandırıyoruz.

İkinci tip problem çözmede duygusal bilgiye daha iyi erişebilen ve bu bilgiyi daha iyi kullanabilen ve ihtiyaç duyduğunda duygusal deneyimi ve ifadeyi daha iyi değiştirebilen insanları ifade etmektedir (Menin ve diğ., 2002:88). Bu bireyler günlük yaşantıda ödül ve cezanın gerektiğinde başarılı bir şekilde idare etmek için duyguları yeniden ayarlayabilecek ve dengeleyecek yeteneğe ve birikime sahiptir. Bu duygu durumu düzenleme-ayarlama (adjusting) olarak adlandırılmaktadır. Bu da öncül odaklanmış strateji sınıfındandır.

Duygularını ayarlama- düzenleme stratejisini daha çok kullanan bireyler değişimi kabullenip, ortama ayak uydurarak, iç huzurunu elde edenlerdir ki bu bireyler duygularını yeniden ayarlayarak, dengeleyerek duygusal ortamı hazır hale getirir.

Son olarak tepki odaklı stratejiler sınıfından üçüncü tip duygu, ortaya çıktığı anda, canlanan duygusal ortama tepki olarak katlanmayı, kabullenmeyi, avunmayı ve savunmamayı içermektedir. Bu tip duygu durumu katlanıcı (tolerating) olarak ifade edilmektedir (Hofmann ve Kashdan, 2010).

Bu araştırmanın amacı üniversite öğrencilerinin üniversite öğrencilerinin duygu stilleri puanlarının öğrencilerin özlük niteliklerine (cinsiyet, sınıf, yaşadığı yer, anne–babalarının birlikte yaşayıp

yaşamadığı durumu, romantik bir ilişki yaşama durumu ve çocukluk döneminde üzücü duygusal veya fiziksel bir travma geçirme durumuna) göre farklılaşıp farklılaşmadıklarını belirlemektir.

Araştırmanın verileri Selçuk üniversitesinde öğrenim görmekte olan öğrencilerle sınırlıdır. Araştırmanın verileri "Kişisel Bilgi Formu", Duygu Stilleri Ölçeğinin ölçtüğü nitelikler ile sınırlıdır.

Araştırma bulguları 2012-2013 eğitim öğretim yılının 1. Döneminde Selçuk Üniversitesi'ne Sağlık Bilimleri Fakültesi, Mühendislik- Fakültesi ve Edebiyat Fakültesi'nde öğrenim görmekte olan üniversite öğrencilerinden toplanan verilerle sınırlıdır.

YÖNTEM

Bu araştırma ilişkisel tarama modelindedir. Üniversite öğrencilerinin duygu stilleri puanlarının öğrencilerin özlük niteliklerine (cinsiyet, sınıf, yaşadığı yer, anne–babalarının birlikte yaşayıp yaşamadığı durumu, romantik bir ilişki yaşama durumu ve çocukluk döneminde üzücü duygusal veya fiziksel bir travma geçirme durumuna) göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla araştırma verileri toplanmıştır.

Bu araştırmanın evrenini Selçuk Üniversitesi'nin Sağlık Bilimleri ve Mühendislik Fakültesinde öğrenim görmekte olan öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırma 2012- 2013 eğitim öğretim yılında yapılmış olup, çalışma evreni, Sağlık, Mühendislik ve Edebiyat Fakültesin'de okuyan öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırma örneklemi bu fakültelerin çeşitli bölümlerinde öğrenim görmekte olan 1. ve 4. sınıf öğrencilerinden tesadüfi küme örneklem yöntemi ile seçilmiştir.

Araştırma örneklemi 418'i kız ve 382'sı erkek olmak üzere toplam 800 öğrenciden oluşmaktadır. Öğrencilerin yaş aralığı 17-34 ve yaş ortalaması ise 20.35 (Ss:2.14)'dir. Örneklemi oluşturan öğrencilerin çeşitli değişkenlere göre dağılımı Tablo 3'de verilmiştir.

Duygu stilleri puan ortalamalarının cinsiyet, sınıf, yaş, yaşadığı yer, çocukluk döneminde üzücü duygusal veya fiziksel bir yaşantı geçirip geçirmeme değişkenlerine göre grupların ortalamaları arasındaki farkın önem kontrolü bağımsız gruplar t testi ile tek yönlü varyans analizi ile test edilmiş, farklılaşma gözlenen durumlarda farklılaşmanın kaynağının belirlenmesi için Tukey testi kullanılmıştır.

BULGULAR

Üniversite öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre duygu stilleri puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

Öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre duygu stilleri puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 1 Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Duygu Stilleri Puanlarına Ait t Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Cinsiyet	n	$\overline{X}$	Ss	t Değeri	p Değeri
Başetme	Kız	418	19.76	3.69	-1.582	.114
	Erkek	382	20.20	4.23		
Bastırma	Kız	418	17.67	4.42	-3.531	.000**
	Erkek	382	18.80	4.59		
Tolere	Kız	418	12.28	2.54	-1.225	.221
	Erkek	382	12.52	2.96		

**P<0.001

Tablo 1 incelendiğinde cinsiyet değişkeni açısından kız öğrencilerin duygu stillerinden bastırma alt buyutunun puan ortalamaları 17.67 (Ss:4.42) iken erkek öğrencilerin puan ortalamaları ise 18.80 (Ss:4.59) olarak hesaplanmıştır. Analiz sonucuna göre cinsiyet değişkeni açısından duygu stillerinin bastırma alt boyutu puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılaşma bulunmuştur. (t= -3.531, p<05). Duygu Stillerinden Başetme ve Tolere etme alt boyutunda ise cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Üniversite öğrencilerinin sınıf değişkenine göre duygu stilleri puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

Üniversite öğrencilerinin sınıf değişkenine göre duygu stilleri puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 2 **Öğrencilerin Sınıf Değişkenine Göre Duygu Stilleri Puanlarına Ait t Testi Sonuçları**

Bağımlı Değişken	Sınıf	N	$\overline{X}$	Ss	t Değeri	p Değeri
Başetme	1	521	20,06	4,01	.942	.346
	4	279	19,79	3,86		
Bastırma	1	521	18,54	4,65	2.861	.004*
	4	279	17,58	4,26		
Tolere	1	521	12,15	2,81	-3.458	.001*
	4	279	12,85	2,57		

*P<0.05

Tablo 2 incelendiğinde sınıf değişkeni açısından birinci sınıf öğrencilerinin duygu stilleri ortalamalarına bakıldığında, bastırma alt boyutunun puan ortalamasının birinci sınıfların 18.54 (Ss:4.65), dördüncü sınıf öğrencilerinin puan ortalamaları ise 17.58 (Ss:4.26) olarak bulunmuştur.

Tolere alt boyutunun puan ortalamasının birinci sınıfların 12.15 (Ss:2.81), dördüncü sınıf öğrencilerinin puan ortalamaları ise 12.85 (Ss:2.57) olarak bulunmuştur. Analiz sonucuna göre sınıf

değişkeni açısından bastırma (t= 2.861, p<0.001) ve tolere etme (t= -3.458, p<0.001) puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılaşma saptanmıştır. Bu sonuca göre dördüncü sınıf öğrencilerinin tolere etme puan ortalamaları birinci sınıf öğrencilerinden anlamlı düzeyde yüksek iken dördüncü sınıf öğrencilerinin bastırma puan ortalamaları birinci sınıf öğrencilerinden anlamlı düzeyde düşüktür.

Üniversite öğrencilerinin yaşamını geçirdiği yer değişkenine göre duygu stilleri puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

Tablo 3 Öğrencilerin Yaşamını Geçirdiği Yer Değişkenine Göre Duygu Stilleri Puanlarına İlişkin N, $\overline{X}$ ve Ss Değerleri

Bağımlı Değişken	Puan Türü	N	$\overline{X}$	Ss
Başetme	Köy-kasaba	98	19.67	3.74
	İlçe	193	19.82	4.26
	İl	244	19.74	3.74
	Büyükşehir	265	20.40	3.99
Bastırma	Köy-kasaba	98	16.84	3.98
	İlçe	193	17.71	4.31
	İl	244	18.72	4.73
	Büyükşehir	265	18.60	4.59
Tolere	Köy-kasaba	98	12.40	2.52
	İlçe	193	12.34	2.86
	İl	244	12.36	2.69
	Büyükşehir	265	12.45	2.81

Tablo 4 Öğrencilerin Yaşamını Geçirdiği Yer Değişkenine Göre Duygu Stilleri Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F
Başetme	Gruplar Arasında	75.30	3	25.10	1.60
	Gruplar İçinde	12470.09	796	15.66	
	Toplam	12545.39	799		
Bastırma	Gruplar Arasında	336.05	3	112.01	5.52**
	Gruplar İçinde	16127.81	796	20.26	
	Toplam	16463.87	799		
Tolere	Gruplar Arasında	1.73	3	0.57	.07
	Gruplar İçinde	6051.65	796	7.60	
	Toplam	6053.38	799		

P<0.001

Tablo 4'deki varyans analizi sonuçları incelendiğinde üniversite öğrencilerinin yaşamını geçirdiği yer değişkenine göre duygu stilleri alt puanları ortalamaları arasında sadece bastırma alt boyutunda anlamlı düzeyde bir farklılaşma bulunmuştur (F=5.52, p<.001). Farklılaşmanın kaynağını belirlemek amacıyla Tukey testi yapılmış ve sonuçlar tablo 5'da sunulmuştur.

Tablo 5 Yaşamını Geçirdiği Yer Değişkenine Göre Öğrencilerinin Bastırma stili Tukey Testi Sonuçları

Yaşamını Geçirdiği Yer (I)	Yaşamını Geçirdiği Yer (II)	Ortalamalar Arası Fark	Standart Hata	p
Köy-Kasaba	İl	-1.87	.53	.003*
	Büyükşehir	-1.76	.53	.005*

**p<0.05

Tablo 5 incelendiğinde yaşamının büyük bir kısmını köy ve kasabada geçiren gençlerin bastırma stili puan ortalamaları yaşamının çocuğunu il ve büyükşehirde geçiren öğrencilere göre anlamlı düzeyde düşük bulunmuştur. Diğer karşılaştırmalarda istatistiksel olarak farklılaşma saptanmamıştır.

Üniversite öğrencilerinin anne-babalarının birlikte olma değişkenine göre duygu stilleri puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

Tablo 6 Öğrencilerin Aile Yapısı Değişkenine Göre Duygu Stilleri Puanlarına Ait t Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Aile Yapısı	n	$\overline{X}$	Ss	t Değeri	p Değeri
Başetme	Anne-Baba Beraber	600	19.97	4.00	.0510	.959
	Anne-Baba Ayrı	200	19.96	3.84		
Bastırma	Anne-Baba Beraber	600	18.23	4.66	.261	.794
	Anne-Baba Ayrı	200	18.14	4.15		
Tolere	Anne-Baba Beraber	600	12.48	2.74	1.551	.121
	Anne-Baba Ayrı	200	12.13	2.77		

p>0.05

Tablo 6 incelendiğinde öğrencilerin anne-babalarının birlikte olmadeğişkeni açısından, duygu stilleri puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılaşmanın olup olmadığını saptamak amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılaşma saptanmamıştır (p>.05).

Üniversite öğrencilerinin romantik ilişkisi olup olmama değişkenine göre duygu stilleri puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

Tablo 7 Öğrencilerin Romantik Bir İlişkisi Olup Olmama Değişkenine Göre Duygu Stilleri Puanlarına Ait t Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Romantik bir ilişkisi var mı?	n	$\overline{X}$	Ss	t Değeri	p Değeri
Başetme	Evet	338	20.01	4.18	.258	.796
	Hayır	462	19.94	3.79		
Bastırma	Evet	338	18.15	4.68	-.328	.743
	Hayır	462	18.25	4.43		
Tolere	Evet	338	12.71	2.85	2.796	.005*
	Hayır	462	12.16	2.65		

*p≤.05

Tablo 7 incelendiğinde öğrencilerin romantik ilişkisi olup olmama değişkeni açısından, duygu stilleri alt boyutlarından tolere puan ortalamaları, romantik ilişkisi olanlarda 12.71 (Ss:2.85) iken romantik

ilişkisi olmayan öğrencilerin puan ortalamaları ise 12.16 (Ss:2.65) olarak hesaplanmıştır. Analiz sonucunda romantik ilişkisi olan öğrencilerinpuan ortalamaları romantik ilişkisi olmayan öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür (t= 2.796, p<.05). Bu sonuç romantik ilişkinin bireylerin duygularını tolere etme puanları üzerinde etkili olduğunu göstermektedir.

Üniversite öğrencilerinin çocukluk döneminde onları etkileyen üzücü duygusal veya fiziksel bir travma geçirip geçirmeme değişkenine göre duygu stilleri puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

Tablo Öğrencilerin Çocukluk Döneminde Travma Geçirme Değişkenine Göre Duygu Stilleri Puanlarına Ait t Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Travma Geçirdi mi?	n	$\bar{X}$	Ss	t Değeri	p Değeri
Başetme	Evet	230	19.37	4.28	-2.70	.007*
	Hayır	570	20.21	3.80		
Bastırma	Evet	230	17.98	4.99	-.89	.37
	Hayır	570	18.30	4.34		
Tolere	Evet	230	12.33	2.86	-.42	.66
	Hayır	570	12.42	2.70		

*P<0.05

Tablo 8 incelendiğinde öğrencilerin çocukluk döneminde kendilerini etkileyen duygusal ve fiziksel bir travma geçirip geçirmeme değişkeni açısından, duygu stilleri alt boyutlarından başetme puan ortalamaları, travma geçiren öğrencilerde 19.37 (Ss:4.28) iken travma yaşamayan öğrencilerin puan ortalamaları ise 20.21 (Ss:3.80) olarak hesaplanmıştır. Yapılan analiz sonucunda travma yaşamayan öğrencilerinpuan ortalamaları travma yaşayan öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür (t= -2.70, p<.05). Bu sonuç travma geçirme durumunun bireylerin duygularıyla başetme puanları üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Diğer karşılaştırmalarda istatistiksel olarak farklılaşma saptanmamıştır.

TARTIŞMA VE YORUM

Araştırmada duygu stillerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Bulgular incelendiğinde cinsiyet değişkeni açısından kız öğrencilerin duygu stillerinden bastırma alt boyutunun puan ortalamaları 17.67 (Ss:4.42) iken erkek öğrencilerin puan ortalamaları ise 18.80 (Ss:4.59) olarak hesaplanmıştır.

Yapılan bağımsız gruplar t testi sonucuna göre cinsiyet değişkeni açısından duygu stillerinin bastırma alt boyutu puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılaşma bulunmuştur (t= -3.531, p<05). Duygu Stillerinden Başetme ve Tolere etme alt boyutunda ise cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu sonuca göre erkekler duygularını kızlara göre daha fazla bastırdıkları

ortaya çıkmıştır. Civan'nın 2011de "eşlerin duygu dışavurum tarzları ile algılanan evlilik kalitesinin ilişkisi ve duygusal farkındalığın rolü" ile ilgili araştırmasında; kadınların ve erkeklerin duygu dışavurum tarzlarının ortalamalarıkarşılaştırıldığında, kadınların duygu dışavurum puan ortalamalarının erkeklerden yüksek olduğu görülmektedir" bulgusu, araştırma sonucunu destekler niteliktedir. Yapılan analiz sonuçlarına göre, kadınlarerkeklere oranla duygularını daha fazla dışavurmaktadırlar. Bu bulgu araştırmanın bulgusuyla benzerlik göstermektedir.

Duyguların sergilenmesinde kadınlar ve erkekler arasındaki farklılıkların önemli bir kısmı, erken dönemlerde kişinin aile içinde anneden ve babadan öğrendikleri çerçevesinde şekillenir. Çok erken yaşlarda annelerin ve babaların kız ve erkek çocuklarına ifade ettikleri duyguları (Chaplin, Cole ve Zahn-Waxler, 2005) dahası kullandıkları duygu kelimelerinin sayısı bile çocuğun cinsiyetine göre (Fivush ve Buckner, 2000) farklılık göstermektedir. Örneğin hem annelerin hem de babaların kız çocuklarıyla konuşurken daha fazla "duygu" kelimeleri kullandıkları bilinmektedir. Bu nedenle kadınların erkeklere oranla duygularını daha fazla dışavurmasının sosyalizasyon sürecinde (erken dönemlerde) kendilerine öğretilenler ile ilişkili olduğu söylenebilir (Civan, 2011). Bir başka araştırmada cinsiyetler arasındaki farklılık kadınların duygularını ve sorunlarını başkalarıyla paylaşmaya daha fazla açık olmalarıyla, duygularını daha iyi ifade edebilmeleriyle (Goleman, 1998; Özbay ve diğerleri, 2011) buna karşılık erkeklerin kendilerini açmakta zorluk yaşamalarıyla ve bir problemin varlığını zor kabul etmeleriyle (Levant, 1990) açıklanabilir.

Sınıf değişkeni açısından öğrencilerin duygu stilleri puan ortalamalarına bakıldığında, bastırma alt boyutunda birinci sınıfların (yaş ortalaması:19:34) puan ortalaması: 18.54 (Ss:4.65)iken, dördüncü sınıf (yaş ortalaması:22,24) öğrencilerinin puan ortalamaları ise 17.58 (Ss:4.26) olarak bulunmuştur. Bağımsız gruplar t testi sonucuna göre sınıf değişkeni açısından bastırma ($t= 2.861$, $p<0.001$) puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılaşma saptanmıştır. Yani birinci sınıfta okuyanlar dördüncü sınıftakilere göre daha fazla duygularını bastırmaktadır. Üniversiteyi kazanarak şehir değiştiren gençlerin yeni bir ortama girdiği için "bastırma puanları"nınyüksek çıkmış olabileceği düşünülmektedir. Yeni bir ortama alışmaya çalışmanın zorluğu ile ilgili çalışmalar üniversite birinci sınıf ögrencileri ile yapılan başka bir çalışmada ögrencilerin üniversiteye uyumda zorluk yaşadığı saptanmıştır (Karahan ve diğ., 2005). Üniversite yaşamı boyunca bireyler farklı bir boyutta yeni bir sosyal çevrede ilişkilerini sürdürmesi gerekmektedir. Yurt ortamı, sınıf atmosferi kişiye yeni sosyal çevre olabilecek nitelikteki etkileşim hedefleri, yeni sosyal becerileri ve çabalarını zorunlu kılmaktadır (Özbay, 1997) ya da alınan üniversite eğitimi boyunca duygularını daha rahat açığa vurma konusunda desteklemiş olabileceği düşünülmektedir.

Tolere alt boyutunda ise birinci sınıfların puan ortalaması 12.15 (Ss:2.81) iken dördüncü sınıf öğrencilerinin puan ortalamaları ise 12.85 (Ss:2.57) olarak bulunmuştur. Bağımsız gruplar t testi sonucuna göre sınıf değişkeni açısından tolere etme ($t= -3.458$, $p<0.001$) puan ortalamaları arasında da

anlamlı düzeyde farklılaşma saptanmıştır. Bu sonuca göre dördüncü sınıf öğrencilerinin tolere etme puan ortalamaları birinci sınıf öğrencilerinden anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Üniversite ögrencileri ile yapılan çalışmada (Aktaş,1997) dördüncü sınıf ögrencilerinin kişisel, sosyal ve genel uyum düzeylerinin birinci sınıf ögrencilerinden anlamlı derecede daha yüksek, birinci sınıfta erkek ve kız ögrencilerin genel uyum düzeyleri arasındaki farklılığın anlamlı olduğu bulunmuştur. ODTÜ'de yapılan çalışmada da birinci sınıf öğrencilerinde üst sınıftaki öğrencilere göre depresif belirtiler daha fazla bulunmuştur (Aydın, 1989). Bu da araştırmayı destekler nitelikte, duyguları bastıran kişinin daha sabırsız, saldırgan ve depresif olduğu görülür. Ani tepkiler verir diğer taraftan bastırılan duygular negatif duyguların, öfke ve depresyon duygusunun artmasına yol açmaktadır (Nolen, Hoeksema 1998). Bu çalışmanın bulguları da, yapılan araştırmayı destekler niteliktedir.

Üniversite öğrencilerinin yaşamını uzun süre geçirdiği yer değişkenine göre duygu stilleri alt puanları ortalamaları arasında sadece bastırma alt boyutunda anlamlı düzeyde bir farklılaşma bulunmuştur ($F=5.52$, $p<.001$). Yaşamının büyük bir kısmını köy ve kasabada geçiren gençlerin "bastırma" puan ortalamaları yaşamının çocuğunu il ve büyükşehirde geçiren öğrencilere göre anlamlı düzeyde düşük bulunmuştur. Yani yaşamının çoğunu köy ve kasabada geçirenler duygularını il ve büyükşehirde yaşayanlara göre daha az bastırmaktadır. Büyükşehirlerde illerde karşılaşılan otoritelerin küçük yerleşim yerlerinde olmamasının bu sonuca neden olabileceği varsayılmaktadır. Keskin ve Orgun (2007) çalışmasında en uzun süre ilçe ve köylerde yaşamış olan öğrencilerin büyük şehir ve şehirde yaşamış olanlardan sosyal fobi boyutunda daha yüksek puan aldıkları ve aradaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır. İzgiç ve arkadaşlarınınnın (2000) yaptığı çalışmada da köyde ve ilçede yaşayanlarda sosyal fobinin daha yaygın olduğu bulunmuştur. Ancak bu konuda genelleme yapmak için yeterli araştırma bulunmamaktadır. Farklı örneklemler üzerinde yapılacak araştırmalara ihtiyaç vardır.

Üniversite öğrencilerinin anne-babalarının birlikte olmadeğişkeni açısından, duygu stilleri puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılaşma saptanmamıştır ($p>.05$). Bu sonuç ebeveyinleri boşanan ya da birlikte yaşayan bireylerin duygu stilleri üzerinde etkili olmadığı sonucunu ortaya koymaktadır. Literatürde anne babası boşanmış olan çocukların daha fazla depresyonda olduğu ile ilgili bilgiler bulunmaktadır (Kelly ve Emergy, 2003; Wood, 2004; Amato ve Keith, 1991; Cohen, 2002 ve Dong ve diğerleri, 2002). Depresyonla duygu stillerinin arasında bir ilişki olduğu görülmesine karşın, yapılan araştırmada ebeveyni boşanmış olma durumunun duygu stilleri ile bir ilişki çıkmamıştır. Ancak bu konuda genelleme yapmak için duygu stilleri ile ilgili yeterli araştırma bulunmamaktadır. Farklı örneklemler üzerinde yapılacak araştırmalara ihtiyaç vardır.

Öğrencilerin romantik ilişkisi olup olmama değişkeni açısından, duygu stilleri alt boyutlarından tolere puan ortalamaları, romantik ilişkisi olanlarda 12.71 (Ss:2.85) iken romantik ilişkisi olmayan öğrencilerin puan ortalamaları ise 12.16 (Ss:2.65) olarak hesaplanmıştır. Yapılan bağımsız gruplar t

testi sonucunda romantik ilişkisi olan öğrencilerinpuan ortalamaları romantik ilişkisi olmayan öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür (t= 2.796, p<.05). Bu sonuç romantik ilişkinin bireylerin duygularını tolere etme puanları üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Yani duygusal ilişkisi olan bireylerin olmayan öğrencilere göre daha kabullenici ve toleranslı olduğu görülmüştür.

Birçok birey gençlik (üniversite) döneminde en az bir romantik ilişki yaşamakta, erken dönemde gelişen ilişkiler, sağlıklı yetişkin ilişkileri kazanmak için gerekli olan becerilerin gelişiminde önemli işlevi bulunmaktadır. Literatürde, bireylerin yaşamlarındaki ilk romantik ilişkilerinin genç yetişkinlik döneminde yaşanan ilişkilerin gelişiminde önemli bir dönüm noktası olduğunu ortaya koymaktadır (Sullivan, 2010; Davies, 2006). Romantik ilişkiler aynı zamanda, bireylerin en önemli psikososyal gelişim görevleri arasında yer almaktadır. Bazı araştırma bulguları, romantik ilişkilerde sosyal statü, romantik benlik algısı, öz saygı ve ait olma duygularının önemini vurgularken, diğerleri romantik ilişkilerin depresyon düzeyi, çalkantılı ruh hali, çatışmalar ve antisosyal davranışlarla ilişkisini ortaya koymaktadırlar (Shulman, Tuval-Mashiach, Levran ve Anbar, 2006; Küçükarslan, 2011; Rill, Baiocchi, Hopper, Denker ve Olson, 2009; Zeidner ve Kaluda, 2008; Simon, Aikins ve Prinstein, 2008; Demir, 2008).

Bu sonuçlarla birlikte, düzenli ve romantik ilişki kuramayanların daha az sosyal oldukları gözlenmektedir. Bu nedenle romantik ilişkiler, ergenlerin sosyal tercihlerini ve özgüvenini etkilemektedir. Popüler bireyler, ilişkileri karşılıklı olduğunda olumlu sosyal beceriler sergilemektedirler. Bu sayede karşılıklı romantik ilişki, sosyal ve duygusal uyumu desteklemektedir (Sippola, Buchanan ve Kehoe, 2007; Küçükarslan, 2011; Carlson ve Rose, 2007; Lavy, Mükulincer ve Shaver, 2010; Demir 2008).

İlgili literatür incelendiğinde, gençlerin duygusal ilişkilerinin duygusal yaşantılarını ve davranışlarını olumsuz yönde etkilediğini ortaya koyan araştırmalara da rastlanmaktadır. Gençlik dönemindeki romantik ilişkiler; psikolojik uyumda azalmaya, ruhsal değişimlerde iniş çıkışlardaki artmaya, depresyon, ansiyete ve stres de artmaya, özgüvende azalmaya, akademik başarıda düşmeye, alkol ve madde kötüye kullanımında artmaya, cinsel eylemlere daha erken ilgi duymaya ve çeşitli davranış problemlerine yol açabilmektedir (Larson, 1988; Gudjonsson, Sigurdsson, Lydsdottir ve Olafsdottir, 2008; Sparrevohn ve Rapee, 2009; Küçükarslan, 2011; Solomon, Arnow, Gotlib ve Wind, 2003; Demir, 2008).

Üniversite öğrencilerin çocukluk döneminde kendilerini etkileyen duygusal ve fiziksel bir travma geçirip geçirmeme değişkeni açısından, duygu stilleri alt boyutlarından başetme puan ortalamaları, travma geçiren öğrencilerde 19.37 (Ss:4.28) iken travma yaşamayan öğrencilerin puan ortalamaları ise 20.21 (Ss:3.80) olarak hesaplanmıştır. Yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda travma yaşamayan

öğrencilerinpuan ortalamaları travma yaşayan öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür (t= -2.70, p<.05). Bu sonuç travma geçirme durumunun bireylerin duygularıyla başetme puanları üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Ölçeğin diğeralt boyutlardaki karşılaştırmalarda istatistiksel olarak farklılaşma saptanmamıştır. Çocukluk döneminde üzücü psikolojik ve fiziksel yaşantılar yaşamış olan bireyler sıklıkla fark edilebilir şekilde diğer insanlara veya özellikle hayvanlara ve çocuklara karşı şefkat ve anlayış gösterirlerken kendilerine karşı şefkatli olma konusunda başarısızlardır (Germer, 2009; Akt: Özyeşil, 2011).

Çocukluk çağında istismara maruz kalan çocuklarda, çocukluk döneminde yaşanan istismarla ilgili olarak birçok fiziksel, psikolojik ve sosyal problem görülmektedir. Bireylerdeki depresif belirtilerin çocukluk yaşamında istismara uğramaları ile ilişkili olduğunu göstermiştir (Navalta ve diğ., 2006). Armağan'ın bildirdiğine göre; McMillan ve arkadaşlarının çalışmasında çocukluk çağı istismar yaşantısı olanlarda yaşam boyu psikopatoloji gelişme riskinin arttığı bulgusu vurgulanmaktadır (Armağan, 2007; Bahar ve diğ., 2009). Bağlanma stilleri ile çocukluk dönemi istismarları ve suçluluk-utanç arasındaki ilişkilerin saptanmasına yönelik yapılan bir çalışmada, çocukluk döneminde fiziksel, duygusal ve cinsel istismara uğrayanların saplantılı bağlanma geliştirdikleri ve utanç duygusu arttıkça korkulu bağlanmanın arttığı, güvenli bağlanmanın azaldığı bulunmuştur (Deniz, 2006). Zoroğlu ve arkadaşlarının 2001 yılında yaptığı çalışmada çocukluk dönemi istismar ve ihmalinin olası sonuçları ile ilgili çalışmasında bu travmalardan birine uğrayan çocukların ruhsal ve depresif bozuklukları olduğu görülmüş, Türkiye'de, klinik dışı ergen popülasyonunda, çocukluk dönemi istismar ve ihmal yaşantılarının azımsanmayacak bir oranda görüldüğü ve bunun kendine fiziksel zarar verme davranışı, özkıyım girişimi ve dissosiyatif belirtiler ile ilişkili olduğu anlaşılmaktadır (Zoroğlu ve diğ., 2001). Çocukluk çağında yaşanan travmalar bireyleri olumsuz etkilediği için baş etme boyutunun düşük çıkması beklenen bir sonuçtur.

ÖNERİLER

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara dayalı olarak aşağıdaki öneriler geliştirilebilir;

- Bireylerin yaşamlarında sıklıkla kullandıkları duygu stilleri hakkında eğitimlerin verilmesi öğrencilerin duygularını anlayıp, baş edebilmelerine, gerektiğinde yönetebilmeyi, duyularını, hislerini ve düşüncelerini hoşa gitmese de gerektiğinde kabul ve tolere edebilmeyi ve öncül odaklı tepkiler oluştururlarsa duygularını fark etmelerine ve bunlara daha beceriyle ve etkin bir şekilde tepki vermelerini sağlar. Böylece bireylerin yaşamlarına olumlu katkılarda bulunacağı ve onların değişim ve gelişimine neden olacağı düşünülmektedir.

- Psikolojik danışma ve rehberlik alanında, aile çalışmalarında, okullarda profesyonel meslek elemanları tarafından, duygu stillerinden "baş etme" boyutunu kullananların sayısını yükseltmek

amacıyla uygulamaların yapılması, duygularını yönetebilme ve ayarlayabilme becerisinin rehberlik programlarına dâhil edilmesi öğrencilerin bu becerilerini geliştirmelerinde faydalı olabilir.

- Son olarak özellikle bireylerle çalışan meslek elemanlarının psikolojik danışman, psikolog, sosyal hizmet uzmanı, psikiyatrist ve aile danışmanlarının da duygularını yönetebilmesi ve kontrol edebilmesi gerekir. Bu ölçeğin meslek elemanlarına uygulanıp, kullandıkları duygu stillerinin belirlenmesi ve hangi değişkenlere gore farklılaştığına bakılması gerekir. Ayrıca duygularını yönetebilme ve kontrol edebilmesi yönünde eğitimleri düzenlenmelidir.

KAYNAKÇA

Aktaş, Y., (1997). Üniversite Ögrencilerinin Uyum Düzeylerinin İncelenmesi: Uzunlamasına Bir Çalışma, Hacettepe Üniversitesi Egitim Fakültesi Dergisi, 13, 107-110.

Amato, P.R. ve Keith, B., (1991) Parental divorce and the well being of children: a meta-analysis. Psychological Bulletin 110 (1): 26-46.

Armağan, E., (2007). Çocuk İhmali ve İstismarı: Psikoz Tablosu Sergileyen Bir İstismar Olgusu, New/Yeni Symposium Journal, 45: 170-173.

Aydın, G., Demir, A: (1989). ODTÜ Öğrencilerinde Depresif Belirtilerin Yaygınlığı. İnsan Bilimleri Dergisi, 8:27-40.

Bahar, A., Bahar, G., Haluk, S., Parlar, S., (2009). Engelli Çocukların Annelerinin Depresyon ve Anksiyete Düzeyleri ile Başa Çıkma Tarzlarının Belirlenmesi, Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi 4 (11): 97-112.

Bahar, A., Haluk, S., Bahar, G., (2009). Çocuk İstismarı ve İhmali: Bir Gözden Geçirme, Fırat Saglık Hizmetleri Dergisi, Cilt:4, Sayı:12

Chaplin, T.M., Cole, P.M. ve Zahn-Waxler, C. (2005). Parental socialization of emotionexpression: Gender differences and relations to child adjustment. *Emotion, 5,* 80-88.

Cohen, G.J., (2002). Helping children and families deal with divorce and separation. Pediatrics 2002;110 (6): 1019-1023.

Davidson, R. J., (2003). Darwin and the neural bases of emotion and affective style. Proceedings of the New York Academy of Sciences, 1000, 316–336.

Deniz, M. E., (2006). Ergenlerde Bağlanma Stilleri ile Çocukluk İstismarları ve Suçluluk-Utanç Arasındaki İlişki Eurasian Journal of Educational Research, 22, pp, 89-99

Dong Q, Wang Y, Ollendick TH. (2002). Consequences of divorce on the adjustment of children in China. Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology 2002; 31 (1): 101-10

Ekman, P., (2003). Emotions revealed. New York: Times Books.

Gross, J. J., ve John, O. P., (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: implications for affect, relationships, and well-being. Journal of Personality and Social Psychology, 85, 348–362.

Gross, J. J., ve Levenson, R. W. (1997). Hiding feelings: the acute effects of inhibiting negative and positive emotion. Journal of Abnormal Psychology, 106, 95–103.

Gudjonsson, G. H., Sigurdsson, J. F., Lydsdottir, L. B. ve Olafsdottir, H., (2008). The relationship between adult romantic attachment and compliance. *Personality and Individual Differences*, 45, 276–280.

Hofmann, S. G. ve Kashdan, T. B., (2010).*The Affective Style Questionnaire: Development and psyhometric Properties*. J Psychopathol Assess 32: 255-263

İzgiç Ş, Akyüz G, Doğan O, Kuğu N., (2000). Üniversite öğrencilerinde sosyal fobi yaygınlığı. Anadolu Psikiyatri Dergisi; 1:207-214.

Karahan, F., Sardogan, M.E., Özkamalı, E. ve Dicle, A.N., (2005). Üniversite 1. Sınıf Ögrencilerinin Üniversiteye Uyum Düzeylerinin Sosyokültürel Etkinlikler Açısından İncelenmesi, Çukurova Üniversitesi Egitim Fakültesi Dergisi, 2 (30), 63- 71.

Keskin, G., Orgun, F., (2007). Bir grup üniversite öğrencisinde sosyal fobi yaşama durumlarının ve başa çıkma stratejilerinin değerlendirilmesi, Anatolian Journal of Psychiatry 2007; 8:262-270

Kelly J.B, Emery R., (2003) Children's adjustment following divorce: risk and resilience perspectives. FamilyRelations; 52: 352-362.

Küçükarslan, M., (2011) *Mersin Üniversitesi Öğrencilerinin Romantik İliikilere Yönelik İnançlarının Cinsiyet, Sınıf Düzeyi ve Romantik İlişki Yaşama Durumu Değişkenlerine Göre İncelenmesi*, yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi

Larson, R. ve Richards, M. H. (1991). Daily companionship in late childhood and early adolescence: Changing developmental contexts. *Child Development,* 62, 284– 300.

Lazaruss, R. (1991). Emotion and adaptation. New York: Oxford University Press.

Mennin, D. S., Heimberg, R. G., Turk, C. L., & Fresco, D. M. *(2002). Applying an emotion regulation frameworkto integrative approaches to generalized anxiety disorder*. Clinical Psychology: Science and Practice, 9, 85–90.

Navalta, C.P., Polcari, A., Webster, D.M., Boghossian, A., Teicher, M.H. (2006). "Effects of Childhood Sexual Abuse on Neuropsychological and Cognitive Function in College Women", J Neuropshiatry Clin Neurosci, 18:45-53.

Nolen-Hoeksema, S. Ve Marrow, J. (1993). Effectsof rumination and distraction on naturally-occurring depressed mood. Cognition and Emotion, 7, 561-570

Özbay, G. (1997). *Üniversite Öğrencilerinin Problem Alanlarını Belirlemeye Yönelik Bir Ölçek Geliştirme Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması*. Trabzon K. T. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Özbay, Y., Terzi, Ş., Erkan, S., Cihangir Çankaya, Z. (2011)Üniversite Öğrencilerinin Profesyonel Yardım Arama Tutumları, Cinsiyet Rolleri ve Kendini Saklama Düzeyleri, Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi / 2011 Cilt: 1, Sayı: 4

Özyeşil, Z., (2011) *Üniversite Öğrencilerinin Öz-Anlayış Düzeylerinin Bilinçli Farkındalık Kişilik Özellikleri ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*, Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış doktora tezi.

Segal, Z. V., Williams, J. M. G., & Teasdale, J. D. (2002). *Mindfulness-based cognitive therapy for depression*: A new approach to preventing relapse. New York: Guilford.

Shulman, S., Tuval-Mashiach, R., Levran, E. ve Anbar, S. (2006). Conflict resolution patterns and longevity of adolescent romantic couples: A 2-year follow-up study. *Journal of Adolescence*, 29, 575–588.

Simon, V. A., Aikins, J. W. ve Prinstein, M. J. (2008). Romantic partner selection and socialization during early adolescence. *Child Development*, 79 (6), 1676-1692.

Solomon, A., Arnow, B. A., Gotlib, I. H. ve Wind, B. (2003). *Individualized measurement of irrational beliefs in remitted depressives.*Journal of Clinical Psychology, 59 (4), 439–455.

Sparrevohn, R. M. ve Rapee, R. M. (2009). *Self-disclosure, emotional expression and intimacy within romantic relationships of people with social phobia*. Behaviour Research and Therapy, 47, 1074–1078.

Wood JJ, Repetti RL, Roesch SC. (2004). Divorce and children's adjustment problems at home and school:The role of depressive / withdrawn parenting. Child Psychiatry and Human Development 2004; 35(2):121-141.

Zoroğlu, S., Tüzün, Ü., Şar, V., Öztürk, M., Eröcal Kora, M., Alyanak, B., (2001). Çocukluk dönemi istismar ve ihmalinin olası sonuçları, Anadolu Psikiyatri Dergisi 2001; 2(2):69-78

BÖLÜM 19

EĞİTİMDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME

EDUCATIONAL MEASUREMENT AND EVALUATION

MİMARLIK VE İÇ MİMARLIK EĞİTİM/ÖĞRETİMİNDE KALİTE GÜVENCE SİSTEMİ BAĞLAMINDA BAŞARIM TABANLI YAKLAŞIM

Doç. Dr. Deniz Ayşe Yazıcıoğlu[1]

Prof. Dr. Alaattin Kanoğlu[2]

[1]*İTÜ Mimarlık Fakültesi, İç Mimarlık Bölümü, e-mail:denizayseyazicioglu@gmail.com; yazicioglude@itu.edu.tr;*

[2]*İTÜ Mimarlık Fakültesi, Mimarlık Bölümü, e-mail:kanoglu@itu.edu.tr*

ÖZET

Bir kalite güvence sistemi uygulaması olarak akreditasyon, son on yıldır akademik kurum ve kuruluşların ağırlıklı gündemini oluşturmaktadır. İçerik itibariyle temel hedefi aynı düzlemde yer alan üretim faaliyetlerinin kalite yönünden belirli bir standarda uygunluğunu sağlamak olarak ifade edilebilir. Akreditasyon kavramı, belirlenen hedeflere ulaşmak için üretim sürecinin en etkin şekilde nasıl gerçekleştirileceğini tanımlar ve bu hedeflere ne ölçüde ulaşıldığını saptayarak geri bildirimi amaçlayan bir ölçme değerlendirme sistemine ihtiyaç duyar. Bu yönüyle de kaçınılmaz olarak başarım tabanlı (performance-based) bir ölçme değerlendirme yaklaşımını içerir. Akreditasyon sisteminde olması gereken bir diğer bileşen ise, mevcut kuramsal yapısını işler hale getirecek güncel enformasyon teknolojilerini içeren bir enformasyon/otomasyon sistemidir; çünkü tanımlanan yapı geleneksel yöntem ve araçlarla oluşturulabilecek ve işlevini sürdürülebilecek karmaşıklığın ötesindedir. Günümüzde tasarımcılar, geçmiş on yıllardakinden çok daha gelişmiş bir sektörel yapıda rollerini üstlenmektedir. Bilgi birikiminin hızlı artışı, uzmanlaşmayı üretim alanında olduğu kadar, eğitim/öğretim alanında da yaşamın kaçınılmaz bir gerçeği haline getirmiştir. Ölçek itibariyle büyük organizasyon kategorisine giren akademik kurumlarda, geçmişte de enformel biçimde var olan uzmanlık alanları ve bunlara bağlı olarak oluşturulmuş çalışma grupları bugün daha formel bir biçimde tanımlanmaktadır. Bu gelişmeler keyfi olmayıp, yönetilebilir olmanın gereği olarak ortaya çıkmaktadır; çünkü, yönetim teorisine göre organizasyonlar büyüdükçe formelleşmek zorundadır. Bu bağlamda çalışmanın kapsam ve amacı; akademik kurumlarda oluşturulması gereken kalite güvence sisteminin eğitim/öğretim boyutundaki yapısının, güncel gelişmelerin ve temel akreditasyon süreçlerinin ışığında daha formel bir biçimde yeniden tanımlanması ve pratikte etkin olarak kullanılabilmesi için ihtiyaç duyulan enformasyon/otomasyon sistemi modelinin temel yapı ve ilkelerinin kuramsal boyutta geliştirilmesi olarak belirlenmiştir. Bu yapıda, akreditasyona ilişkin ölçme değerlendirme sistemlerinde karşılığı henüz bulunamayan, teorik derslerle proje stüdyolarının arasındaki entegrasyonun nasıl sağlanabileceği en temel sorunlardan biri olarak ele alınmıştır. Tanımlanan kapsam ve amaç doğrultusunda çalışmanının metodolojisi olarak ise ilk aşamada İTÜ Mimarlık Fakültesi, Mimarlık ve İç Mimarlık Bölümleri'nin mevcut NAAB (The National Architectural Accrediting Board) ve gelecekteki olası CIDA (Council for Interior Design Accreditation) akreditasyon süreç ve sistemleri incelenmiş; ardından bu yapılardan hareketle, halen bir komisyon tarafından yürütülmekte olan fakülte toplam kalite yönetimi sisteminin bir bileşeni olarak önerilmek üzere, akreditasyona yönelik bir ölçme/değerlendirme sisteminin kavramsal yapısı, yukarıda sözü edilen derslerle proje stüdyoları arasındaki entegrasyon düzeyini de saptamaya olanak verecek şekilde modellenmiştir. Modelin hayata geçirilmesindeki en temel bariyerlerden biri olan işlemlerin pratik ve hızlı yapılmasına yönelik kritikler, bilgisayar destekli bir otomasyon sistemi ile cevaplanmıştır. Çalışma kapsamında önerilen bu yapının temel niteliklerinden biri hesap verebilirlik, şeffaflık, denetime elverişlilik gibi sözcüklerle ifade edilmektedir. Bu yapı aynı zamanda akademik kurumun eğitim/öğretim sistemine ilişkin ölçme/değerlendirme sisteminin süreçte rol alan tüm paydaşlar için aynı açıklıkta ortaya konulmasını, kurgulanan yapının başarımının objektif bir biçimde ölçülmesini ve sürekli şekilde geliştirilebilmesini mümkün kılacaktır.

Anahtar kelimeler: Mimarlık ve iç mimarlık eğitimi, Kalite güvence sistemi, Başarım tabanlı ölçme ve değerlendirme

ABSTRACT

Accreditation, as an implementation of a system of quality assurance constitutes the main agenda of academic institutions and organizations since the last decade. Accreditation denotes ensuring compliance of the quality of production activities -with the same main targets in terms of content- with a particular standard. The concept of accreditation defines how the production process will be realized in the most effective way with an eye to achieve the determined goals and requires a measurement and evaluation system aiming feedback that will determine to what extent the cited goals have been achieved. And it comprises a performance-based measurement and evaluation approach from this perspective inevitably. Another component that should be present in the accreditation system is an information/automation system that comprises current information technology which makes the existent theoretical structure thereof operable; this is inasmuch as the described structure is beyond the complexity that can be created and has the function thereof maintained by virtue of the conventional methods and tools. The designers in our day undertake roles in a much more advanced sectoral structure compared to that of the past decades. Rapid increase of knowledge has rendered specialization an unavoidable fact of life in the academic field as well as in the area of production. Specialization areas and working groups, which have been created in association therewith have informally existed in the past in the academic institutions that are categorized as large scale organizations, are defined in a more formal manner today. These developments are not arbitrary however emerge as a requirement of being manageable inasmuch as organizations have to be formal as they grow according to the management theory. In this context, the objective and the purview of the study have been determined as the development of the basic structure and principles of the information/automation system models in terms of theoretical perspective required for redefining of the academic perspective of the quality assurance system that has to be created in academic institutions in the light of recent developments and basic accreditation processes in a more formal manner and utilization thereof in an effective manner in practice. In this structure, how integration between theoretical lessons and project studios will be achieved which yet remains uncovered in measurement and evaluation systems germane to accreditation is discussed as one of the main problems. The NAAB (National Architectural accrediting Board) existent within ITU's Faculty of Architecture/ Architecture and Interior Design Departments and CIDA (Council for Interior Design Accreditation) -likely to be existent in the future- accreditation process and systems are examined at the first phase as the methodology of the study in line with the defined objective and the purview of the study and subsequently basing on these structures the conceptual structure of measurement/evaluation system for accreditation to be proposed as a component of the faculty total quality management system currently conducted through a commission to ensure the determination of integration between the above-mentioned lessons and the project studio is modeled. Criticisms toward quick and fast implementation of the processes- as one of the main barriers in realizing the model- have been answered through a computer -aided automation system. Some of the fundamental characteristics of this structure proposed within the purview of the study are expressed by words such as accountability, transparency, suitability for control. This structure at the same time will make it possible to reveal explicitly all stakeholders involved in the measurement/evaluation system process of the academic institution, measurement of the performance of the established structure in an objective way as well as constantly development thereof.

Keywords: Architecture and Interior Design Education, Quality Assurance System, Performance-based measurement and evaluation.

1. GİRİŞ

Üretime yönelik tüm sistemlerin ve bunların yönetimine ilişkin yaklaşım, yöntem ve stratejilerin yeni baştan ele alınmasını ve şekillendirilmesini gerekli kılan küreselleşme olgusu, ulusal düzeyde olduğu kadar, sektörel düzeyde de aynı ciddiyet ve derinlikte ele alınması gereken bir olgudur. Sektörde

faaliyet gösteren organizasyonların varlıklarını sürdürebilmek için rekabet edecekleri ortam, artık ulusal sınırlarla çevrili olmaktan çıkmıştır.

Enformasyon teknolojisi, küreselleşme olgusunun, "olmazsa olmaz" altyapısını oluşturmaktadır. Günümüz enformasyon teknolojisinin sağladığı karar ve üretim süreçlerindeki sürat ve kalite olanakları olmaksızın, küreselleşmeden söz etmek olanaklı değildir. Bu iki kavram, gerek birbirlerini, gerekse gerçek yaşamdaki üretim sistemlerini etkileyip dönüştürerek, gelişimlerini sürdürmektedir.

Bu gelişim sürecinde, ulusal düzeyde olduğu kadar, sektör bazında faaliyet gösteren organizasyonların da sözkonusu gelişimin ne gibi etkileriyle karşılaşacağına, bu gelişimin olumsuz etkilerini nasıl en aza indirebileceğine ve gelişimin dinamiğinin yanısıra genel olarak teknolojinin ve özelde de enformasyon teknolojisinin sağladığı olanakların, kendi varlığını sürdürme doğrultusunda, rekabete yönelik bir üstünlük elde etme amacıyla nasıl kullanabileceğine ilişkin değerlendirmeleri yapma zorunluluğu vardır. Bu bağlamda büyük birer organizasyon olarak akademik kurum ve kuruluşların da mevcut sistem içerisinde varlıklarını sürdürebilmeleri ve çağın gereklerine uygun hareket edebilmeleri için bir kalite güvence sistemi olan akreditasyon konusunda yetkinliklerini ispatlamaları gerekmektedir.

Akreditasyon, son on yıldır akademik kurum ve kuruluşların ağırlıklı gündemini oluşturmaktadır. İçerik itibariyle temel hedefi aynı düzlemde yer alan üretim faaliyetlerinin kalite yönünden belirli bir standarda uygunluğunu sağlamak olarak ifade edilebilir. Akreditasyon kavramı, belirlenen hedeflere ulaşmak için üretim sürecinin en etkin şekilde nasıl gerçekleştirileceğini tanımlayan ve bu hedeflere ne ölçüde ulaşıldığını saptayarak geri bildirimi amaçlayan bir ölçme değerlendirme sistemine ihtiyaç duyar. Bu yönüyle de kaçınılmaz olarak başarım tabanlı (performance-based) bir ölçme değerlendirme yaklaşımını içerir. Akreditasyon sisteminde olması gereken bir diğer bileşen ise, mevcut kuramsal yapısını işler hale getirecek güncel enformasyon teknolojilerini içeren bir enformasyon/otomasyon sistemidir; çünkü tanımlanan yapı geleneksel yöntem ve araçlarla oluşturulabilecek ve işlevini sürdürülebilecek karmaşıklığın ötesindedir.

2. AMAÇ VE METODOLOJİ

Çalışmanın kapsam ve amacı; akademik kurumlarda oluşturulması gereken kalite güvence sisteminin eğitim/öğretim boyutundaki yapısının, güncel gelişmelerin ve temel akreditasyon süreçlerinin ışığında daha formel bir biçimde yeniden tanımlanması ve pratikte etkin olarak kullanılabilmesi için ihtiyaç duyulan enformasyon/otomasyon sistemi modelinin temel yapı ve ilkelerinin kuramsal boyutta geliştirilmesi olarak belirlenmiştir. Bu yapıda, akreditasyona ilişkin ölçme değerlendirme sistemlerinde karşılığı henüz bulunamayan, teorik derslerle proje stüdyolarının arasındaki entegrasyonun nasıl sağlanabileceği en temel sorunlardan biri olarak ele alınacaktır. Tanımlanan bu kapsam ve amaç doğrultusunda çalışmanının metodolojisi olarak; ilk aşamada İTÜ Mimarlık Fakültesi, Mimarlık ve İç Mimarlık Bölümleri'nin mevcut NAAB (The National Architectural

Accrediting Board) ve gelecekteki olası CIDA (The Council for Interior Design Accreditation) akreditasyon süreç ve sistemleri incelenecek; ardından bu yapılardan hareketle, halen bir komisyon tarafından yürütülmekte olan fakülte toplam kalite yönetimi sisteminin bir bileşeni olarak önerilmek üzere, akreditasyona yönelik bir ölçme/değerlendirme sisteminin kavramsal yapısı, yukarıda sözü edilen dersler ile proje stüdyoları arasındaki entegrasyon düzeyini de saptamaya olanak verecek şekilde modellenecektir. Modelin hayata geçirilmesindeki en temel bariyerlerden biri olan işlemlerin pratik ve hızlı yapılmasına yönelik kritikler ise bilgisayar destekli bir otomasyon sistemi ile cevaplanacaktır.

2.1. Küreselleşme ve Standardizasyon

Nasıl etkilendiğimiz ve ne gibi sonuçları olacağına ilişkin olarak çeşitli kesimlerce değerlendirilen küreselleşme olgusu, bir gerçeklik olarak gündemdedir. Parker'in tanımına göre küreselleşme, dünyanın ekonomik, teknolojik, sosyal, kültürel unsurlarının geleneksel çerçevelerinden sıyrılarak bir bütünleşmeye doğru ilerleyişini ifade eden bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır (Parker, 1996).

Küreselleşmeye ilişkin temel boyutları, ekonomi, siyaset, örgütsel kültür ve teknoloji olarak ele almak mümkündür ve bu boyutlardaki uygulamaya bakıldığında küreselleşme olgusunun yukarıdaki tanımlarda ortaya konduğundan daha karmaşık yönleri olduğu görülmektedir. "Artık ekonomik, sosyal, teknolojik ve kültürel değişimler hükümet politikalarının dışında gelişebilmekte, geçmişte olduğu kadar net tanımlar ve ayrımlar yapılamamaktadır. Hayatın her alanında yeni uğraşlar ve sorumluluklar ortaya çıkmakta, bu değişimlerin ekonomi, politika, örgütsel kültür ve teknoloji alanında güçlü yansımaları olmaktadır" (Parker, 1996).

Kaynakların rasyonel kullanımı, üretimin planlanmasında temel amaçlardan biridir. Küresel ölçekte ihtiyaç duyulan üretimin, hangi bölümünün, hangi kaynaklarla, hangi coğrafyada gerçekleştirileceğine ilişkin kararların, yine küresel ölçekteki verilerle alınabilmesi ve küresel ölçekte bir iradeye dayanarak uygulanabilir olması, teoride kaynak kullanımının rasyonelleşmesi doğrultusunda bir adımdır. Ancak, Taylorizm'in operasyonel düzeyde, üretimin rasyonelleştirilmesi doğrultusunda ortaya koyduğu temel ilkeleri bütünden soyutlayarak, insanı üretime katılan makinalarla eş tutan bir yaklaşımın manifestosu haline dönüştüren çarpıtmalar ve bunların yarattığı anlam kaymaları, bir kez daha ve bu kez stratejik düzeyde, küreselleşme konusunda yaşanmaktadır. "Küreselleşen sermayenin temel ölçütü kârdır ve kâr hangi coğrafyada ve hangi sektördeyse, sermaye oraları ele geçirmek istemektedir. Kârın gerçekleşmesini engelleyen her türlü yasal müdahale, regülasyon, akıl dışı olarak nitelendirilmektedir" (Yeldan, 2002). Bu yaklaşım, salt kârın maksimizasyonuna dayalı olduğundan, bir diğer deyişle kaynakların, kârın maksimizasyonu açısından rasyonel kullanımı gibi dar bir yaklaşıma odaklı olduğundan eksiktir; ancak gerçek durum da tam olarak budur.

“Günümüzde tek bir dünya ekonomi politikası, ulusal ekonomik politikaları yönlendirmekte; bu politika, ekonomiyi uluslararası boyuttan, uluslaraşırı boyuta taşımaktadır. Uluslaraşırı ekonomiyi yönlendiren ise mal ve hizmet ticareti değil, para akışıdır. Yönetim, üretimin belirleyici faktörü haline gelmiştir” (Drucker, 2000). Bu ifadeler, ülkelerin dinamik koşullara gereken süratte uyum sağlamaları gerektiğini göstermektedir. Artık, varolma mücadelesi, her meslek grubu ve organizasyon için, sınırları ulusal olmayan çetin bir rekabet ortamında gerçekleştirilmek zorundadır. “Bu süreç içinde, küreselleşme olgusuna, onu görmek ve kavramak açısından kendimizi yeniden eğitmeye fırsat bulamayacak kadar büyük bir hızla yakalandığımız görülmektedir”(Friedman, 1999).

Ekonomik gelişmeler ile bu alandaki süreci etkileme yönünde ulusal ve uluslarüstü siyasetin bütünleşik yapısı kimi zaman uzlaşmaları, kimi zaman da çatışmaları birlikte getirmektedir. 6 trilyon dolarlık dünya ticaretinin üçte birinin bir çokuluslu şirketin, bir diğeriyle ticaretinden oluştuğu ve diğer üçte birinin de bir başkasının kendi şirketleri arasında gerçekleştiği (Yeldan, 2002) gözönüne alınırsa, bölgesel ve kıtasal ölçekte OPEC, NAFTA vb. ekonomik ittifakların ötesinde, siyasi ittifakların ve Avrupa Birliği gibi oluşumların, öyle başlamış olduğu söylense de, yalnızca kaynakların rasyonel kullanımına yönelik demografik ve coğrafi boyutlardan ibaret olmadığı-olamayacağı açıkça görülür.

Küresel ölçekte üretim, rekabet ortamında var olmaya çalışan organizasyonların teknolojik boyutta olduğu kadar, bu teknolojinin nasıl kullanıldığını belirleyen kültürel boyutta da uyum sağlamasını, yani standartlaşmayı şart koşmaktadır. Standartlaşma üretimde kullanılan girdilerden, üretim süreçlerine ve üretimi gerçekleştiren örgütsel yapı ile bu organizasyonlara insan kaynağı sağlayan eğitim/öğretim kurumları ve süreçlerine kadar çeşitli boyutlarda bir zorunluluk olarak ortaya çıkmaktadır. Üretim sürecinin belirli kalite koşullarını sağlaması, ürünün kalite güvencesi açısından temel bir gereklilik olarak görülmektedir. Enformasyon sistemleri ve teknolojisi, üretim süreci içindeki tüm proseslerin standartlaştırılmasını zorunlu kıldığı için, bir organizasyonda süreç kalitesinin sağlanmasında temel araçlardan biri durumundadır.

Standartlaştırmanın iki temel boyutu olan tip sayısının azaltılması (bir örnekleştirme/ unification) ile birleştirme, gerek ürün, gerekse üretim sürecinde odaklanılması gereken temel problemler olarak öne çıkmaktadır. Farklı ulus devlet modellerinde eğitim/öğretim kurum ve süreçlerinin ürettiği ürünler olan meslek profesyonellerinin büyük ölçüde standartlaştırılmış temel niteliklere sahip olacak şekilde mezun edilmesi bu temel yaklaşımın doğal bir sonucudur.

2.2. Toplam Kalite Yönetimi ve Kalite Güvence Sistemi

Toplam Kalite, örgüt fonksiyonları ve sonuçları yerine süreçler üzerine odaklanan, tüm çalışanların niteliklerinin artırılması ile yönetim kararlarını sağlıklı bilgi ve veri toplanması analizine dayandıran, örgütün, beşeri faktörler dahil bütün kaynaklarını bir bütünlük içinde ele alan yaklaşımdır (Sorgun, 1993). Toplam kalite yönetimi ise ilk olarak Henry Ford tarafından kullanılmış ve 1926 yılında yayımladığı My Life and Work (Hayatım ve İşim) adlı kitabında yeni bir yönetim anlayışı olarak tanımlanmıştır (Vikipedi, 2014). Bu anlayış, müşteri ihtiyaçlarını yerine getirebilmek için kullanılan insan, iş, ürün ve/veya hizmet kalitesinin sistematik bir yaklaşımıyla tüm çalışanların katkıları üzerinden sağlanmasıdır. Bu yönetim şeklinde uygulanan her süreçte çalışanların fikir ve hedeflerindan faydalanılmaktadır. Toplam kalite yönetimi; uzun dönemde müşteriyi memnun etmeyi, kendi personeli ve toplum için yararlar sağlamayı amaçlar ve kalite üzerine yoğunlaşır (Efil, 1995). Başka bir ifadeyle işletme fonksiyonları yerine getirilirken her aşamada kalite denetimini vurgular, işin bir defada ve doğru olarak yapılmasını öngörür (Naktiyok ve Küçük, 2003).

Toplam kalite yönetiminin parçası olan ve özellikle müşteri memnuniyetinin sağlanmasında önemli bir ölçü niteliği taşıyan kalite güvencesi kavramı ise, bir ürün ya da hizmetin kalite konusunda belirtilmiş gerekleri yerine getirmesinde yeterli güveni sağlamak için uygulanan planlı ve sistematik etkinlikler bütünü olarak tanımlanmaktadır. Temelinde ürün ya da hizmetin geçtiği tüm aşamalardaki talimatlar, görev ve sorumluluk tanımları vb. ile belgelendirmesi, çalışanların eğitilmesi ve kalite konusunda bilinçlendirilmesiyle kalitenin planlanan düzeyde en az kaynak kullanımıyla korunması yatmaktadır (KMTSO, 2014). Bu bağlamda bir kalite güvence sistemi uygulaması olarak akreditasyon kavramı son on yıldır akademik kurum ve kuruluşların ağırlıklı gündemini oluşturmaktadır.

2.3.Toplam Kalite Yönetimi ve Kalite Güvence Sistemi'nin Bir Bileşeni Olarak Akreditasyon

Akreditasyon; bir ürünün ya da hizmetin, piyasanın talep ettiği şartlara, standartlara, yönetmeliklere uygunluğunu göstermek üzere o ürün ve hizmet için yapılan deney, analiz, muayene ve belgelendirme işlemlerini üstlenen kuruluşların resmi bir otorite tarafından uluslararası kriterlere göre denetlenerek teknik ve idari yeterliliklerinin onaylanması ve belli aralıklarla denetlenmesi işlemidir (Standart Kalite, 2014). Dostoğlu (2009) akredite olma eylemini eşdeğerlilik, denkliğin sağlanması olarak tanımlamaktadır. Eğitim kurumları içerisindeki Mimarlık ve İç Mimarlık Bölümleri' nin akredite olmaları konusunda onay ve denetleme yetkisine sahip olan resmi otoriteler ise NAAB (The National Architectural Accrediting Board) ve CIDA (The Council for Interior Design Accreditation) dır.

Bir mimarlık akreditasyon kurulu olan NAAB, 1940 yılında kurulmuştur (NAAB, 2014). Amerika'daki mimarlık bölümlerinin akreditasyonu kazanmak ve korumak için özgörevlerine paralel bir program geliştirmeleri ve öğrencilerini, performans kriterlerine uygun iş üretecek derecede, bilgili ve yetenekli kişiler olarak eğitmeleri için bir ölçme ve değerlendirme kurulu olarak görev kapar. NAAB üyeleri dört kurumun temsilcilerinden oluşur. Bunlar, ACSA (Association of Collegiate

Schools of Architecture), AIA (American Institute of Architects), AIAS (American Institute of Architecture Students) ve NCARB (National Council of Architecture Registration Boards) kurumlarıdır. Bu dört paydaştan meydana gelen NAAB'ın misyonu, eğitimde kalite güvencesi standartlarının oluşumunda öncülük ederek mimarlık mesleğinin değerini, ilişkilerini ve etkinliğini arttırmaktır. NAAB Mimarlık alanında Lisans, Yüksek Lisans ve Doktora programlarını akredite etmekte ve akreditasyon 6 yıllık, 3 yıllık, 2 yıllık veya içinde tanımlı bir değerlendirmeyi içeren 6 yıllık süreler için yapılmaktadır" (Dostoğlu, 2009).

Bir iç mimarlık akreditasyon kurulu olan CIDA ise 1975 yılında kurulmuştur. Amerika ve Kanada' da iç mimarlık eğitimi veren kurumların eğitim kalitelerinde belirli standartların oturtulması için bir ölçme ve değerlendirme kurulu olarak görev kapmaktadır. Bunu yaparken gönüllülüğe dayanan akreditasyon süreci programlarını yorumlayan uluslararası kabul görmüş eğitim standartlarını kullanmaktadır (CIDA, 2014).

NAAB ve CIDA'nın akreditasyon koşullarına bakıldığında; programın özdeğerlendirme yöntemleri, müfredat ve program çıktıları, insan kaynakları, bilgi kaynakları, fiziksel kaynaklar, maddi kaynaklar, yönetim yapısı ve öğrenci performansı gibi temel başlıkları içerdikleri görülmüştür. Akredite olmak isteyen eğitim kurumları bu temel başlıklar altındaki kriterleri esas alarak standartlarını istenilen seviyeye taşıma yoluna gitmektedir. NAAB ve CIDA'nın derslerle ilgili değerlendirme kriterleri incelendiğinde ise her bir dersin birbirinden tamamen bağımsız olarak Tablo 1'deki program çıktıları üzerinden puanlandırıldığı, ayrıca derslerin kendilerine ait ders öğrenme çıktıları olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 1. Mimarlık ve İç Mimarlık Bölümlerine Ait Programların Mezunlara Kazandıracağı Bilgi ve Beceriler (Programlara Ait Çıktılar)

Programın Mezuna Kazandıracağı Bilgi ve Beceriler (Programa Ait Çıktılar)	
Mimarlık Bölümü -NAAB	İç Mimarlık Bölümü -CIDA
İletişim becerileri	Eleştirel düşünme becerisi
Tasarımdüşüncesi becerisi	Konuşma ve yazma becerisi
Görsel iletişim becerisi	Kişisel ifade becerisi
Teknik dokümantasyon	Dil becerisi
Araştırma becerileri	Grafik/görsel anlatım becerisi
Temel tasarım becerileri	Disiplinlerarası koordinasyon
Mevcut örneklerin kullanılması	Takım çalışması becerisi
Düzenleyici sistemler becerisi	Araştırma becerisi
Tarihi gelenekler ve küresel kültür	Sunum becerisi
Kültürel çeşitlilik	Algılama ve düşünme becerisi
Uygulamalı araştırma	Belgeleme ve arşivleme becerisi
Ön tasarım	Temel tasarım ve ifade becerisi
Ulaşılabilirlik	Tasarım becerisi
Sürdürülebilirlik	Kuramsal bilgiyi tasarıma aktarma becerisi
Arsa tasarımı	Mekan ve Form
Can güvenliği	Renk ve ışık
Geniş kapsamlı tasarım	Tekstil

Finansal belirleyiciler	Mobilya
Çevresel sistemler	Aydınlatma
Taşıyıcı sistemler	Tasarıma etki eden faktörler
Yapı kabuğu sistemleri	İnsan davranışı
Yapı servis sistemleri	İç mimarlık tarihi ve kuramı
Yapı malzemeleri ve bir araya gelişler	Tarihi çevre ve yeniden kullanım
İşbirliği	Yapı ve yapım sistemleri
İnsan davranışları	Bina sistemleri
Mimaride işverenin rolü	Malzeme
Proje yönetimi	Müşteri ile ilişkiler
Pratik yönetimi	Profesyonel gelişme
Liderlik	Yasal sorumluluklar
Yasal sorumluklar	Yönetim ve organizasyon
Etik ve profesyonel karar verme	Meslek pratiği
Toplum ve sosyal sorumluluk	Etik
	Liderlik ve yönetsel rol
	Sürdürülebilirlik

Ancak tüm bu değerlendirmelerin sonucunda proje stüdyoları ile dersler arasındaki bütünleşmenin sağlanması ve ölçülmesine olanak verecek bir yaklaşımın ve bunu destekleyecek bir ölçme/değerlendirme standartının NAAB ve CIDA sistemi içerisinde olmadığı görülmüştür. Halbuki mimarlık ve iç mimarlık meslekleri için özellikle proje stüdyoları, tüm derslerde edinilen bilgilerin öğrenci tarafından gerçek hayatta hangi oranda ve ne şekilde kullanılabileceğinin önceden ölçülmesine imkan veren önemli bir araç olarak gözükmektedir. Başka bir ifadeyle müfredat içerisindeki derslerin program çıktıları üzerinden tek tek ölçümlendirilmesine ilave olarak stüdyolarındaki proje çalışmalarına yansıma başarılarının değerlendirilmesi eğitim sisteminin başarısının doğru tanımlanabilmesi açısından çok önemlidir. Bu bağlamda çalışmanın bundan sonraki aşamasında akreditasyon sürecinde proje stüdyoları ile derslerin bütünleştirilmesi amacıyla bir ölçme/değerlendirme modeli önerisinde bulunulacaktır.

2.4. Akreditasyon Sürecinde Proje Stüdyoları ile Derslerin Bütünleştirilmesine Yönelik Bir Ölçme/Değerlendirme Modeli Önerisi

Çalışmanın bu aşamasında akademik kurumlarda oluşturulması gereken kalite güvence sisteminin eğitim/öğretim boyutundaki yapısının, güncel gelişmelerin ve temel akreditasyon süreçlerinin ışığında daha formel bir biçimde yeniden tanımlanması ve pratikte etkin olarak kullanılabilmesi için ihtiyaç duyulan enformasyon/otomasyon sistemi modelinin temel yapı ve ilkeleri kuramsal boyutta geliştirilecektir. Bu doğrultuda akreditasyon sürecinde proje stüdyoları ile derslerin bütünleştirilmesine yönelik bir ölçme/değerlendirme modeli önerilecek ve akreditasyona ilişkin ölçme değerlendirme sistemlerinde karşılığı henüz bulunamayan, teorik derslerle proje stüdyolarının arasındaki entegrasyonun nasıl sağlanacağı kavramsal olarak açıklanacaktır.

2.4.1. Kavramsal Model

Günümüzde tasarımcılar, geçmiş on yıllardakinden çok daha gelişmiş bir sektörel yapıda rollerini üstlenmektedir. Bilgi birikiminin hızlı artışı, uzmanlaşmayı üretim alanında olduğu kadar, eğitim/öğretim alanında da yaşamın kaçınılmaz bir gerçeği haline getirmiştir. Ölçek itibariyle büyük organizasyon kategorisine giren akademik kurumlarda, geçmişte de enformel biçimde var olan uzmanlık alanları ve bunlara bağlı olarak oluşturulmuş çalışma grupları bugün daha formel bir biçimde tanımlanmaktadır. Bu gelişmeler keyfi olmayıp, yönetilebilir olmanın gereği olarak ortaya çıkmaktadır; çünkü, yönetim teorisine göre organizasyonlar büyüdükçe formelleşmek zorundadır. Çalışma kapsamında önerilen model içerisinde de bu çalışma grupları önemli bir bileşen olarak yer almaktadır. İlk olarak çalışma gruplarının lisans ders listeleri tanımlanmış ve bu derslerin uzmanı olan yürütücüler arasındaki bağ kurulmuştur. Daha sonra proje stüdyolarına ait derslerin NAAB ve CIDA kriterlerindeki program çıktıları öğrencilerin önceki yarıyıllarda aldıkları derslerin ders öğrenme çıktıları ve program çıktıları gözönünde bulundurularak yeniden tanımlanmıştır. Bu şekilde 4 yıllık lisans eğitiminin sonunda öğrencinin NAAB ve CIDA standartlarında yer alan tüm kriterleri içerecek şekilde derslerini tamamlaması sağlanmıştır.

Çalışma kapsamında önerilen modelle aynı zamanda proje stüdyolarının paydaşlarının (NAAB kriterleriyle ilgili çalışma grubu temsilcilerinden danışman, jüri üyesi vb.) hedeflenen kriterlere uygun şekilde oluşturulması sağlanabilmiştir. Bu anlayış proje stüdyosu paydaşlarının belirlenmesinde şube sistemi ve çapraz görevlendirme yapılmasını mümkün kılmaktadır. Böylece mesleğe ait uzmanlık alanlarını temsil eden proje stüdyosu yürütücüleri arasında bir sinerji yaratılabilecek, bu sinerji içerisinde öğrenci maksimum bilgi kazanımı sağlayacaktır. Ayrıca öğrencinin proje notu değerlendirmesi her bir yürütücü tarafından NAAB ve CIDA standartlarına iat program çıktıları gözönünde bulundurularak yapılacaktır. Bu değerlendirme sistemi sayesinde ise proje stüdyoları ve müfredat bazında ilgili derslere geri dönülüp başarım düzeyi düşük olanların incelenmesini ve iyileştirilmesi sağlayan bir otokontrol mekanizması yaratılmış olacaktır.

3. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Çalışma kapsamında önerilen bu modelin temel niteliklerinden biri hesap verebilirlik, şeffaflık, denetime elverişlilik gibi sözcüklerle ifade edilebilecektir. Bu yapı aynı zamanda akademik kurumun eğitim/öğretim sistemine ilişkin ölçme/değerlendirme sisteminin süreçte rol alan tüm paydaşlar için aynı açıklıkta ortaya konulmasını, kurgulanan yapının başarımının objektif bir biçimde ölçülmesini ve sürekli şekilde geliştirilebilmesini mümkün kılacaktır.

4. KAYNAKLAR

CIDA. (2014). Accreditation Process, < http://accredit-id.org/faculty-programs/accreditation-process/>, Erişim tarihi: 01 Nisan 2014.

Dostoğlu, N. (2009). NAAB Üzerine Bir Değerlendirme: Uludağ Üniversitesi Mimarlık Bölümü Deneyimi, *MOBBİG XXIX Mimarlık Okulları Bölüm Başkanları İletişim Grubu Toplantısı*, 1-3 Ekim, Akdeniz Üniversitesi GSF Mimarlık Bölümü, Antalya, <http://www.mobbig.org/belge/MOBBIG-29/NeslihanDostoglu-Sunu-mobbig29.pdf>, Erişim tarihi: 01 Nisan 2014.

Drucker, P.F.(2000). *Gelecek İçin Yönetim*, Türkiye İş Bankası Yayınları, s.327.

Efil, İ. (1995). *Toplam Kalite Yönetimi ve Toplam Kaliteye Ulaşmada Önemli Bir Araç:ISO 9000 Kalite Güvence Sistemi*, Bursa: Uludağ Üniversitesi Basımevi, s.29.

Friedman, T.(1999). *Lexus ve Zeytin Ağacı: Küreselleşmenin Geleceği*, Boyner Holding Yayınları, İstanbul.

KMTSO.(2014). Kalite Güvence Sistemi Nedir?, <http://www.kmtso.org.tr/girisimci_rehber/iso9000.doc>, Erişim tarihi: 01 Nisan 2014.

NAAB. (2014). NAAB History, <http://www.naab.org/about/naab_history>, Erişim tarihi: 01 Nisan 2014.

Naktiyok, A. ve Küçük, O. (2003). Küçük ve Orta Büyüklükteki İşletmeler'de (Kobi) Toplam Kalite Yönetimi (Tky) Kritik Faktörlerinin Örgütsel Performans Üzerine Etkileri, Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, Sayı: 21, s. 43-65.

Parker, B.(1996). *Evolution and Revolution: From International Business to Globalization*, Clegg Stewart, London.

Standart Kalite. (2014). Akreditasyon nedir? <http://www.standartkalite.com/iso17025_akreditasyonu.htm> , Erişim tarihi: 01 Nisan 2014.

Sorgun, T. (1993). Kalite El Kitabı, Ultima Yönetim ve Danışmanlık Şirketi, İstanbul, s.11.

Vikipedi.(2014). Toplam Kalite Yönetimi, <http://tr.wikipedia.org/wiki/Toplam_kalite_y%C3%B6netimi>, Erişim tarihi: 01 Nisan 2014.

Yeldan, E. (2002). Daha İnsancıl Bir Dünya, *Cumhuriyet Gazetesi*, 17 Şubat, s.12.

QUALITY ASSURANCE IN ROMANIAN EDUCATIONAL SYSTEM AND THE "EUROPE 2020 STRATEGY"

Prof. Manuela STOICA, PhD

Anadolu University, Eskişehir, Education Faculty, Department of Educational Sciences

manuela_aura@yahoo.com

ABSTRACT

In 2010, European Union started the so-called "*Europe 2020 – a European Strategy for smart, sustainable and inclusive growth*" – a strategy including education, as one of the most important components. As a full member of European Union (starting 1st of January 2007), Romania must define its future goals in conjunction with this European Strategy. The process of establishing these goals and objectives is started in 2005, when Romania adopted its own legislation and structures dedicated to quality assurance and evaluation in education. According to our recent results of doctoral research, this very important process is not yet enough developed throughout all levels of Romanian educational environment, in order to be correctly and fully understood, adopted and implemented.

Keyword: management, strategy, quality, education, system

1. INTRODUCTION

"2010 must mark a new beginning. I want Europe to emerge stronger from the economic and financial crisis.[…] This is Europe's moment of truth. It is the time to be bold and ambitious […]To achieve a sustainable future, we must already look beyond the short term. Europe needs to get back on track. Then it must stay on track. That is the purpose of Europe 2020. It's about more jobs and better lives." This is the desideratum defined by Jose Manuel Barroso, the author of the Preface of the "European 2020 Strategy".[22]

In this document, the education is considered to be one of the fundamental pillars of our society which is characterized by three European priorities: smart growth, sustainable growth and inclusive growth. The objectives of education are focused on some key issues, including: *reducing dropout (reducing the percentage of leaving education and training systems) and increasing competitiveness of Europeans educational systems.*

[22] "Europe 2020 – a European Strategy for smart, sustainable and inclusive growth", http://ec.europa.eu/eu2020/pdf/

1.1 Quality assurance in Higher Education in EU

Quality assurance in education aims to generating the confidence of consumers and of other stakeholders/ partners in the capacity and the availability of the education system to meet their ongoing needs, requirements and expectations. Quality assurance involves: the operation of assessment bodies, as well as the existence of references (standards, models) and of institutional external evaluation procedures; the capability of school to the provide evidence regarding compliance of its internal quality management system with standards (models) accepted.

In terms of reference, the fundamental model of the most European countries is represented by the criteria of EFQM Model of Business Excellence, so that this reference is to be applied regardless of country or educational system. However, it was been suggested that national agencies for external quality assessment must work on a nationwide basis. A common challenge is to use substantial and consistent application of references (standards, models). Emphasis is put on promotion of practical examples and experiences, used to overcome various situations in the process of assurance quality of education. Although existing standards and guidelines contain a large number of terms/ concepts which are generally recognized and accepted, in practice, they can be differently interpreted, due to their different possible translations from English into other European languages. Therefore, a so-called committee of experts should provide necessary clarifications so that the use of references (standards) and of related tools /methods to limit possible errors and confusions enabled by different interpretations, in different countries. External evaluation of higher education institutions should be performed by credible dedicated agencies, as for example, pan - European bodies applying specific tools to conduct objective assessments and analysis. The specific legislation of each European country should be consistent with all applicable requirements and programs defined at EU level.

Below are mentioned some of the EU initiatives aiming to provide quality assurance in Higher Education:

Bologna Meeting/ Declaration (1999)[23] - The European Ministers of Education committed themselves to establish the **European Higher Education Area (EHEA),** by 2010.The Bologna Declaration encouraged, among other things, ***the European co-operation in quality assurance of higher education*** with a view to developing ***comparable criteria and methodologies****;*

Academic Convention in Salamanca (2001)[24] - Its discussions were organized around six main topics: Freedom with responsibility, Employability, Mobility, Compatibility, Quality and Competitiveness. Its conclusion: "The current globalization trends in higher education and the challenges of building an European higher education area also require internationalization of quality assurance;

[23] http://www.ehea.info/article-details.aspx?ArticleId=3
[24] http://www.aic.lv/rec/Eng/new_d_en/bologna/salam.html

- **Berlin Meeting - Communiqué (2003)**[25] **-** Signatory states invited the ***European Network for Quality Assurance in Higher Education (ENQA,*** *called after 2004* **-** ***European Association for Quality Assurance in Higher Education)*** through its members in cooperation with the ***EUA, EURASHE, and ESIB***, to develop ***an agreed set of standards, procedures and guidelines on quality assurance*** and to explore ways of ensuring an adequate ***peer review system for quality assurance and/or accreditation agencies or bodies***, and to report back through the Bologna Follow-Up Group to Ministers in 2005;

- **Bergen Report (2005)**[26] **–** The Bergen Report included ***chapters on standards and guidelines for quality assurance*** and a peer review *system for* ***quality assurance*** *agencies*. An important document – drafted and published by ENQA - entitled ***Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG)*** – was adopted at this meeting;

- **London Communiqué (2007)**[27] **–** The accent is put on progress toward EHEA: The number of students enrolled on courses in the first two-cycles ***has increased significantly*** and there has been a reduction in structural barriers between cycles; that 38 members of the Bologna Process, including Montenegro, have ratified the ***Council of Europe/UNESCO Convention on the recognition of qualifications concerning Higher Education in the European region (Lisbon Recognition Convention);*** all countries have started to implement ***The Standards and Guidelines for Quality Assurance in the EHEA*** and some have made substantial progress. External quality assurance in particular is much better developed than before;

- **Leuven – Position Paper (2009)**[28] **–** The aim to the ***Position Paper*** is to define ***principles and values*** which can they serve as basis for the work program of ENQA, for the next years; some of this are: diversity in higher education and quality assurance, external evaluation of quality assurance agencies, roles of internal and external quality assurance, balance of internal and external quality assurance, fitness for purpose, cooperation of QA agencies;

- **Bucharest Communiqué (2012)**[29] **–** one of the most important idea is that in the framework of ***Asia-Europe Meeting (ASEM)***, will take into consideration how the regional recognition conventions in Europe (***Council of Europe/ UNESCO Lisbon Convention***) and Asia and the Pacific (***Tokyo Convention***) may be used to f***urther recognition between the two regions***. Despite the fact that different regions and countries have developed different approaches to quality assurance, the

[25] http://www.aic.lv/ace/ace_disk/Bologna/Statem/ENQAst.pdf
[26] http://www.ehea.info/Uploads/Related%20EU%20activities/Report-from-BergentoLondon-May-2007.pdf
[27] http://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2013/03/London-Communique-18-05-2007.pdf
[28] http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents.htm
[29] http://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2013/03/Bucharest-BPF-Statement.pdf

challenges and interests are similar so, the European countries must therefore benefit by working towards solutions which and share a common basis.

1.2 Where is today the Romanian educational system regarding the implementation of "quality assurance in education"?

Eight years ago, in 2006, Romanians started their processes of the education decentralization and of the implementation of Quality Management System (QMS) within the Pre-university and Higher Education systems. Both processes were expected to produce profound positive changes in the educational system. In practice, these two processes - of decentralization and of implementation of quality assurance in education - are strongly interlinked, so that each may significantly influence the other one, in many ways. It is now obvious that, in Romania, the process of education decentralization and the process of implementation of quality assurance in education are not finished. In addition, they already had and still have multiple effects on the operation and development of schools and universities, as basic educational organizations. But their impact, on the Romania's mechanism of schools authorization/ accreditation is rather unknown.

Basic Romanian legislation on quality assurance is:

a. For Higher Education

- **Law no. 87/ 2006 – on the approval of GO (Government Ordinance) no. 75/2005 (with amendments) on quality assurance of education**
- **Law no. 288/ 2004** – on the organization of academic studies
- **GD (Government Decision) no. 1175/ 2006** – on the organization of first stage academic studies and on the approval of their domains and specializations
- **GD no. 404/ 2006** - on the organization of academic studies
- **EMO (Education Minister Order) no. 3928/ 2005** – on quality assurance of educational services within higher education institutes
- **GO no.92/2012 -** taking measures in the field of education and research
- **GD no. 369/2013** – on accreditation of university master on master study programs accredited
- **Code of Ethics and Standards of Conduct for the activities of RAQAHE for quality assurance in Higher Education in Romania and periodic evaluation and accreditation**

b. For Pre – University education (secondary education)

- **Law no. 87/ 2006 – on the approval of GO (Government Ordinance) no. 75/2005 (with amendments) on quality assurance of education**

- **GD no. 21/2007** on the approval Standards for provisional authorization, as well as accreditation standards and periodic evaluation of pre-university education
- **GD no. 22/2007** on the approval of institutional evaluation methodology for accreditation and evaluation of the education

- **GD no.1534/2008** approving reference standards and performance indicators for evaluation and quality assurance in Pre-University education.

Between years 2005 – 2006, there were established in Romania following organizations dedicated to the quality assurance in education:

- **ARACIS** – ***Romanian Agency for Quality Assurance in Higher Education*** (www.aracis.ro), accredited by ENQA,

- **ARACIP** – ***Romanian Agency for Quality Assurance in Pre-University Education*** (http://aracip.edu.ro/), not accredited by a competent third party, local or European.

In accordance with current legislation, the concept of "quality assurance" education includes two components:

- ***Internal Quality Assurance*** - in order to design and implement educational activities to guide educational organizations (schools/ universities/ faculties) to meet the requirements of national standards (in education) on institutional assessment, case Romanian - accreditation of such entities;

- ***External Quality Assurance*** (education provided) - with the primary goal, identifying and meeting the needs of stakeholders (direct and indirect beneficiaries) in education, in relation to the standards and national/ European legislation.

1.3 Positive aspects

Among the positive aspects of this approach of implementing specific elements of quality management in education, we have identified:

- Romania was among the first countries from the educational European community which adopted the regulation of quality assurance in education area, by developing a legal legislative and institutional framework, dedicated to it;

- Romanian educational system has introduced, among the first at European level, some "mechanisms" for evaluation and accreditation of higher and secondary education institutions, by adopting in 2006, the Law on quality in education within the Romanian education system. For this purpose, have been established two new governmental agencies, called RAQAPE (Romanian Agency for Quality Assurance in Pre-University Education) and RAQAHE (Romanian Agency for Quality Assurance in Higher-Education);

- The Romanians succeeded to implement a new type of evaluation – the internal evaluation – which, gradually, should become more important than external evaluation, in order to increase accountability

of the members and, in particular, in order to provide a responsible management of internal processes organization.

1.4 Negative aspects

One of the declared objectives of the EU 2020 Strategy is to increase the competitiveness by implementing the full process of benchmarking of the educational systems components of educational area of Community. Translated in the Romanian education system, this objective should be achieved by comparing indicators at the level of higher education (Romanian universities presence in the international ranking sites, employability of graduates and their absorption into the labor market, the ability system to retraining people "ejected" from the labor market and reinserting them by reemployment in the same market etc.) and the dynamics of the pre-university education system in the processes of international tests, like PISA, PIRLSS, TIMS. Comparing the results in the last two editions of the PISA tests (2006 and 2009) for the Romanian pre-university educational system, we highlight the following: although the number of points obtained by our students was somewhat higher edition to edition (PISA 2009 than PISA 2006), in the final ranking, Romania has downgraded to a few places (instead of 47th, in PISA 2006 and 49th in PISA 2009). However, in the both editions of the PISA tests, Romania's position in the final rankings – for the three requirements for internationally measured: Reading, Mathematics, Sciences - is not enviable, which would be an extremely serious warning to all stakeholders of the development of the educational system in Romania.

We present some of the weaknesses of Romanian view, regarding the quality assurance and quality assessment, as a result of the conclusions of PhD thesis (Educational Sciences – Thesis title "Evaluation of the Quality of Education in Pre-University system: dynamics, perspectives. Comparative study", 2012, University of Bucharest, Romania):

- The Law 87/2006 on Quality Assurance in Education does not include an understandable definition of "quality assurance" (a new concept for most of Romanians), generating thus much confusion about the link between quality assurance and accreditation;

- The principle of maximum credibility offered by the *third party assessment* (for certification or accreditation) – based ONLY on *independent auditors and agencies* - was totally neglected in practice;

- All included definitions of Quality Management's concepts, principles, methods and tools are not in accordance with ISO 9000 standards (relatively better known in Romania), *generating thus a lot of confusions and delays;*

- All what public and private Romanian universities have got after eight years of hard work (2005-2014) according to the RAQAHE's standards and methodologies is *un-necessary paperwork, ineffectiveness, inefficiency*;

- As RAQAHE itself recognized, with some exceptions, "*in Romanian universities there are unfortunately no quality standards, techniques, methods, tools and motivation*". The

main reason of this situation is, in our view, mainly *the lack of adequate education and training in Quality Management* of their people. In addition, even *quality assurance terminology, principles and values are very few known, understood and shared, by Romanian higher education's stakeholders.*

1.5 Conclusions

We present some comparative conclusions, regarding the quality evaluation:

ROMANİA [30]	EUROPE [31]
Why do it is assessed?	
-Meeting of public confidence -Funding differentiated -Evaluation of the results	-To improve the quality of education -To provide necessary information to beneficiaries -To produce independent, objective and clear information, about the status of quality in education, methodology, resource allocated and curriculum -In order to promote best practice -To monitor the education system -To identify strengths and weaknesses -To protect the interests of pupils/ students -In order to develop European/ international quality education
What is assessed?	
The education provider: - Institutional capacity of the education provider; - Evaluating the educational effectiveness of the education provider; - Assessment of quality management at the institutional level; - Evaluation of the study programs offered; - The consistency assessment between internal assessment the true situation; - Institutional benchmarking of the same type of program of study, offered by various education provider	-Education system as a whole; -General education schools, summer schools, VET schools; -Teaching the teachers; -Curriculum and Programs
For whom is made the assessment?	
Direct/ indirect beneficiaries	Stakeholders, customers, partners
How do assess?	
-Values: according with RAQAPE Strategy, in Romania should "restored confidence" in education -Methods: external evaluation for authorization/ accreditation/ periodic evaluation, interviews, questionnaires The authorities affirms that standards, descriptors and assessment methodology are "100% Romanian creation".	-Values: dialogue, trust, consensus, social involvement -Methods: inspection, interviews (management, teachers, parents), administrative analysis, self-assessment reports, audits, programs of evaluation, classroom observation, meta-assessment, analysis of the national quality indicators,surveys At national level, there is an evaluation strategy, a set of standards, methodologies and tools - based on recommendations and EU legislation.
Who evaluates?	
-RAQAPE (public institution of national interest, subordinated to the Ministry of Education, with legal status and its own income and expenditure), for secondary	-Inspectorates, various government bodies, that have extended structure (school education, university education, programs, curriculum etc.), funded by government and fees

[30] Law 87/2006 on Quality Assurance in Education

[31] PhD thesis, "Education quality assessment in education: dynamic, perspectives. Comparative study", University of Bucharest, 2012

education -RAQAHE - for higher education -Other rating agencies, national or international (legal, but not applicable) -Special departments set up by other national agencies -School inspectorates and directions within the Ministry of Education, which exercises quality control	for assessment services, from different institutions (national or international); -These institutions have active involvement and partnerships with similar institutions or various bodies (UNESCO, Council of Europe, ENQA etc.) -Are independent institutions, but under the auspices of the Ministries of Education, conducted evaluations at the request of ministries or other institutions, but have the right to initiate evaluations.
How is finalized the external evaluation?	
The final report of the external evaluation is made public. Local authorities are not involved, neither ministry. School Inspectorates, by the observer inspector, should provide counseling. Not happened yet!	The report is presented to the local authorities, to the Ministry of Education, and partially - is published. Schools receive counseling for improvement.

The elaboration and the content of the "EU 2020 Strategy" is a proof of the awareness from policy makers of the European Union that in the educational space of Community we still have much to be done to be able to approach to the educational systems stable and advanced from extra-European educational space, specified in the text.

Strategic goals and objectives formulated by the "EU 2020 Strategy" in education represent extremely serious challenges and new directions in its functioning.

Depends on us, who work in the educational system, as well as much and soon as we make these refocuses as necessary and important.

REFERENCES

"Europe 2020 – a European Strategy for Smart, sustainable and inclusive growth", http://ec.europa.eu/eu2020/pdf/

Drăgulănescu N. (2009). Quality Assurance in Education-Slogans, Myths and Good Practice, International Working conference „Total Quality Management". 1-4 June. Belgrade.

Dragulanescu N.(2007). Obstacles to Implementing Quality Management In Romanian Higher Education, 7th International Conference of the Central and Eastern European Countries "National Quality Programs and National Quality Awards – The Way to a Better Life". Iasi. 5th-6th of December. Romania

Dragulanescu N.,China R. (2010). Quality Assurance in Education – from the European Project, to the Romanian Outcome. Workshop of Romanian Society for Quality Assurance

Drăgulănescu, N, Chină, R.(2011). The Misleading Approach of „Quality Assurance" concept in education, Proceedings of 6th International Working Conference Total Quality Management – Advanced.

http://www.efqm.org - site of the European Foundation for Quality Management

PISA 2009 Results: Executive Summary. http://www.oecd.org/pisa/46643496.pdf

Romanian National Education Law (no.1/2011). published in the Official Gazette. Part I. no. 18/10. January 2011

Stoica, M. (2011). European Standards - A necessity for Romanian Education.6th International Working Conference Total Quality Management - Advanced and Intelligence Approaches. Belgrade.Serbia

Tribus M. (2002) Quality management in education, Exergy Inc. Hayward. CA

www.aracip.edu.ro - Romanian Agency for Quality Assurance in Pre-University Education

www.aracis.edu.ro - Romanian Agency for Quality Assurance in Higher-Education

ORTAOKUL SEKİZİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN MATEMATİK DERSLERİNDEKİ ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME SÜREÇLERİNE YÖNELİK GÖRÜŞLERİ

Yusuf KARA[a], Ali Cihan DOĞAN[b]

aAnadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, ESKİŞEHİR

bPolatlı Karahamzalı Ortaokulu, ANKARA

yusufkara@anadolu.edu.tr

alicihandogan@gmail.com

ÖZET

Bu araştırmada, ortaokul sekizinci sınıf matematik dersi kapsamındaki ölçme ve değerlendirme süreçlerine yönelik öğrenci görüşlerinin ve bu görüşlerin cinsiyet ve matematik başarı düzeyi değişkenlerine göre farklılaşma durumunun ortaya konması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, geliştirilen anket 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Bursa, Hatay ve Tekirdağ illerindeki Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ortaokullarda öğrenim görmekte olan toplam 626 sekizinci sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, matematik dersi kapsamında öğretmenler tarafından en sık kullanılan ölçme ve değerlendirme aracının yazılı sınavlar, en az kullanılan aracın ise ürün dosyası olduğu; ayrıca öğretmenlerin tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçlarının tümünü yeterince kullanmadıkları görülmüştür. Öğrencilerin, ölçme ve değerlendirme süreci içerisinde öğretmenlerin sorumluluklarına yönelik genel itibariyle olumlu görüşler bildirdiği; öğrencilerin ölçme ve değerlendirme süreçlerinde aktif olarak yer aldığı gibi sonuçlara ulaşılmıştır. Yapılan Ki-kare analizleri sonucunda, ankette yer alan ifadelerin bazılarına yönelik öğrenci görüşlerinin cinsiyet ve matematik başarı düzeyi değişkenlerine göre anlamlı olarak farklılaştığı bulgusuna ulaşılmıştır. Özellikle performans değerlendirme ile ilişkili görüşlerin, matematik başarı düzeyine göre anlamlı olarak farklılaşması dikkat çekici bir bulgu olmuştur. Araştırmadan çıkarılan sonuçlara dayalı olarak gerek öğrencilerin gerekse öğretmenlerin tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçları konusunda bilgilendirilmesinin faydalı olacağı önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Ölçme ve değerlendirme süreçleri, öğrenci görüşleri, tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme, matematik öğretim programı

ABSTRACT

In this study, it is aimed to determine students' views regarding measurement and assessment processes during math lessons in 8th grade and to inspect if there is any significant difference between views of the students according to their gender and math achievement level. For this purpose, a questionnaire was developed and administered to 626 8th grade students who were in public schools that belong to National Ministry of Education in Bursa, Hatay and Tekirdağ provinces. Based on the findings from the current study, in math lessons, essay type exams are the most commonly used and portfolios are the least used assessment tools by teachers. However, teachers don't use all alternative assessment tools sufficiently. Students generally have positive views about teachers' responsibilities and students engage measurement and assessment processes in an active way. According to Chi-Square analysis results, it is found that there is a significant difference between the views of the students to some statements of the questionnaire according to their gender and math achievement level. Especially, the significant difference of the views about performance assessment acoording to math achievement level is a remarkable finding. Based on the current studys' results, it is thought that informing both teachers and students about alternative assessment processes and tools will be beneficial.

Keywords: Measurement and evaluation processes, student views, alternative measurement and evaluation, mathematics curriculum

1. GİRİŞ

Günümüzdeki değişim sürecinin temel belirleyicisi olarak bilgi, tarihin belki de hiçbir döneminde bu kadar ivmeli bir şekilde artmamış; toplumsal kurumları hiç bu kadar büyük bir etki altında bırakmamıştır. Toplumsal kurumlardaki değişme sürecinde bilgi üretimi merkeze alınmakla birlikte bilginin edinimi, kullanılması, değerlendirilmesi, organize edilip korunması ve yorumlanıp dağıtılmasının çağdaş eğitim sürecinde bireylerin sahip olması gereken yeterlik setlerinin bir boyutu haline geldiğini söylemek mümkündür (Bonstingl, 1996).

Söz konusu süreçte bilgiye olan bağımlılık önemli ölçüde yükselmektedir. Birbirinden çok farklı çalışma alanlarına sahip disiplinlerdeki bilgi gövdeleri arasındaki ilişkilerin, gittikçe daha da karmaşık bir yapı haline geldiği görülmektedir. Öte yandan bunun doğrudan bir sonucu olarak uzmanlaşma da artmaktadır. Buna paralel olarak; toplumun artan nüfusunun aksine eldeki kaynakların oldukça sınırlı olması, eğitim olanaklarının toplumun her kademesine aynı nitelik ve nicelikte ulaştırılması, eğitim-öğretimin kalitesinin yükseltilmesi isteği gibi konular karar vericiler üzerinde ciddi bir baskı oluşturmaktadır.

Eğitimdeki değişme süreci, ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının sorgulanmasını, değerlendirme anlayışındaki gelişmeler çerçevesinde temel eğitimde kalite tartışmalarını da kapsamaktadır. Bu noktada Holroyd (2000, s.29), değerlendirme anlayışındaki değişmelerin yedi boyutunu şu şekilde sıralamaktadır:

I. *Değerlendirmenin yeterlik ve sorumluluk amaçlarından ziyade öğrenmeyi güçlendirmeyi amaçlamasına yönelik artan vurgu*
II. *Değerlendirmede dikkatin düzey belirlemeden ziyade biçimlendirici amaca doğru yönelmesi*
III. *Norma dayalı değerlendirmenin artık ölçüt dayanaklı yapılmasına yönelik vurgu*
IV. *Değerlendirmeyi yapan kişinin öğrenciye not ve puan takdirinin yerini etkili ve yazılı dönüt vermesinin alması*
V. *Ders sonunda tek bir değerlendirme yönteminin kullanılması yerine, çok çeşitli değerlendirme yöntemlerinin işe koşulması*
VI. *Öğretme görevini üstlenen kişinin tek başına değerlendiricilik rolünü, öğrenciyle akran ve öz değerlendirme şeklinde paylaşması*
VII. *Değerlendirmenin, öğretmeden ayrı bir etkinlik gibi yapılmasından ziyade giderek öğretimin bir parçası olarak kullanılmaya başlanması*

Holroyd'un (2000) belirttiği bu değişim boyutları, eğitim ve öğretimdeki ölçme ve değerlendirme süreçlerinin taşıması gereken özellikler hakkında önemli ipuçları vermektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), öğretme odaklı yaklaşımdan öğrenme odaklı yaklaşıma geçiş sürecine tepki vererek, 2005 yılında öğretim programlarını yenilemiş böylece eğitimde kalitenin geliştirilmesi ve yükseltilmesine önemli bir ivme kazandırmıştır. Öğretim programlarının sadece içerik boyutu değil

aynı zamanda ölçme ve değerlendirme boyutu da bu değişimden etkilenmiştir. Bu değişim ile birlikte, düzey belirleyici (summatif) değerlendirme amacı ile kullanılan geleneksel kağıt-kalem testlerinin yanında, ölçme ve değerlendirme süreçlerinde başta performans değerlendirme ve proje çalışmaları gibi tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçları da kullanılarak öğrenme-öğretme sürecinde öğrencinin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu taşıdığı bir anlayış oluşturulmaya çalışılmıştır.

Yenilenen öğretim programları, öğretmen ve öğrenci rolleri bakımından da değişme sürecine girmiştir. Öğretmenin öğrenme ve öğretme ortamının merkezinde olduğu geleneksel anlayış yerini, derse aktif olarak katılan, araştıran, sorgulayan, düşünen ve tartışan, problem çözen ve kuran, birlikte çalışabilen ve değerlendirme yapan bir öğrenci odaklı anlayışa bırakmaya başlamıştır. Öğretmen, değişme çemberinin dışına çıkarılmamış; sözü edilen öğrenci etkinliklerini yönlendirme ve süreç boyunca bu etkinliklere rehberlik etme görevini üstlenmiştir (MEB, 2005).

Yapılan araştırmalar, Holroyd'un (2000) da değindiği gibi çeşitli öğretimsel kararların hem öğretmenin hem de öğrencinin öğrenme sürecine birlikte katıldığı zaman alınması gerektiğini göstermektedir. Eğitim ortamlarındaki yanlış anlaşılmalardan birisi de ölçme ve değerlendirmenin sanki sadece öğretmenler tarafından öğrencilere uygulanan bir süreçmiş gibi öğrencilerin pasif birer alıcı şeklinde görülmesidir. Ne var ki gerçek olan, öğrencilerin değerlendirme sürecine katkıda bulunabildikleri ve sınıf ortamının aktif öğrenenlerden oluştuğudur (Demirel, 2006; Senemoğlu, 2002). Dolayısıyla sınıf içerisinde alınacak çeşitli öğretimsel kararların yerindeliğini sağlamak için ölçme ve değerlendirme süreçlerini öğrencilerin bakış açılarından da inceleme zorunluluğu bulunmaktadır. Öğretmen, sınıfın merkezindeki tek odak olmamakla birlikte öğrencilerin ilgi, yetenek, algı ve görüş gibi özellikleri sınıf içi öğrenme-öğretme ortamının bir girdisi olarak kabul edilir. Tüm bu öğrenci özelliklerinin öğrenme-öğretme sürecini; bu yolla da ölçme ve değerlendirme süreçleriyle etkileştiğini söyleyebiliriz.

Alanyazın incelendiğinde, yenilenen öğretim programlarının uygulamaya girmesinden bu yana programın başarısında öğrenci faktörünün yeterince çalışılmadığı görülmüştür. Yapılan araştırmalarda daha çok programa yönelik öğretmen görüşleri, uygulama süreçleri ve programın öğelerine ağırlık verilmiş, öğrenci boyutu genellikle göz ardı edilmiştir (Bal, 2009). Çeşitli dersler kapsamında proje çalışması, performans görevleri ve portfolyo (ürün dosyası) gibi tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanım sürecindeki yaşanan sıkıntıları öğrenci görüşlerine dayalı olarak ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır (Akdağ, 2009; Birgin, 2008; Çetin ve Çakan, 2010; Gömleksiz, Sinan ve Demir, 2010; Kurak, 2009; Yıldırım ve Semerci, 2006). Taşpınar ve Halat'ın (2009) yaptığı çalışmada, matematik öğretim programının ölçme ve değerlendirme kısmına yönelik ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin görüşleri incelenmiştir. Bal'ın (2009) yaptığı çalışmada ise ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına yönelik görüşleri öğretmenlerin görüşleriyle karşılaştırmıştır. Yurt dışında yapılan çalışmalarda ise özellikle öğrencilerin matematiğe yönelik

kaygı, tutum ve görüşlerinin çeşitli değişkenlerle olan ilişkisi üzerinde durulmuştur. Ancak matematik dersine yönelik ölçme ve değerlendirme süreçlerini öğrenci görüşleri temelinde inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır.

1.1 Araştırmanın Amacı ve Önemi

Matematik dersi kapsamındaki ölçme ve değerlendirme etkinliklerine yönelik ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin görüşlerini inceleyen bir araştırmanın olmaması ve öğrencilerin görüşleri doğrultusunda matematik derslerindeki ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin hangi düzeyde gerçekleştiği sorusu bu araştırmanın temelini oluşturmaktadır. Ölçme ve değerlendirme süreçlerine yönelik yapılan araştırmalarda genellikle öğretmenlerin görüşleri alınmış; bu sürecin konusu ve aktif öğesi olan öğrencilerin görüşleri çoğunlukla dikkate alınmamıştır. Bu açıdan, yapılan araştırma ile mevcut durumun öğrencilerin görüşleri doğrultusunda incelenmesinin daha verimli bir ölçme ve değerlendirme sürecinin planlanmasına yol gösterebileceği düşünülmektedir.

Bu araştırma, ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin matematik derslerindeki ölçme ve değerlendirme etkinliklerine yönelik görüşlerini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda, aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin matematik dersi kapsamındaki ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanım sıklıklarına ilişkin görüşleri nasıldır? Bu görüşler cinsiyet ve matematik başarı düzeyine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
2. Ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin matematik dersi kapsamındaki ölçme ve değerlendirme süreçlerine yönelik görüşleri nasıldır? Bu görüşler cinsiyet ve matematik başarı düzeyine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

2. YÖNTEM

Bu araştırmada, ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin matematik derslerindeki ölçme ve değerlendirme süreçlerine ilişkin görüşlerin betimlenmesi ve bu görüşlerin bazı değişkenlere göre farklılaşma durumunun incelenmesi söz konusudur. Bu bağlamda, araştırmanın betimsel türde olduğu söylenebilir.

2.1 Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu; 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Bursa, Hatay ve Tekirdağ illerindeki MEB'e bağlı resmi ortaokullarda öğrenim görmekte olan toplam 626 ortaokul sekizinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır.

2.2 Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak öğrencilerin görüşlerinin alınması amacıyla araştırmacılar tarafından bir anket geliştirilmiştir. Anketin geliştirilme sürecinde ilk olarak öğrencilere matematik derslerindeki ölçme ve değerlendirme süreçlerine ilişkin bazı açık uçlu sorular yöneltilmiştir. Daha sonra alanyazın da taranarak ilgili araştırmalar dikkate alınmıştır. Gülbahar ve Büyüköztürk'ün (2008) Türkçe 'ye uyarladığı Değerlendirme Tercihleri Ölçeği'nin bazı maddeleri yazarlarından izin alınmak suretiyle araştırmacılar tarafından düzenlenerek taslak anket formunda kullanılmıştır. Öğrencilerin açık uçlu sorulara verdiği yanıtlar ve incelenen araştırmalar sonucunda toplam 52 görüş ifadesi oluşturulmuştur. Oluşturulan ifadeler 3 ölçme ve değerlendirme uzmanı ile 4 matematik öğretmenine sunularak, uzmanların ilgili maddelerin öğrencilerin seviyelerine uygunluğu, düzeni ve araştırmanın amacına hizmet etme derecesine yönelik görüşleri alınmıştır. Uzmanların ortak görüşlerinin dikkate alınmasının ardından 52 ifadeden uygun bulunan 16 tanesi ankete dâhil edilmiştir. Geliştirilen anketin ilk bölümünde, matematik dersleri kapsamında ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanılma sıklığını ortaya koymak amacıyla "çoğu zaman", "ara sıra" ve "hiçbir zaman" şeklinde üçlü olarak derecelenmiş ifadeler yer almaktadır. Anketin ikinci bölümünde, ölçme ve değerlendirme süreçlerine ilişkin öğrenci görüşlerini ortaya koymak amacıyla benzer biçimde üçlü olarak derecelenmiş ifadeler yer almaktadır.

2.3 Verilerin Analizi

Öğrencilerin matematik derslerinde ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanım sıklığı ile ölçme ve değerlendirme sürecinin niteliğine ilişkin görüşlerinin ortaya konulması amacıyla, anketten elde edilen verilerden frekans ve yüzde değerleri hesaplanmıştır. Bu değerlerin daha etkili olarak aktarılması amacıyla grafiklerden yararlanılmıştır. Görüşlerin, öğrencilerin cinsiyeti ve matematik başarı düzeylerine göre farklılaşma durumları Ki-kare testiyle incelenmiştir. Öğrencilerin bir önceki yılsonu matematik dersi başarı notları; 1-2 düşük, 3 orta ve 4-5 yüksek başarı düzeyini ifade edecek şekilde yeniden düzenlenerek kesikli değişken haline getirilmiştir.

3. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde analiz sonuçlarından elde edilen bulgular tablo ve grafikler halinde sunulmuştur. İlk olarak ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanım sıklığına ait betimsel istatistiklere yer verilmiş; daha sonra öğrencilerin ölçme ve değerlendirme süreçlerine ilişkin görüşleri yüzde ve frekans değerleri kullanılarak betimlenmiştir. Son olarak öğrenci görüşlerinin cinsiyet ve matematik başarı düzeylerine göre farklılaşma durumuna ilişkin yürütülen Ki-kare analizi bulguları sunulmuştur.

3.1 Ölçme ve Değerlendirme Araçlarının Kullanım Sıklığına İlişkin Görüşler

Ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanım sıklığına ilişkin öğrenci görüşleri, anketin ilk bölümündeki üçlü derecelenmiş ifadeler yardımıyla alınarak bu görüşlere ilişkin frekans ve yüzde değerleri Tablo 1'de gösterilmiştir.

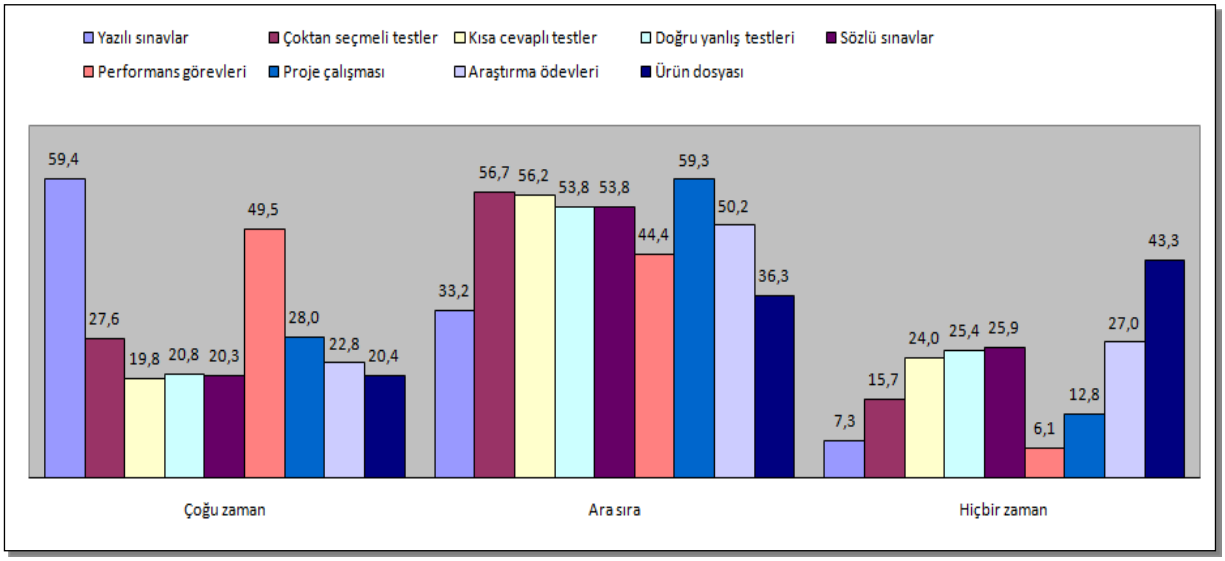
Tablo 1. Ölçme ve Değerlendirme Araçlarının Kullanım Sıklığına İlişkin Görüşlerin Dağılımı

	Çoğu zaman		Ara sıra		Hiçbir zaman	
Ölçme ve değerlendirme araçları	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**
Yazılı sınavlar	372	59,4	208	33,2	46	7,3
Çoktan seçmeli testler	173	27,6	355	56,7	98	15,7
Kısa cevaplı testler	124	19,8	352	56,2	150	24
Doğru-yanlış testleri	130	20,8	337	53,8	159	25,4
Sözlü sınavlar	127	20,3	337	53,8	162	25,9
Performans görevleri	310	49,5	278	44,4	38	6,1
Proje çalışması	175	28	371	59,3	80	12,8
Araştırma ödevleri	143	22,8	314	50,2	169	27
Ürün dosyası (portfolyo)	128	20,4	227	36,3	271	43,3

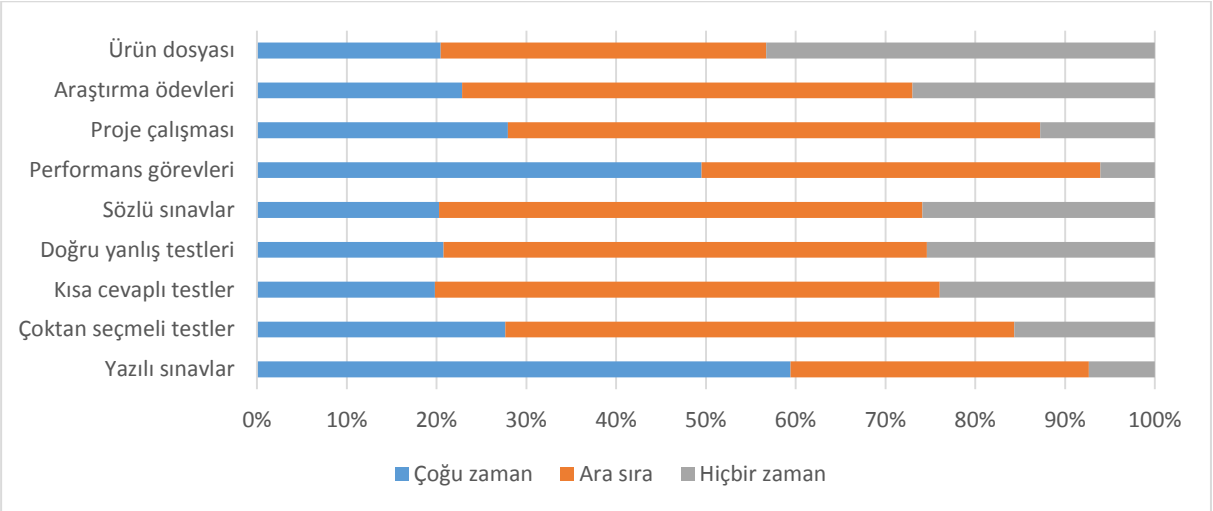
Ölçme ve değerlendirme araçlarının öğrenciler tarafından belirtilen kullanım sıklıkları incelendiğinde, çoğu zaman kullanıldığı belirtilen araçlardan ilk sırayı yazılı sınavlar (%59,4), ikinci sırayı performans görevleri (%49,5), üçüncü sırayı ise çoktan seçmeli testler (%27,6) almaktadır. Ara sıra seçeneği incelendiğine, birbirine çok yakın olmakla beraber ilk üç sırada proje çalışması (%59,3), çoktan seçmeli testler (%56,7) ve kısa cevaplı testlerin (%56,2) yer aldığı görülmektedir. Son olarak hiçbir zaman seçeneğine bakıldığında ilk üç sırayı ürün dosyası (%43,3), araştırma ödevleri (%27,0) ve sözlü sınavların (%25,9) oluşturduğu görülmektedir. Bu bulgular ışığında, en sık kullanılan ölçme ve değerlendirme aracının yazılı sınavlar olduğu, en az kullanılan aracın ise ürün dosyası olduğu söylenebilir.

Ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanım sıklığına ilişkin görüşler aşağıda yer alan Şekil 1'de ve Şekil 2'de yer alan grafikler ile görselleştirilmiştir. Şekil 1'deki grafik incelendiğinde, çoğu zaman kullanılan araçlardan yazılı sınav ve performans görevlerinin diğer araçlara göre daha belirgin olduğu dikkati çekmektedir. Öte yandan ara sıra kullanım sıklığı seçeneğinde ise tüm ölçme ve değerlendirme araçlarının birbirine yakın bir dağılım sergilediği görülmektedir. Hiçbir zaman seçeneğinde ise, en yüksek yüzdeye sahip aracın ürün dosyası olduğu ve en düşük yüzdeye sahip aracın ise performans görevi olduğu dikkat çekmektedir. Şekil 2'de yer alan grafikte de benzer bulguların daha farklı bir bakış açısıyla görülmesi mümkün olmaktadır.

Şekil 1. Ölçme ve Değerlendirme Araçlarının Kullanım Sıklıkları



Şekil 2. Ölçme ve Değerlendirme Araçlarının Kullanım Sıklıkları



Ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanım sıklıklarına ilişkin görüşlerin betimlenmesinin ardından, bu görüşlerin öğrencilerin cinsiyetlerine ve matematik dersi başarı düzeylerine göre anlamlı olarak farklılaşma durumu Ki-Kare testi ile incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda, araştırma ödevleri (χ^2=11.284, sd=2, p<.05) ve ürün dosyasının (χ^2=17.018, sd=2, p<.01) kullanım sıklıklarına ilişkin görüşlerin öğrencilerin cinsiyetlerine göre anlamlı olarak farklılaştığı bulgusuna ulaşılmıştır. Öte yandan; yazılı sınavlar (χ^2=19.759, sd=4, p<.05), çoktan seçmeli testler (χ^2=15.484, sd=4, p<.05), kısa cevaplı testler (χ^2=18.233, sd=4, p<.05), sözlü sınavlar (χ^2=21.733, sd=4, p<.01) ve ürün dosyasının (χ^2=11.696, sd=4, p<.05) kullanım sıklığına ilişkin görüşlerin başarı düzeylerine göre anlamlı olarak farklılaştığı görülmüştür.

3.2 Ölçme ve Değerlendirme Süreçlerine Yönelik Görüşler

Ölçme ve değerlendirme süreçlerine yönelik öğrenci görüşleri, anketin ikinci kısmında yer alan üçlü derecelendirilmiş ifadeler yardımıyla alınarak, görüşlere ilişkin frekans ve yüzde değerleri Tablo 2 de gösterilmiştir.

Tablo 2. Ölçme ve Değerlendirme Süreçlerine Yönelik Görüşler

	Çoğu zaman		Ara sıra		Hiçbir zaman	
Öğretmenler matematik derslerinde,	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**
1- Öğretim yılı başında başarımızı nasıl değerlendirecekleriyle ilgili kapsamlı açıklamalar yaparlar	305	48,7	253	40,4	68	10,9
2- Başarımızın değerlendirilmesinde kullanılacak yöntemlere öğrencilerle birlikte karar verirler	229	36,6	287	45,8	110	17,6
3- Başarımızın değerlendirilmesinde derse katılımı da dikkate alırlar	485	77,5	101	16,1	40	6,4
4- Başarımızın değerlendirilmesinde derste öğrenmek için gösterdiğimiz çabayı da dikkate alırlar	454	72,5	134	21,4	38	6,1
5- Başarımızın değerlendirilmesinde yaptığımız ödev ve uygulamaları da dikkate alırlar	416	66,5	162	25,9	48	7,7
6- Sınav sorularını konuların kitaptaki işleniş sırasına göre hazırlarlar	383	61,2	195	31,2	48	7,7
7- Sınav sorularını kolaydan zora doğru düzenlerler	138	22	341	54,5	147	23,5
8- Sınavdan önce sınava yönelik örnek sorular çözerler	357	57	204	32,6	65	10,4
9- Sınav için yeterli süre verirler	478	76,4	100	16	48	7,7
10- Sınav sonrasında sınav kâğıtlarını görmemize fırsat tanırlar	227	36,4	261	41,7	137	21,9
11- Sınav sonuçlarını sınıfa getirerek tartışırlar	328	52,4	203	32,4	95	15,2
12- Sınav sonuçlarıyla ilgili olarak öğrencilerle birebir görüşmeler yaparlar	139	22,2	275	43,9	212	33,9
13- Proje ve performans görevlerinin puanlanması için gerekli ölçütlerin belirlenmesi sürecine öğrencileri de katarlar	230	36,7	275	43,9	121	19,3
14- Proje ve performans görevlerini uygun ölçütlere göre değerlendirirler	427	68,2	148	23,6	51	8,1
15- Proje ve performans görevlerini başka öğretmenlerle beraber puanlarlar	92	14,7	194	31	340	54,3
16- Proje ve performans görevlerini seviyemize uygun zorlukta verirler	347	55,4	181	28,9	98	15,7

Tablo 2 incelendiğinde öğrenci görüşleri doğrultusunda öğretmenlerin genellikle, öğretim yılı başında matematik dersindeki ölçme ve değerlendirme etkinlikleri ile ilgili öğrencilere kapsamlı açıklamalar yaptıkları görülmektedir. Diğer bir ifade ile öğrenciler ölçme ve değerlendirme çalışmalarının niteliği, türü ve sayısı hakkında öğretim yılı başında bilgilendirilmekte, buna ek olarak karar alma sürecine dâhil olabilmektedirler. Öte yandan, öğretmenlerin öğrencilerin matematik derslerindeki başarı

düzeylerini değerlendirmede derse olan katılım, öğrenme için gösterilen çaba ile ödev ve uygulamaları da göz önünde bulundurdukları söylenebilir. Buna göre, öğrencilerin sınıf içi öğrenme-öğretme ortamında gösterdiği her türlü etkinlik ile pekiştirme için verilen ev ödevlerinin başarı değerlendirmesinin dışında tutulmadığı yorumu yapılabilir.

Ankette yer alan sınavlarla ilgili ifadeler incelendiğinde öğretmenlerin genellikle sınav sorularını yazarken ders kitaplarındaki konuların işleyiş sırasına uydukları söylenebilir. Buradan matematik derslerinde öğretmenlerin ölçmeye konu olan kazanımları zaman bakımından belli bir sıraya dizerek sınav sorularını hazırladıkları anlaşılmaktadır. Bununla birlikte her ne kadar ders öğretmenleri kazanımları ölçecek soruları uygun bir sırada vermeye çalışsalar da, soru türleri hakkında farkındalık yaratmak için de öğrencilere sınavdan önce sınava yönelik örnek sorular çözmektedirler. Ancak sınav sorularını kolaydan zora doğru sıralamaya çok daha az önem gösterdikleri şeklindeki dikkat çekici bir başka bulguya ulaşılmıştır. Diğer yandan öğrenciler, öğretmenlerin matematik derslerindeki sınavlarda, soruları cevaplamaları için yeterli süre tanıdıklarını ifade etmişlerdir.

Sınav sonrasındaki uygulamalarla ilgili maddelere ait yüzde ve frekans değerleri gözden geçirildiğinde, öğrencilere sınav sonrasında çoğunlukla sınav kâğıtlarını inceleme fırsatı verildiği söylenebilir. Daha açık bir ifadeyle; öğrencilere sınavlarda yaptıkları yanlışlar, doğrular ve eksiklikler hakkında öğretmen tarafından etkili geribildirim verilmeye çalışıldığı şeklinde bir yorum getirilebilir. Ancak diğer yandan yine Tablo 2'deki değerlere göre öğretmenler, sınav sonuçlarıyla ilgili öğrencilerle birebir görüşmelerde bulunmayı daha az önemsiyor olabilirler. Tablo 2 deki bulgular incelenmeye devam edildiğinde, matematik derslerinde kullanılan proje çalışmaları ve performans görevlerinin puanlanmasında kullanılan ölçütlerin belirlenmesi sürecine öğrencilerin önemli ölçüde katıldıkları görülmektedir. Öte yandan öğrencilerin büyük çoğunluğu puanlama için gerekli ölçütlerin proje ve performans görevlerine uygun olduklarını; performans görevi ve proje çalışmaları için seçilen konuların kendilerine zor gelmediğini düşünmektedirler. Son olarak, öğretmenlerin proje ve performans görevlerinin puanlanmasında genellikle sadece kendi puanlamalarını dikkate aldıkları diğer bir ifadeyle proje ve performans görevlerini puanlamada yararlandıkları dereceleme ölçeklerini daha çok kendilerinin doldurdukları söylenebilir.

Ölçme ve değerlendirme süreçlerine ilişkin öğrenci görüşlerine ait betimsel istatistiklerin sunulmasının ardından, bu görüşlerin öğrencilerin cinsiyet ve matematik başarı düzeylerine göre farklılaşmasına ilişkin yapılan Ki-kare analizleri bulguları incelenmiştir. Bulgular incelendiğinde, *"Öğretim yılı başında başarımızı nasıl değerlendirecekleriyle ilgili kapsamlı açıklamalar yaparlar"* (χ^2=19.423, sd=2, p<.01), *"Başarımızın değerlendirilmesinde kullanılacak yöntemlere öğrencilerle birlikte karar verirler"* (χ^2=6.647, sd=2, p<.05), *"Başarımızın değerlendirilmesinde derse katılımı da dikkate alırlar"* (χ^2=8.594, sd=2, p<.05), *"Başarımızın değerlendirilmesinde derste öğrenmek için gösterdiğimiz çabayı da dikkate alırlar"* (χ^2=6.955, sd=2, p<.05), *"Sınav sorularını kolaydan zora*

doğru düzenlerler" (χ^2=7.489, sd=2, p<.05), *"Sınav için yeterli süre verirler"* (χ^2=11.255, sd=2, p<.01), *"Sınav sonuçlarını sınıfa getirerek tartışırlar"* (χ^2=11.218, sd=2, p<.01) ifadelerine ilişkin görüşlerin cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaştığı görülmüştür.

Öte yandan; "Başarımızın değerlendirilmesinde derse katılımı da dikkate alırlar" (χ^2=17.548, sd=4, p<.01), "Başarımızın değerlendirilmesinde derste öğrenmek için gösterdiğimiz çabayı da dikkate alırlar" (χ^2=23.187, sd=4, p<.01), "Sınavdan önce sınava yönelik örnek sorular çözerler" (χ^2=21.331, sd=4, p<.01), "Sınav sonrasında sınav kâğıtlarını görmemize fırsat tanırlar" (χ^2=13.377, sd=4, p<.05), "Proje ve performans görevlerinin puanlanması için gerekli ölçütlerin belirlenmesi sürecine öğrencileri de katarlar" (χ^2=12.139, sd=4, p<.05), "Proje ve performans görevlerini uygun ölçütlere göre değerlendirirler" (χ^2=15.307, sd=4, p<.01), "Proje ve performans görevlerini başka öğretmenlerle beraber puanlarlar" (χ^2=13.299, sd=4, p<.05), "Proje ve performans görevlerini seviyemize uygun zorlukta verirler" (χ^2=22.873, sd=4, p<.01) ifadelerine yönelik görüşlerin matematik başarı düzeyine göre anlamlı olarak farklılaştığı görülmüştür.

4. SONUÇ VE TARTIŞMA

Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin, öğretim yılı başında matematik dersindeki ölçme ve değerlendirme etkinlikleri ile ilgili öğrencilere kapsamlı açıklamalar yapmakta eksikliklerinin olduğu görülmüştür. Bununla birlikte değerlendirme çalışmalarının niteliği, türü ve sayısı hakkında öğretmenlerin öğrencilerle birlikte karar alma düzeyinin yüksek olmadığı gözlenmiştir. Her ne kadar öğretim programlarında öğrenci merkezli yaklaşım benimsemiş olsa da, bu araştırmanın bulgularına dayanarak öğretmenin sınıf içi ölçme ve değerlendirme süreçlerinde karar vericinin sadece kendisi olduğunu düşünüyor olduğu söylenebilir. Bu durumun öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme bilgileriyle yakından ilişkili olduğu düşünülmektedir (Aksu, 2008; Budak ve Okur, 2012; Gelbal ve Kelecioğlu, 2007; Uşun ve Karagöz, 2009).

Elde edilen bulgulardan hareketle, öğretmenlerin proje ve performans görevlerinin puanlanmasında genellikle sadece kendi puanlamalarını dikkate aldıkları söylenebilir. Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanım sıklığına öğrenci görüşleri penceresinden bakıldığında, en sık kullanılan aracın yazılı sınavlar olduğu görülmektedir. Yazılı sınavların geçmişten beri en sık kullanılan ölçme ve değerlendirme aracı olduğu aşikârdır. Bu araştırma sonucunda da bu durumun desteklendiği görülmektedir. Sıklıkla kullanılan ikinci aracın performans görevleri olması, ölçme ve değerlendirme süreçleri bakımından iyimser bir tablonun olduğunu göstermektedir.

Tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçlarından bazılarının matematik dersleri bünyesinde öğretmenler tarafından tercih edilmesi, yeni ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına karşı öğretmenlerin bir farkındalık ve sorumluluk içinde olduğunu göstermektedir. Fakat yine de öğrenciler tarafından hiçbir zaman kullanılmayan kategorisine dâhil edilen ilk iki araç, ürün dosyası ve araştırma

ödevleri olmuştur. Bu bulguya dayanarak öğretmenlerin tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının farkında olduğu; ama buna karşın bu yaklaşım çerçevesinde sunulan bütün araçları yeterince kullanmadıkları sonucuna varılabilir. Umdu' nun (2012) çalışmasında matematik öğretmenleri matematik öğretimindeki yeni yaklaşımları iyi bildiklerini ancak bu bilgilerini uygulamaya aynı oranda yansıtamadıklarını ifade etmişlerdir. Bu anlamda ilgili araştırmanın sonuçlarının bu araştırmanın bulgularıyla tutarlı olduğu söylenebilir. Benzer bir sonuç Taşpınar ve Halat'ın (2009) çalışmasında da elde edilmiştir. Öte yandan, Uşun ve Karagöz (2009) yaptıkları araştırmada, öğretmenlerin matematik öğretimi programının ölçme ve değerlendirme boyutuyla ilgili kararsız kaldıkları bulgusuna ulaşmışlardır. Yine paralel biçimde Aksu (2008), öğretmenlerin öğretim programının değerlendirme boyutunun işlerliğinin olmadığı düşüncesine sahip olduklarını belirtmiştir. Araştırmacıların vurguladığı bu sonuçlar da bu araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir.

Genel olarak değişme sürecindeki ölçme ve değerlendirme anlayışının matematik derslerinde benimsendiği söylenebilir. Öğrenci başarı düzeyinin belirlenmesinde yönetmelikler gereği zorunlu tutulan sınav, derse katılım, proje ve performans görevleri ile ilgili uygulamalarda öğrencilerin olumlu görüşlere sahip olduğu görülmüştür. Ev ödevleri ve konuyu öğrenme çabası gibi etkinliklerin de öğrenci başarı düzeyinin belirlenmesinde göz önünde bulundurulması; bunun yanında öğretmenlerin çoğunlukla yazılı sınavlar ile performans görevlerini kullanmaya yönelmeleri şeklindeki bulgular merkezi ortak sınavlarda ölçme ve değerlendirmenin sadece çoktan seçmeli testlerle yapılmayacak olmasına hizmet edecek gelişmeler olarak yorumlanabilir.

Yapılan Ki-kare analizleri çerçevesinde elde edilen bulgular incelendiğinde, ankette yer alan ifadelere ilişkin görüşlerin belirli bir kısmının cinsiyet ve matematik başarı düzeyine göre farklılaştığı görülmüştür. Özellikle "performans görevi" ile ilgili olarak, gerek kullanım sıklığına gerekse ankette yer alan süreç ile ilgili diğer ifadelere ilişkin öğrenci görüşlerinin matematik başarı düzeyine göre farklılaşması dikkati çekmektedir. Bu bulgu, farklı akademik başarı düzeyine sahip öğrencilerin performans görevleri ile ilgili algılarının ve düşüncelerinin benzer olmadığına işaret etmektedir. Daha açık bir ifadeyle; düşük, orta ve yüksek matematik başarı düzeyine sahip öğrencilerin performans görevlerini benzer biçimde algılamadıkları dolayısıyla buna yönelik değerlendirmelerinin de örtüşmediği söylenebilir. Farklı başarı düzeyindeki öğrencilerin ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ilişkin algı ve düşüncelerinin başka araştırmalarda incelenmesinin bu durumu daha da aydınlatacağı öngörülmektedir.

Araştırma sonuçları çerçevesinde uygulamacılar ve araştırmacılar için aşağıdaki öneriler geliştirilebilir.

1. Sekizinci sınıf düzeyindeki matematik derslerindeki ölçme ve değerlendirme süreçleri yine öğrenci bakış açısından analitik olarak incelenerek daha ayrıntılı bilgiler edinilebilir.

2. Daha alt ve üst sınıflardaki ölçme ve değerlendirme uygulamaları karşılaştırmalı olarak incelenebilir.

3. Öğretmenlere özellikle test geliştirme konusundaki yeterliklerini artırıcı hizmet içi eğitim faaliyetleri planlanabilir.

4. Başta performans görevleri olmak üzere, özellikle tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme süreçlerine yönelik öğrencilerin farkındalık ve bilgilerinin artırılması için gerekli önemler alınabilir.

5. Benzer bir araştırma, Türkiye genelinde ve farklı sosyo-ekonomik çevreler içinde yer alan eğitim düzeylerindeki okullar üzerinde gerçekleştirilebilir.

KAYNAKLAR

Akdağ, H. (2009). İlköğretim 6. ve 7. sınıf sosyal bilgiler öğretim programının öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi (Konya İli Örneği). *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 21*.

Aksu, H. H. (2008). Öğretmenlerin Yeni İlköğretim Matematik Programına İlişkin Görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8(1),* 2-10.

Bal, A. P., (2009). İlköğretim beşinci sınıf matematik öğretiminde uygulanan ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının öğretmen ve öğrenci görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. (Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi, 2009). *YÖK Ulusal Tez Merkezi*.

Birgin, O. (2008). Alternatif bir değerlendirme yöntemi olarak portfolyo değerlendirme uygulamasına ilişkin öğrenci görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 6*(1), 1-24.

Bonstingl, J.L. (1996). *School of Quality.* Virginia: Association for Supervision and Curriculum.

Budak, M. ve Okur, M. (2012). 2005 İlköğretim Matematik Dersi 6-8. Sınıflar Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education, 1(4),* 8-22.

Çetin, M. O. ve Çakan, M. (2010). Fen ve teknoloji dersi başarılarının farklı yaklaşımlarla ölçülmesi ve bu yaklaşımlara ilişkin öğrenci görüşleri. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme Dergisi, 1*(2), 93-99.

Demirel, Ö. (2006). *Kuramdan Uygulamaya Program Geliştirme* (9.Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Gelbal, S. ve Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlik algıları ve karşılaştıkları sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33,* 135-145.

Gömleksiz, N. M., Sinan, T. A. ve Demir, S. (2010). İlköğretim Türkçe dersi proje ve performans görevlerinin gerçekleştirilme sürecine yönelik öğrenci görüşleri (Malatya ili örneği). *Turkish Studies 5*(3).

Gülbahar, Y. ve Büyüköztürk, Ş. (2008). Değerlendirme Tercihleri Ölçeğinin Türkçe' ye uyarlanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 35,* 148-161.

Holroyd, C. (2000). Are assessors professional? Student assessment and the professionalism of academics. *Active Learning in Higher Education, 1*(1), 28-44.

Kurak, D. (2009). İlköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin yaptığı proje çalışmalarının öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi. (Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, 2009). *YÖK Ulusal Tez Merkezi.*

MEB (2005). *6-8. Sınıflar İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu.* Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Senemoğlu, N. (2002). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya.* Ankara: Gazi Kitabevi.

Taşpınar, M. ve Halat, E. (2009). Yeni İlköğretim 6. Sınıf Matematik Programının Ölçme ve Değerlendirme Kısmının Öğrenci Görüşleri Doğrultusunda İncelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22(2),* 551-572.

Umdu, E. (2012). İlköğretim Matematik Öğretmenlerinin Matematik Öğretiminde Yeni Yaklaşımlara Yönelik Bilgi Düzeyleri ve Görüşleri: Bitlis İli Örneği. (Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi, 2012). *YÖK Ulusal Tez Merkezi.*

Uşun, S., ve Karagöz, E. (2009). İlköğretim II. Kademe Matematik Dersi Öğretim Programının Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 1(22),* 101-116.

Yıldırım, A. ve Semerci, Ç. (2006). İlköğretimde (6., 7., 8. sınıflar) öğretmen ve öğrencilerin ölçme ve değerlendirmeye ilişkin görüşler (Diyarbakır ve Elazığ İl Örneği). *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 16*(2), 83-95.

TEMEL EĞİTİMDEN ORTAÖĞRETİME GEÇİŞ SINAVI UYGULAMASINA YÖNELİK ÇOK YÖNLÜ DEĞERLENDİRME VE ANALİZ ÇALIŞMASI (TOKAT İLİ ÖLÇEĞİ)

THE ANALYSIS AND EVALUATION STUDY ABOUT FROM ELEMENTARY TO SECONDARY SCHOOL EXAM

Levent YAZICI[1], Murat AĞAR[2], Sabahat ÖCAL[3]

[1]İl Milli Eğitim Müdürü, Tokat İl Milli Eğitim Müdürlüğü, [2] İl Milli Eğitim Şube Müdürü, Tokat İl Milli Eğitim Müdürlüğü, [3]Eğitim Uzmanı, Tokat İl Milli Eğitim Müdürlüğü

ÖZET

Bu araştırmanın amacı 2013 yılında ilk kez Kasım ayında uygulanan TEOG sınavının aksayan yönlerini tespit etmek ve çözüm önerileri geliştirmektir. Araştırma kapsamında gerekli veriler Eğitim denetmenleri, yönetici, öğretmen ve öğrencilerle görüşme formu ile sağlanmıştır. Nicel boyutta toplam 2473 öğrenci, 773 öğretmen ve yöneticiden oluşan örneklem grubuna ise anket uygulamıştır. Buna göre; öğrencilerin % 59'u TEOG sınavının yazılı sınavlarından biri olarak değerlendirilmesinin uygun olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerin büyük çoğunluğu (% 84) sınavın kendi okulunda yapılmasını istediği, % 58'i sınavın ilk sınavın Kasım ayında, % 70'i ikinci sınavın Nisan ayında gerçekleşmesinin uygun olduğunu belirtmektedir. Ayrıca öğrencilerin % 56'sı "Sınav hafta sonunda yapılmalıdır" ifadesine "Katılmıyorum" şeklinde yanıt vermiştir. Dolayısıyla öğrencilerin çoğunluğu sınavın hafta içerisinde yapılmasını uygun görmektedir. Öğretmen ve yöneticilerin % 66'sı TEOG sınavının yazılı sınavlarından biri olarak değerlendirilmesinin uygun olduğunu belirtmişlerdir. Sonuç olarak yapılan bu çalışmada, TEOG sınavının uygulamasına yönelik bulgular yer almaktadır. Ayrıca 28-29 Nisan 2014 tarihlerinde yapılacak olan sınavın daha nitelikli geçmesi adına merkez ve taşra teşkilatlarına sunulmak üzere öneriler getirmek amaçlanmıştır.

Anahtarlar Kelimeler: Sınav, Temel Eğitim, Ortaöğretim

ABSTRACT

The aim of the this research is to find out the lack of from elementary to secondary school exam done the first in November,2013 and to develop the new attitutions. The necessary datas for the research have been provided by the interview form with the education supervisors, managers, teachers and students. Besides The survey has been implemented to the sampling group including 2473 students and 773 teachers and managers. According to these datas, 59% of the students has expressed that from elementary to secondary school exam is considered as one of the written exams is suitable. Most of the students (84%) has wanted to be have the exam at their school. 58% of the students has said that November is suitable for the date of the first exam ; 70% of the students has said that April is suitable for the date of the second exam. Furthermore, 56% of the students has answered as 'I don't agree' for the expression 'The exam should be done at the weekend'. Namely most of the students think the exam should be done on weekday. 66% of the students and managers has specified that from elementary to secondary school exam should be considered as the one of the written exams. As a result, at this research there are informations about applying of from elementary to secondary school exam. Besides it has been aimed to present some suggestions to central and local organizations so that the exam which will be done on 28-29 April can be better.

Key Words: Exam, Elementary School, Secondary School

GİRİŞ

Ülkemizde eğitimin çeşitli kademelerinde, bir sonraki eğitim kurumuna devam etmek isteyen öğrencileri seçme ve yerleştirme amacı ile merkezi sınavlar yapılmaktadır. Bu sınavlar öğrenci başarısını, yeteneğini veya bir üst kademede beklenen hazır bulunuşluk düzeyini ölçme amacına dönük olmakta ve çoğunlukla seçme sınavı niteliği taşımaktadırlar. Türkiye'de yapılan merkezi sınavların büyük çoğunluğu Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) tarafından; bir kısmı da Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yapılmaktadır (Deniz ve Kellecioğlu, 2005). Ülkemizde ortaöğretim kurumlarına 1997-1998 öğretim yılından itibaren Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü (EGİTEK) Ölçme ve Değerlendirme Dairesi Başkanlığı tarafından geliştirilen Orta Öğretim Kurumları Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavı (OKÖSYS) ile öğrenci alınmaktadır (Güzeller ve Kellecioğlu, 2006). OKS, 1997–1998 eğitim- öğretim yılından 2008-2009 eğitim-öğretim yılına kadar ortaöğretim kurumlarına aday seçmek için Haziran ayı içerisinde Türkiye'deki tüm il merkezleri ile bazı ilçelerde ve yurtdışında çeşitli ülkelerde yapılmıştır (MEB-OKS Kılavuzu, 2007). Resmi Gazete'nin 27.08.2003 tarihli 25212 sayısında yayımlanan Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliği ile 28.11.1964 tarihli ve 11868 sayılı Resmi Gazete'de yayımlanan Lise ve Ortaokullar Yönetmeliği'ne dayanılarak hazırlanan Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumlarına Geçiş Yönergesi'ne göre 2008 yılından itibaren uygulanmak üzere Ortaöğretim Kurumları Öğrenci Seçme Sınavı (OKS)'nın kaldırılıp, Seviye Belirleme Sınavı (SBS)'nin yapılmasına karar verilmiştir. 2008 yılında bu uygulamaya ilköğretim 6. ve 7. sınıf öğrencileri tabi tutulmuştur. 8. sınıf öğrencileri son kez 2008'de OKS' ye girmişlerdir. Yeniden yapılandırılan ortaöğretime geçiş sistemiyle birlikte öğrencilerin ilköğretim sonundaki performansı; 6, 7 ve 8'inci sınıfların sonunda öğretim programı odaklı sınavlarla belirlenecek ve bu şekilde öğrencilerin okuluna ve derslerine önem vermesi hedeflenmiştir. Ortaöğretime geçişte esas alınacak puan belirlenirken, seviye belirleme sınavları ile okuldaki bütün derslerden alınan başarı puanları hesaba katılmıştır. Ayrıca bu üç sınıftaki performansa dayalı olarak elde edilecek sınıf puanlarından 6'ncı sınıfın yüzde 25'i, 7'nci sınıfın yüzde 35'i ve 8'inci sınıfın da yüzde 40'ı alınarak "Ortaöğretime Yerleştirme Puanı" oluşturulmuştur. Bu şekilde oluşturulan yeni sistemde öğrencilerin, üç yıl boyunca motivasyonlarının devam etmesi ve temel eğitim niteliği taşıyan ilköğretim eğitiminin ruhuna uygun bir şekilde bütün derslerin önemsenmesi sağlamak amaçlanmıştır. Bu sistem ile ilköğretimdeki eğitim ve öğretim durumunun sınıflara, derslere, öğretmenlere, okullara, il, ilçe ve bölgelere göre somut olarak değerlendirilmesi mümkün görülmüştür (MEB, 2010a; MEB-SBS Kılavuzu, 2008, MEB, 2007).

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından, yeni öğretim programlarının belirlenen hedeflere ulaşıp ulaşmadığının tespiti açısından yeterli ve uygun olmadığı düşüncesiyle, bilgi içerikli ve sonuç temelli ölçme ve değerlendirme yönteminin (OKS) terk edilerek, süreç temelli olarak yapılandırılan SBS'nin uygulanması, daha üçüncü yılını tamamlamadan tartışma konusu olmuştur. Bu tartışma; tam tersi beklenirken, öğrencilerin, mevcut öğretim kurumlarından ziyade, önceki sisteme göre, daha alt

sınıflardan başlayarak daha çok özel dershanelere ve kurslara yöneldiği; deneme sınavlarının uygulama alanlarının genişletilerek sayılarının arttırıldığı ve bunun sonucu olarak da kişisel, bedensel ve sosyal gelişimlerine yeterince zaman ayıramadığı alanlarında yoğunlaşmaktadır (MEB, 2010b).

2013-2014 eğitim öğretim yılından itibaren mevcut sorunlar, sınavla ilgili aksaklıklar ve eleştiriler göz önünde bulundurularak, SBS kaldırılmış, Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sınavı adıyla yeni sınav sistemi gerçekleştirilmiştir. Ortaöğretime geçiş uygulaması için Bakanlık söz konusu uygulamayı, öğrenci, öğretmen ve okul arasındaki ilişkiyi güçlendirmeyi hedefleyen eğitim politikası gereği olarak görmüştür. Bu çerçevede yeni sınav sistemi ile;

- Öğrenci, öğretmen ve okul ilişkisini güçlendirmek
- Eğitim sürecinde öğretmenlerin ve okulun rolünü daha etkin kılmak
- Ülke çapında müfredatın eş zamanlı uygulanmasını sağlamak
- Sınav kaygısını sürece yayarak azaltmak
- Öğretmenin meslekî performansını artırmak
- Okul dışı eğitim kurumlarına yönelik ihtiyacı azaltmak
- Öğretim programlarının uygulanmasını ve öğrenci kazanımlarını objektif bir şekilde izlemek ve değerlendirmek Başarı değerlendirmesini sürece yaymak
- Telafi imkânı sağlayarak tek sınavdan kaynaklanan olumsuzlukları azaltmak
- Orta ve uzun vadede öğrencinin ders dışı sosyal, kültürel, sanatsal ve sportif etkinliklerini değerlendirmek
- Öğrencilerin okula devamsızlığını en aza indirmek hedeflenmiştir.

Bu çerçevede TEOG Sınavı, 2013 - 2014 eğitim - öğretim yılından başlayarak altı temel ders için 8 inci sınıfta öğretmen tarafından dönemsel olarak yapılan sınavlardan bir tanesi ortak olarak gerçekleştirilecektir. Ortak sınavlar, her dönem iki yazılısı olan derslerden birincisi, üç yazılısı olan derslerden ise ikincisi olmak üzere, akademik takvime göre işlenen müfredatı kapsayacak şekilde yapılacaktır. Ortak sınavlar her dönem iki okul gününe yayılarak yapılacak, o günlerde sınav yapılacak okullarda ders işlenmeyecektir. Sorular çoktan seçmeli (4 seçenekli) olacak, yanlış cevap sayısı doğru cevap sayısını etkilemeyecektir. Ortak sınavlar orta ve uzun vadede açık uçlu soruları da içerecek hale dönüştürülecektir. Öğrenciler ortak sınavlara olağanüstü haller ve özel durumlar dışında kendi okullarında girecektir. Geçerli bir mazereti sebebiyle ortak sınava giremeyen öğrenciler için önceden belirlenen bir hafta sonunda mazeret sınavı yapılacaktır (MEB,2014).

Eğitimin doğasında var olan değişim ve gelişime paralel olarak, ortaöğretime geçişe dair yeni uygulamanın işlevsel, sürdürülebilir ve esnek bir nitelik göstermesi büyük önem taşımaktadır. Seçme ve yerleştirme sınavları, gerek sınava giren öğrenciler açısından gerekse ortaöğretimin ve yükseköğretimin kalitesi açısından büyük bir önem taşımaktadır. Bu sınavların sonuçlarına dayanarak verilecek kararların doğru ve yerinde olması öğrencilerin başarı ve yeteneklerine göre eğitim almalarını sağlayarak, ülkemizin kaynaklarının verimli kullanılmasını sağlayacak ve uzun vadede

ülkemizin gelişmesine katkı getirecektir. Bu derece öneme sahip bir sınavın yapısının belirlenmesi, amaçlarını tam olarak yerine getirip getirmediğinin ortaya çıkarılması, uygulamadaki aksaklıkların ve alınması gereken tedbirlerin tespit edilmesi gerekmektedir. Bu çerçevede yapılan araştırma ile aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. TEOG sınavı öncesi, öğretmen/yönetici ve öğrencilere sınavın içeriği ve yapısı ile ilgili yeterli bilgilendirme ve yönlendirme yapılmış mıdır?
2. Sınavın uygulamasına, yapısına ve içeriğine yönelik öğretmen/yönetici ve öğrenci görüşleri nelerdir?
3. Sınavın uygulama aşamasında yaşanan aksaklıklar ve alınması gereken tedbirler nelerdir?

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve çözümüne yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Öğrencilerin tutumlarını ve görüşlerini ortaya koymayı amaçlayan bu çalışma tarama modelinde betimsel bir çalışmadır (Karasar, 2004, 77). Araştırmada var olan bir durum olduğu gibi betimlenmeye çalışılmış ve araştırma konusu olan bireyler kendi koşulları içerisinde tanımlanmaya çalışılmıştır. Bu araştırmanın hem nicel hem nitel verilerle desteklenmesinin araştırmanın güvenilirliğini destekleyeceği ve çapraz kontrollere olanak sağlayacağı düşünülmüştür.

Çalışma Grubu

Çalışma grubu evrenin en az % 20'sini teşkil edecek şekilde oluşturulmuş, Toplam 2473 öğrenci, 773 öğretmen ve yöneticiye hazırlanan anketler uygulanmıştır. Aşağıda çalışma grubuna ait bilgilere yer veren tablolar aşağıda yer almaktadır.

Tablo1: Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Cinsiyet	f	%
Kız	1309	53
Erkek	1164	47
Toplam	2473	100

Tablo 1, öğrencilerin cinsiyetlerine göre dağılımını göstermektedir. Ankete katılan öğrencilerin cinsiyet dağılımının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Öğrencilerin % 53'ü kız, % 47'si erkektir.

Tablo 2: Öğretmen ve Yöneticilerin Görev Dağılımı

Görev	f	%
Yönetici	210	27
Öğretmen	563	73
Toplam	773	100

Tablo 2'ye göre anket katılımcılarının % 27'sinin yönetici, % 73'nün öğretmen olduğu görülmektedir.

Tablo 3: Yönetici ve Öğretmenlerin Branşlara Göre Dağılımı

Branş	f	%
Türkçe	150	26
Matematik	119	20
Fen ve Teknoloji	116	19
T.C İnkılâp Tarihi	96	16
Yabancı Dil	107	18
Toplam	588	100

Tablo 3'te, öğretmen ve yöneticilerin branşlara göre dağılımı yer almaktadır. Ankete sadece sınavda yer alan derslerin öğretmenlerinin cevap vermeleri istenmiş, okul müdürlerinin soruyu yanıtlamaları zorunlu tutulmamıştır. Tabloya bakıldığında branşlar arasında dağılımın birbirine yakın olduğu görülmektedir.

Verilerin Toplanması ve Çözümü

Araştırma kapsamında oluşturulan anket hazırlanmadan önce Eğitim denetmenleri, yönetici, öğretmen ve öğrencilerle görüşme formu ile veriler sağlanmıştır. Her gruptan 20 kişiyle görüşmeler yapılmış, çıkan sonuçlar anketlerin hazırlanmasına temel oluşturmuştur. Görüşme formundan edilen sonuçlar, literatür taraması ve uzman görüşleri ile öğretmen ve yöneticilere 44, öğrencilere ise 30 maddeden oluşan anketler hazırlanmıştır. Verilerin analizinde frekans ve yüzde değerleri kullanılmıştır.

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmanın temel amacı doğrultusunda oluşturulan sorularla ilgili verilerin çözümlenmesiyle elde edilen bulgulara ve bu bulguların yorumlarına yer verilmiştir.

Tablo 4: Öğrencilerin TEOG Sınavının Uygulamasına Yönelik Görüşleri

S.N	Anket Maddeleri	Katılıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım	
		f	%	f	%	f	%
1	Sınav öncesi sınavın içeriği ile ilgili yeterince bilgilendirme yapılmıştır.	1991	81	293	12	189	8
2	Sınav öncesi sınavın nasıl değerlendirileceği ile ilgili yeterince bilgilendirme yapılmıştır.	1856	75	380	15	237	10
3	Sınav öncesi sınavın puanlaması ile ilgili yeterince bilgilendirme yapılmıştır	1582	64	552	22	339	14
4	Her öğrenci kendi okulunda sınava girmelidir.	2159	87	235	10	79	3
5	Sınav hafta sonunda yapılmalıdır.	886	36	1394	56	193	8
6	Sınavın Kasım ayında gerçekleştirilmesi uygundur.	1434	58	697	28	342	14
7	Sınavın yapıldığı günlerde sadece ilgili okullar değil tüm okullar tatil olmalıdır.	1434	58	697	28	342	14
8	TEOG sınavının yazılı sınavlardan biri olarak değerlendirilmesi uygundur.	1465	59	756	31	252	10
9	Sınav süresi her ders için yeterlidir.	1875	76	472	19	126	5
10	Sınav süresi öğrencilerin hemen hepsinin bütün soruları cevaplandırmalarına yetecek uzunluktadır.	1761	71	473	19	239	10
11	Sınav soruları açık, anlaşılabilirdir ve kesin cevaplıdır.	1073	43	937	38	463	19
12	Sınavdaki her ders için hazırlanan soru sayısı yeterlidir.	2185	88	196	8	92	4
13	Sınav soruları ne çok zor ne de çok kolaydır.	1430	58	644	26	399	16
14	Sınav içeriği derslerde işlenen konularla benzer veya aynıdır.	1752	71	481	19	240	10
15	Sınavlar arasında verilen ara zaman yeterlidir.	1856	75	505	20	112	5
16	Sınav sonuçlarının açıklanma süresi uygundur.	1060	43	1228	50	185	7
17	Sınava girdiğim sınıfta öğrenciler arasında kopya çekme ve yardımlaşma gerçekleşmemiştir.	1762	71	554	22	157	6
18	Sınavda görev alan öğretmenlerin sınav sürecindeki davranışları olumludur.	1940	78	403	16	130	5
19	Sınava girdiğim salonda ısınma sorunu olmamıştır.	1940	78	403	16	130	5
20	Sınav günü gürültü kaynakları için yeterli tedbirler alınmıştır.	1853	75	441	18	179	7
21	Sınav sorularının iptali motivasyon düşüklüğüne neden olmuştur.	1728	70	485	20	260	11
22	Sınav araları olmamalı üç sınav birden yapılmalıdır (60 soru).	432	17	1928	78	113	5
23	Bir gün içerisinde en fazla bir sınav olmalıdır.	1194	48	1057	43	222	9
24	Sınav arasında yapılan yorum ve tartışmalar diğer sınav için motivasyonu düşürmektedir.	1736	70	507	21	230	9
25	Sınav salonunda gerekli güvenlik önlemleri alınmıştır.	1974	80	349	14	150	6
26	Sınav öncesi sınav salonlarının fiziksel şartları ile ilgili gerekli önlemler alınmıştır.	1942	79	331	13	200	8
27	Sınavı daha erken bitiren öğrenciler koridorlarda gürültüye neden olmaktadır.	1083	44	1240	50	150	6
28	İkinci TEOG sınavının Nisan ayında gerçekleşmesi uygundur.	1729	70	543	22	201	8
29	Sınıflara öğrenci dağılımı eşit yapılmıştır.	1828	74	462	19	183	7
30	Sınav salonlarındaki sıralar öğrenci yaş grubuna uygundur.	1762	71	525	21	186	8

Tablo 4, Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sınavı'nın uygulamasıyla ilgili öğrenci görüşlerini yansıtmaktadır. Buna göre; öğrenciler, sınav öncesi bilgilendirmenin genel olarak yapıldığı görüşündedir. "Sınav öncesi sınavın içeriği ile ilgili yeterince bilgilendirme yapılmıştır" ifadesine öğrencilerin % 81'i, "Sınav öncesi sınavın nasıl değerlendirileceği ile ilgili yeterince bilgilendirme

yapılmıştır" ifadesine ise öğrencilerin % 75'i "Katılıyorum" cevabını vermiştir. Öğrencilerin % 59'u TEOG sınavının yazılı sınavlarından biri olarak değerlendirilmesinin uygun olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerin büyük çoğunluğu (% 84) sınavın kendi okulunda yapılmasını istediği, % 58'i sınavın ilk sınavın Kasım ayında, % 70'i ikinci sınavın Nisan ayında gerçekleşmesinin uygun olduğunu belirtmektedir. Ayrıca öğrencilerin % 56'sı "Sınav hafta sonunda yapılmalıdır" ifadesine "Katılmıyorum" şeklinde yanıt vermiştir. Dolayısıyla öğrencilerin çoğunluğu sınavın hafta içerinde yapılmasını uygun görmektedir. Sınav öncesi alınan fiziksel şartlar ve güvenlik tedbirleri ile ilgili öğrenciler birbirine yakın görüş belirtmiştir. "Sınav öncesi sınav salonlarının fiziksel şartları ile ilgili gerekli önlemler alınmıştır" ifadesine öğrencilerin % 79'u, "Sınav salonunda gerekli güvenlik önlemleri alınmıştır" ifadesine öğrencilerin % 80'i "Katılıyorum" yanıtını vermişlerdir. Öğrencilerin % 78'i sınavda görev alan öğretmenlerin sınav sürecindeki davranışlarını olumlu bulmaktadır. "Sınav araları olmamalı üç sınav birden yapılmalıdır (60 soru)" ifadesine öğrencilerin çoğunluğu katılmazken (% 78), sınav arasında yapılan yorum ve tartışmaların diğer sınav için motivasyonu düşürdüğünü ifade etmektedirler (% 70). Ayrıca öğrencilerin % 75'i sınavlar arasındaki zamanın yeterli olduğunu belirtmişlerdir.

Tablo 5:Öğretmen ve Yöneticilerin TEOG Sınavının Uygulamasına Yönelik Görüşleri

S.N	Anket Maddeleri	Katılıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım	
		f	%	f	%	f	%
1	Sınav öncesi sınavın içeriği ile ilgili yeterince bilgilendirme yapılmıştır.	646	84	91	12	36	5
2	Sınav öncesi sınavın ölçme değerlendirilmesi ile ilgili yeterince bilgilendirme yapılmıştır.	598	77	119	15	56	7
3	Sınav öncesi gerekli güvenlik tedbirleri alınmıştır.	686	89	47	6	40	5
4	Her öğrenci kendi okulunda sınava girmelidir.	626	81	127	16	20	3
5	Sınav hafta sonunda yapılmalıdır.	427	55	295	38	51	7
6	Sınavın Kasım ayında gerçekleştirilmesi uygundur.	504	65	202	26	67	9
7	Sınavın yapıldığı günlerde sadece ilgili okullar değil tüm okullar tatil olmalıdır.	305	39	435	56	33	4
8	TEOG sınavının yazılı sınavlardan biri olarak değerlendirilmesi uygundur.	514	66	204	26	55	7
9	Sınav süresi her ders için yeterlidir.	708	92	45	6	20	3
10	Sınav süresi öğrencilerin hemen hepsinin bütün soruları cevaplandırmalarına yetecek uzunluktadır.	706	91	42	5	25	3
11	Sınav soruları açık, anlaşılabilirdir ve kesin cevaplıdır.	445	58	215	28	113	15
12	Sınavdaki her ders için hazırlanan soru sayısı yeterlidir.	630	82	102	13	41	5
13	Sınav soruları ne çok zor ne de çok kolaydır.	492	64	199	26	82	11
14	Sınav içeriği derslerde işlenen konularla benzer veya aynıdır.	562	73	144	19	67	9
15	Sınav soruları ders kazanımlarını tam ve doğru olarak ölçmektedir.	369	48	267	35	137	18
16	Sınav öğrencilerin akademik başarısını tam olarak değerlendirmektedir.	276	36	352	46	145	19
17	Sınavlar arasında verilen ara zaman yeterlidir.	685	89	54	7	34	4
18	Sınav sonuçlarının açıklanma süresi uygundur.	207	27	521	67	45	6
19	Özel eğitim öğrencileri gerekli tedbirler alınmıştır.	444	57	216	28	113	15
20	Kaynaştırma öğrencilerinin aynı sınava tabii tutulması doğru	702	91	41	5	30	4

	değildir.						
21	İki sınav arasındaki zaman diliminde öğrenci güvenliği için gerekli önlemler alınmıştır.	613	79	95	12	65	8
22	Sınav sorularının sınav merkezlerine teslim edilmesinde herhangi bir sorun yaşanmamıştır.	685	89	25	3	63	8
23	Öğrencilerin sınav merkezine alınırken aranmamaları uygun olmuştur	709	92	34	4	30	4
24	Okullarda kolluk kuvvetlerinin görevlendirilmesi gerekli bir önlemdir.	499	65	206	27	68	9
25	Sınav sorularının iptali motivasyon düşüklüğüne neden olmuştur.	651	84	86	11	36	5
26	Sınav araları olmamalı üç sınav birden yapılmalıdır (60 soru).	639	83	88	11	46	6
27	Bir gün içerisinde en fazla bir sınav olmalıdır.	248	32	476	62	49	6
28	Sınav arasında yapılan yorum ve tartışmalar diğer sınav için motivasyonu düşürmektedir.	171	22	540	70	62	8
29	Sınav öncesi sınav salonlarının fiziksel şartları ile ilgili gerekli önlemler alınmıştır.	533	69	161	21	79	10
30	Sınav salonunda gerekli güvenlik önlemleri alınmıştır.	655	85	59	8	59	8
31	Sınavı daha erken bitiren öğrenciler koridorlarda gürültüye neden olmaktadır.	388	50	331	43	54	7
32	Sınıflara öğrenci dağılımı eşit yapılmıştır.	680	88	51	7	42	5
33	Sınav görevi alan kamu görevlileri arasında ücret dağılımı adildir.	228	29	477	62	68	9
34	Sınav cevap kâğıtlarının sınav merkezlerinden teslim alınmasında herhangi bir sorun yaşanmamıştır.	685	89	25	3	63	8
35	Köy-belde okullarında sınav görevi olan öğretmenlerin sınav merkezine taşınmasında herhangi bir sorun yaşanmamıştır.	477	62	122	16	174	23
36	Sınav merkezlerine öğretmen görevlendirilmesi adil ve uygun olarak yapılmıştır.	528	68	174	23	71	9
37	Kendi okullarında sınava giremeyen öğrencilerin sınava girecek okullara taşınmasında herhangi bir sorun yaşanmamıştır.	480	62	107	14	186	24
38	Görevli olduğum okulda ısınma sorunu olmamıştır.	663	86	53	7	57	7
39	Görevli olduğum okulda gürültü kaynakları için yeterli tedbirler alınmıştır.	630	82	65	8	78	10
40	Sınavda görev alan öğretmenlerin sınav sürecindeki davranışları olumludur.	701	91	21	3	51	7
41	Sınav salonlarındaki sıralar öğrenci yaş grubuna uygundur.	662	86	51	7	60	8
42	İkinci TEOG sınavının Nisan ayında gerçekleşmesi uygundur.	544	70	192	25	37	5
43	Sınavlarda görev alan gözetmenlere ve komisyon üyelerine her sınav için ayrı oturum ücreti ödenmesi gerekmektedir.	632	82	85	11	56	7
44	Öğretmenlerin görev yerlerinin belirlenmesinde kura yöntemi tercih edilmelidir.	501	65	202	26	70	9

Tablo 5, Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sınavı'nın uygulamasıyla ilgili ve yönetici görüşlerini yansıtmaktadır. Buna göre; öğretmen ve yöneticiler, sınav öncesi bilgilendirmenin genel olarak yapıldığı görüşündedir. "Sınav öncesi sınavın içeriği ile ilgili yeterince bilgilendirme yapılmıştır" ifadesine % 84'ü, "Sınav öncesi sınavın ölçme değerlendirilmesi ile ilgili yeterince bilgilendirme yapılmıştır." ifadesine ise % 77'si "Katılıyorum" cevabını vermiştir. Öğretmen ve yöneticilerin % 66'sı TEOG sınavının yazılı sınavlarından biri olarak değerlendirilmesinin uygun olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcıların büyük çoğunluğu (%81'i) sınavın kendi okulunda yapılmasını istediği, % 65'i sınavın ilk sınavın Kasım ayında, % 70'i ikinci sınavın Nisan ayında gerçekleşmesinin uygun

olduğunu belirtmektedir. Ayrıca katılımcıların % 55'i "Sınav hafta sonunda yapılmalıdır" ifadesine "Katılıyorum" şeklinde yanıt vermiştir. Dolayısıyla öğrencilerin çoğunluğu sınavın hafta içerisinde yapılmasını isterken, öğretmen ve yöneticilerin yarısından fazlası sınavın hafta sonunda yapılmasını istemektedir. "Sınav öncesi sınav salonlarının fiziksel şartları ile ilgili gerekli önlemler alınmıştır" ifadesine katılımcıların % 69'u, "Sınav salonunda gerekli güvenlik önlemleri alınmıştır" ifadesine % 85'i "Katılıyorum" yanıtını vermişlerdir. Katılımcıların % 92'si öğrencilerin sınav merkezine alınırken aranmamalarının uygun olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcılara göre, sınav cevap kâğıtlarının sınav merkezlerinden teslim alınmasında ve teslim edilmesinde herhangi bir sorun yaşanmamıştır (% 89). "Sınav merkezlerine öğretmen görevlendirilmesi adil ve uygun olarak yapılmıştır" ifadesine katılımcıların % 68'i "Katılıyorum" yanıtını vermelerine rağmen % 65'i öğretmenlerin görev yerlerinin belirlenmesinde kura yöntemi tercih edilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmen ve yöneticilerin çoğunluğu sınav görevi alan kamu görevlileri arasında ücret dağılımının adil olmadığını (% 62) sınavlarda görev alan gözetmenlere ve komisyon üyelerine her sınav için ayrı oturum ücreti ödenmesi gerektiğini düşünmektedirler (% 82). "Sınav araları olmamalı üç sınav birden yapılmalıdır (60 soru)" ifadesine öğretmen ve yöneticilerin % 83' ü katılmakta ancak genel olarak, sınav arasında yapılan yorum ve tartışmaların diğer sınav için motivasyonu düşürdüğünü düşünmemektedirler (% 70). Bu hususta öğrencilerle öğretmen ve yöneticilerin aynı düşünmediği ortaya çıkmıştır. Öğrenciler üç sınavın birlikte olmasına genel olarak olumsuz bakmışlar; aralarda yapılan yorum ve tartışmaların motivasyonlarını düşürdüklerini belirtmişlerdir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Tokat ilinde Kasım ayında gerçekleştirilen sınav genel olarak sorunsuz olarak gerçekleşmiştir. Anket sonuçları da bu durumu desteklemektedir. Ancak buna rağmen sınavın aksayan yönleri ve yaşanan birtakım sorunlar söz konusudur. Örneğin, sınav tarihi itibarıyla okullar arası nakil giden ve gelen öğrenci listelerinde uyumsuzluk yaşanmış, farklı okul kayıtlarında yer alan öğrencilerin sınava giren veya girmeyen listelerinde gösterilip gösterilmemesi hususlarında tereddütler oluşmuştur. 8. sınıf mevcudu 20 öğrencinin altında kalan okullarda öğrenim gören öğrenciler taşıma yoluyla ayrı okullarda sınava girmelerinden dolayı az da olsa bir telaş yaşamışlardır. İl veya ilçe merkezlerine uzak mesafede bulunan okullara diğer okullardan öğretmen görevlendirilmesi konusunda sıkıntılar oluşmuştur. Anket sonuçları katılımcıların TEOG sınavına yönelik görüşlerinin müspet olduğunu göstermektedir. Öğrenciler, öğretmenler ve yöneticiler TEOG sınavının yazılı sınavlarından biri olarak değerlendirilmesinin uygun olduğunu belirtmişlerdir. İlk sınavın Kasım ayında, ikinci sınavın Nisan ayında gerçekleşmesinin uygun olduğunu düşünmektedirler. Her öğrencinin kendi okulunda sınava girmesi katılımcıların büyük çoğunluğu tarafından uygulama olarak görülmektedir. Öğrenciler ile öğretmen ve yöneticiler bazı hususlarda hemfikir değildir. Örneğin, "Sınav araları olmamalı üç sınav birden yapılmalıdır (60 soru)" ifadesine öğrencilerin çoğunluğu katılmazken, öğretmen ve

yöneticilerin % 83' ü katılmaktadır. Öğrencilerin çoğunluğu sınavın hafta içerisinde yapılmasını isterken, öğretmen ve yöneticilerin yarısından fazlası sınavın hafta sonunda yapılmasını istemektedir.

Öneriler;

SBS'nin kaldırılmasının gerekçelerinden birisi olarak gösterilen hususlardan bir tanesi de öğrencilerin başka okullarda ve başka öğretmenler gözetiminde sınav girmeleri olarak gösterilmiştir. Bu nedenle tüm öğrencilerin kendi okullarında sınava girmeleri psikolojik olarak öğrencileri rahatlatacağı ve öğrenci başarısının artacağı değerlendirilmektedir.

Okullarda bulunan öğrenci sayısına bakılmaksızın tüm öğrencilerin kendi okullarında sınava girmelerinin sağlanması gerekmektedir.

Öğretmenlerimize güvenilerek, onlara güvenimizin bir göstergesi olarak da tüm öğretmenlerin kendi okullarında sınavda görevlendirilmesi ve öğrencilerinde daha az strese girmesi sağlanarak görevlendirilmeleri yerinde olacaktır.

Atama dönemlerinde öncelik sınava girecek öğrencisi bulunan ve kadrolu öğretmeni bulunmayan okullara verilerek, sınava girilen derslere ait kadrolu öğretmenlerin okullarda görevlendirilmesinin sağlanması ileriye dönük olarak birçok problemi çözebileceği değerlendirilmektedir.

Sınav görevi alan kamu görevlileri arasında ücret dağılımı adil olmalıdır. Ayrıca, sınavlarda görev alan gözetmenlere ve komisyon üyelerine her sınav için ayrı oturum ücreti ödenmesi gerekmektedir.

KAYNAKÇA

Deniz, K.Z ve Kellecioğlu. (2005).*Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi,* cilt: 38, sayı: 2, 127-143

Güzeller, C. ve Kellecioğlu, H. (2006). *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (H.U. Journal of Education). 30 (2006) 140-148

Karasar, Niyazi (2004) *Bilimsel Araştırma Yöntemi,* 13. Baskı, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

M.E.B. (2007). *Ortaöğretim Kurumları Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavı Kılavuzu*. Eğitim

Teknolojileri Genel Müdürlüğü (EĞİTEK) Yayınları, Ankara.

M. E. B. (2007). *Ortaöğretime Geçiş Sistemi Rehber Kitabı*.

http://orgm.meb.gov.tr/duyurular/SBS%20Kitapcik.pdf adresinden 1.5.2014 tarihinde erişilmiştir.

M. E. B. (2008). Seviye Belirleme Sınavı Kılavuzu. Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü (EĞİTEK) Yayınları, Ankara.

M. E. B. (2010a). 64 Soruda Ortaöğretime Geçiş (OGES) Sistemi ve Seviye Belirleme Sınavı

Örnek Sorular. http://oges.meb.gov.tr/docs/64_soru.pdf adresinden 1.5.2014 tarihinde erişilmiştir.

M. E. B. (2010b). Ortaöğretime Geçiş Sisteminde SBS ve Yeni Bir Model, tkb.meb.gov.tr›yayinlar/SBS Araştırma Raporu.pdf adresinden 1.5.2014 tarihinde erişilmiştir.

http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2013/bigb/tegitimdenoogretimegecis/sunum.pdf

M.E.B.(2014).http://www.mebk12.meb.gov.tr/meb_iys.../**2014**.../25034208_**teogsınav**sstem.pptx adresinden 1.5.2014 tarihinde erişilmiştir.

BÖLÜM 20

YÜKSEKÖĞRETİM

HIGHER EDUCATION

ÜNİVERSİTELERE AKTARILAN DEVLET FİNANSMANININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Prof. Dr. Temel ÇALIKa, Şayma DUMANb, Nagihan TEPEc
aGazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü
temelc@gazi.edu.tr
bGazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü
seymaduman1@hotmail.com
cGazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü
tepenagihan@gmail.com

ÖZET

Toplumsal gelişimin merkezinde olan üniversiteler toplumda önemli ve saygın bir yere sahip yükseköğretim kurumları olarak yöresel, bölgesel ve küresel anlamda toplumların sosyal ve ekonomik refahı için yaşamsal bilgiyi artırır, korur ve yayarlar (Erdem, 2013). Bilgi toplumunun temel kurumu olan üniversiteler, toplumdaki yeniliklerin ana kaynağını oluşturmaktadır (Bozkurt, 2005). Üniversitelerin yenilik üreterek topluma hizmet etmek ve ülke kalkınmasına katkıda bulunmak amacıyla faaliyet gösterebilmeleri için ihtiyaç duyduğu finansmanı temin etmesi gerekmektedir. Yükseköğretim hizmetleri günümüzde; kamu kaynağıyla, öğrenci katkısıyla, özel kişi ve kuruluşların katkısıyla ya da bu kaynakların birden fazlasıyla karma bir şekilde finanse edilebilmekteyken, Türkiye'deki devlet üniversitelerinde; kamusal finansman ağırlıklı karma finansman uygulanmaktadır (Söyler, 2009). Devlet üniversitelerine kamu kaynaklarının tahsis edilmesinde kullanılan yaklaşımlarda kaynakları üniversitelerin ihtiyaçlarına göre dağıtma yöntemi izlenmektedir (Layzell, 1999: 240). Bu ihtiyaçların neye göre belirlendiği konusu ise tartışmaya açıktır.

Bu çalışmada Sosyo-Ekonomik Gelişmişlik Endekslerine göre farklı illerde yer alan üniversiteler, üniversitelere aktarılan devlet finansmanı, öğretim üyesi sayısı, öğretim üyesi maaşı, öğretim üyesi başına düşen öğrenci sayısı, öğrenci başına harcanan miktar, üniversitenin KPSS başarısı (Eğitim Bilimleri net sayısı) ve üniversitenin Türkiye/Dünya başarı sırası açısından incelenecektir. Araştırma kapsamına dahil edilen üniversiteler Gazi Üniversitesi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Atatürk Üniversitesi, Iğdır Üniversitesi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Uludağ Üniversitesi, Şırnak Üniversitesi, Trakya Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi, Tunceli Üniversitesi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Fırat Üniversitesi, Adıyaman Üniversitesi, Amasya Üniversitesi ve Akdeniz Üniversitesi şeklindedir.

Bu analiz sonucunda üniversitelere aktarılan devlet finansmanı ile araştırma kapsamında belirlenen değişkenler analiz edilecek, bulundukları illerin Sosyo-Ekonomik Gelişmişlik Endekslerine göre bir karşılaştırma yapılarak aralarındaki ilişki incelenecektir. Araştırma sonuçları doğrultusunda öneriler sunulacaktır.

Anahtar Kelimeler: Üniversite, finansman, sosyo ekonomik gelişmişlik endeksi.

1. GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Toplumsal gelişimin merkezinde olan üniversiteler toplumda önemli ve saygın bir yere sahip yükseköğretim kurumları olarak yöresel, bölgesel ve küresel anlamda toplumların sosyal ve ekonomik refahı için yaşamsal bilgiyi artırır, korur ve yayarlar (Erdem, 2013). Bilgi toplumunun temel kurumu olan üniversiteler, toplumdaki yeniliklerin ana kaynağını oluşturmaktadır (Bozkurt, 2005). Üniversitelerin yenilik üreterek topluma hizmet etmek ve ülke kalkınmasına katkıda bulunmak amacıyla faaliyet gösterebilmeleri için ihtiyaç duyduğu finansmanı temin etmesi gerekmektedir. Yükseköğretim hizmetleri günümüzde; kamu kaynağıyla, öğrenci katkısıyla, özel kişi ve kuruluşların katkısıyla ya da bu kaynakların birden fazlasıyla karma bir şekilde finanse edilebilmekteyken, Türkiye'deki devlet üniversitelerinde; kamusal finansman ağırlıklı karma finansman uygulanmaktadır (Söyler, 2009). Devlet üniversitelerine kamu kaynaklarının tahsis edilmesinde kullanılan yaklaşımlarda kaynakları üniversitelerin ihtiyaçlarına göre dağıtma yöntemi izlenmektedir (Layzell, 1999: 240). Bu ihtiyaçların neye göre belirlendiği konusu ise tartışmaya açıktır.

Devlet Planlama Teşkilatı (DPT) tarafından 2011 yılında hazırlanan raporda Türkiye'deki iller kalkınmışlık durumuna göre incelenerek sıralanmıştır. Herhangi bir yerin kalkınmışlık oranını belirlemek için çeşitli göstergeler bulunmaktadır. Bu göstergeler: demografik göstergeler, istihdam göstergeleri, eğitim göstergeleri, sağlık göstergeleri, rekabetçi ve yenilikçi kapasite göstergeleri, mali göstergeleri, erişebilirlik göstergeleri, yaşam kalitesi göstergeleri şeklindedir. Eğitim göstergeleri kapsamında;

- Okuryazar nüfus oranı,
- Okuryazar kadın nüfusunun toplam kadın nüfusuna oranı,
- Genel ortaöğretim net okullaşma oranı,
- Mesleki ve teknik liseler okullaşma oranı,
- İlin YGS ortalama başarı puanı,
- Yüksekokul veya fakülte mezunu nüfusun 22+ yaş nüfusa oranı gibi göstergeler incelenmektedir.

Bu çalışmada Sosyo-Ekonomik Gelişmişlik Endekslerine göre farklı illerde yer alan üniversiteler, üniversitelere aktarılan devlet finansmanı, öğretim üyesi sayısı, öğretim üyesi maaşı, öğretim üyesi başına düşen öğrenci sayısı, öğrenci başına harcanan miktar, üniversitenin KPSS başarısı (Eğitim Bilimleri net sayısı) ve üniversitenin Türkiye/Dünya başarı sırası açısından incelenecektir. Araştırma kapsamına dahil edilen üniversiteler Gazi Üniversitesi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Atatürk Üniversitesi, Iğdır Üniversitesi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Uludağ Üniversitesi, Şırnak Üniversitesi,

Trakya Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi, Tunceli Üniversitesi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Fırat Üniversitesi, Adıyaman Üniversitesi, Amasya Üniversitesi ve Akdeniz Üniversitesi şeklindedir.

DPT'nin hazırladığı rapora göre; bu araştırma kapsamında dahil edilen illerin sosyo-ekonomik gelişmişlik sıralaması aşağıdaki gibidir:

- İstanbul, Ankara, Bursa, Antalya; ***yüksek düzeyde*** Sosyo-ekonomik gelişmişlik endeksi (SEGE) değerinde (1. kademe),
- Isparta ve Edirne; ***orta düzeyde***, yükseğe yakın SEGE değerinde (2. kademe),
- Elazığ ve Amasya; ***orta düzeyde,*** ortalamaya yakın düşük SEGE değerinde (4. kademe),
- Erzurum, Tunceli ve Adıyaman; ***orta düzeyde,*** düşüğe yakın SEGE değerinde (5. kademe),
- Iğdır, Van ve Şırnak ise; ***düşük düzeyde*** SEGE değerinde (6. kademe) incelenmektedir.

1.2. Amaç

Bu araştırmanın amacı üniversitelere aktarılan devlet finansmanı ile araştırma kapsamında belirlenen değişkenler analiz edilerek, bulundukları illerin Sosyo-Ekonomik Gelişmişlik Endekslerine göre bir karşılaştırma yapılmak ve aralarındaki ilişkiyi belirlemektir.

2. BULGULAR

2.1. Üniversitelere Yıllık Sağlanan Miktar (MEB İstatistikleri)

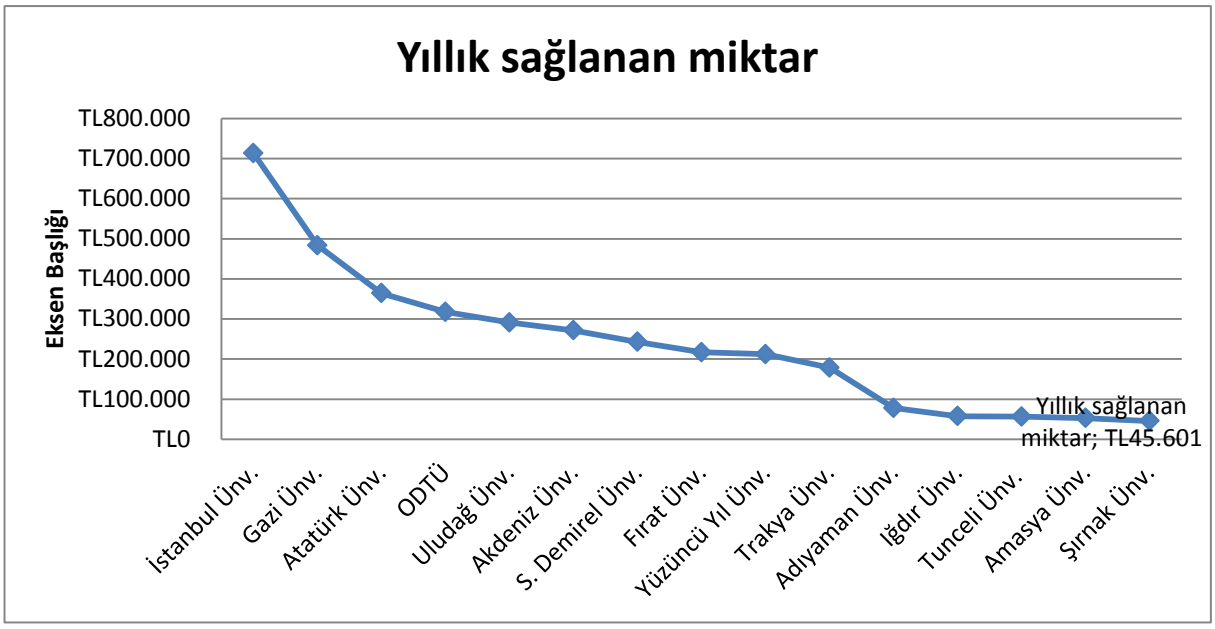
Yıllık sağlanan miktar ile ilgili veriler, yani devlet bütçesinden 2013 yılı için üniversitelere ayrılan kaynak Yükseköğretim Kurumu ve Milli Eğitim Bakanlığı işbirliği ile hazırlanan "*Milli Eğitim İstatistikleri*" isimli raporda sunulmuştur. Üniversitelere ait toplam bütçe verilmiş bu bütçenin personel giderleri, sosyal güvenlik kurumu ve devlet primi giderleri, malzeme ve hizmet alımı giderleri, cari transferler ve sermaye giderleri tek tek belirtilmiştir.

Tablo 1: Üniversitelere devlet tarafından sağlanan yıllık miktar

Üniversite	Yıllık sağlanan miktar
İstanbul Ünv.	713.478 TL
Gazi Ünv.	483.299 TL
Atatürk Ünv.	364.043,00
ODTÜ	317.423 TL

Uludağ Ünv.	290.992 TL
Akdeniz Ünv.	271.643 TL
S. Demirel Ünv.	242.669 TL
Fırat Ünv.	216.998 TL
Yüzüncü Yıl Ünv.	211.946 TL
Trakya Ünv.	178.653 TL
Adıyaman Ünv.	77.916 TL
Iğdır Ünv.	57.637,00
Tunceli Ünv.	56.308 TL
Amasya Ünv.	52.908 TL
Şırnak Ünv.	45.601 TL

Grafik 1: Üniversitelere yıllık sağlanan miktarın dağılımı



2.2. Öğretim Üyesi Sayısı (URAP, 2011)

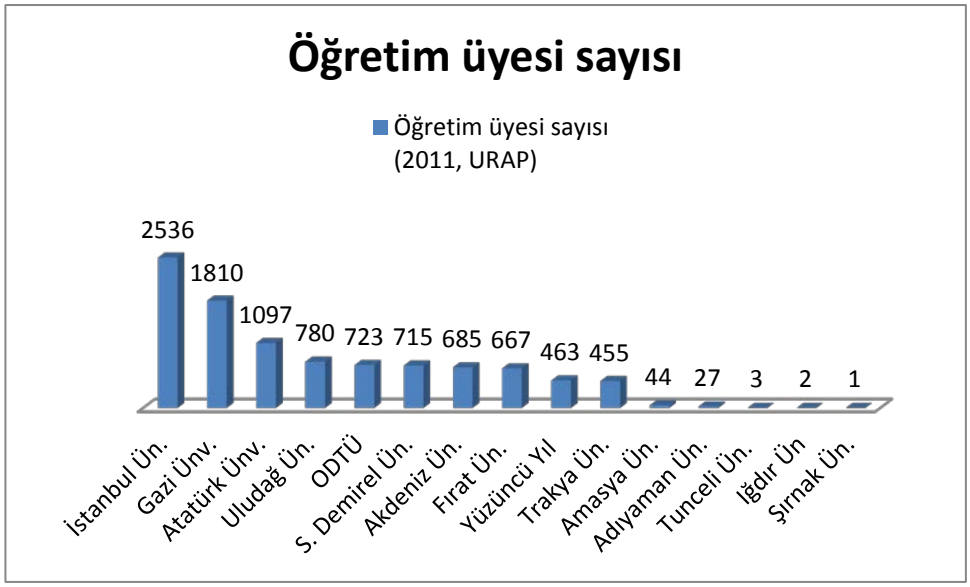
Son yıllara ait öğretim üyesi sayısına ulaşılamamıştır. En güncel veri 2011 yılına ait URAP'ın yayınlamış olduğu istatistiktir.

Tablo 2: Üniversitelerde görev yapan öğretim üyesi sayısı

Üniversite	Öğretim üyesi sayısı
İstanbul Ün.	2536
Gazi Ünv.	1810
Atatürk Ünv.	1097
Uludağ Ün.	780
ODTÜ	723
S. Demirel Ün.	715
Akdeniz Ün.	685

Fırat Ün.	667
Yüzüncü Yıl	463
Trakya Ün.	455
Amasya Ün.	44
Adıyaman Ün.	27
Tunceli Ün.	3
Iğdır Ün	2
Şırnak Ün.	1

Grafik 2: Üniversitelerde görev yapan öğretim üyesi sayısının dağılımı



2.3. Öğretim Üyesi Aylık Net Maaş (SETA, 2013)

SETA, 2013 yılı ağustos ayında "Ulusal Ve Uluslararası Karşılaştırmalarla Öğretim Üyeliği Maaşı:Tespitler Ve Bir Model Önerisi" başlıklı bir rapor yayınlamıştır. Rapora göre Türkiye'deki öğretim üyelerinin maaşları ve bazı ülkelere göre uyarlanmış şekli aşağıdaki gibidir.

	Mevcut Maaş Düzeyi	Brezilya'ya Uyarlanmış Maaş Düzeyi	Malezya'ya Uyarlanmış Maaş Düzeyi	Arjantin'e Uyarlanmış Maaş Düzeyi	Üç Ülke Ortalamasına Uyarlanmış Maaş Düzeyi
Profesör	4.702	7.674	8.095	8.422	8.071
Doçent	3.369	5.497	5.798	6.033	5.782
Yardımcı Doçent	2.701	4.408	4.650	4.838	4.637
Araştırma Görevlisi	2.366	3.655	3.856	4.012	3.845

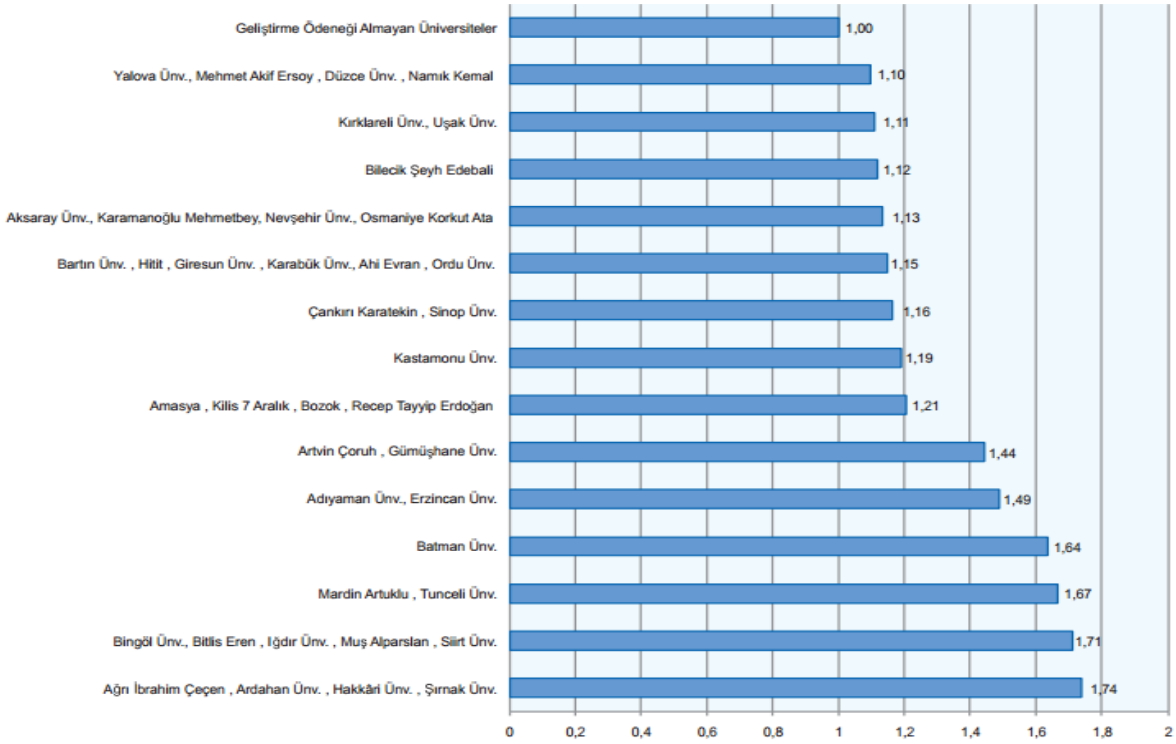
Kaynak: Altbach, Reisberg and Pacheco, 2012'deki verilerden hareketle tarafımızdan hazırlanmıştır.

En son düzenlemeye göre ise Türkiye'de akademisyenlerin maaşı aşağıdaki gibidir. Kaynak: http://memurunyeri.com/diger-kamu-personeli/akademik-personel/4351-akademik-personelin-15-temmuz-2013-maaslari.html

Tablo 3: Öğretim üyesi maaşları

KADRO UNVANI	DERECE/KADEME	HİZMET YILI	15.07.2013 NET ÜCRET (TL)
REKTÖR	1/4	25	5641,26
PROFESÖR (en az 4 yıllık profesör)	1/4	25	5040,42
DOÇENT	1/4	25	3544,20
YARDIMCI DOÇENT	3/1	9	2693,47
ARAŞTIRMA GÖREVLİSİ	7/1	Yeni başlayan	2251,22

Grafik 3: Geliştirme ödeneğinin üniversitelere göre dağılımı



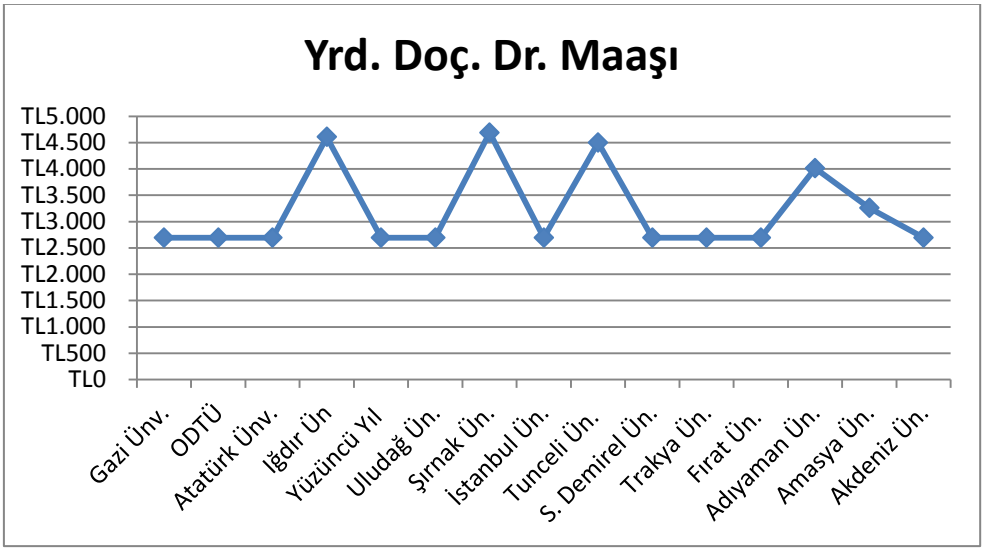
SETA'nın raporuna göre Türkiye'deki devlet üniversitelerinde görev yapan öğretim üyelerinin maaşları yukarıdaki "gelişmişlik ödeneği" alıp almama durumuna göre yukarıdaki oranlarda değişmektedir.

Tablo 4: Üniversiteler göre yardımcı doçent maaşları

Üniversite	Yrd. Doç. Dr. Maaşı
Gazi Ünv.	2.693 TL
ODTÜ	2.693 TL

Atatürk Ünv.	2.693 TL
Iğdır Ün	4.605 TL
Yüzüncü Yıl	2.693 TL
Uludağ Ün.	2.693 TL
Şırnak Ün.	4.685 TL
İstanbul Ün.	2.693 TL
Tunceli Ün.	4.497 TL
S. Demirel Ün.	2.693 TL
Trakya Ün.	2.693 TL
Fırat Ün.	2.693 TL
Adıyaman Ün.	4.012 TL
Amasya Ün.	3.258 TL
Akdeniz Ün.	2.693 TL

Grafik 4: Üniversitelere göre yardımcı doçent maaşları dağılımı



2.4. Öğretim Üyesi Başına Düşen Öğrenci Sayısı (URAP, 2013)

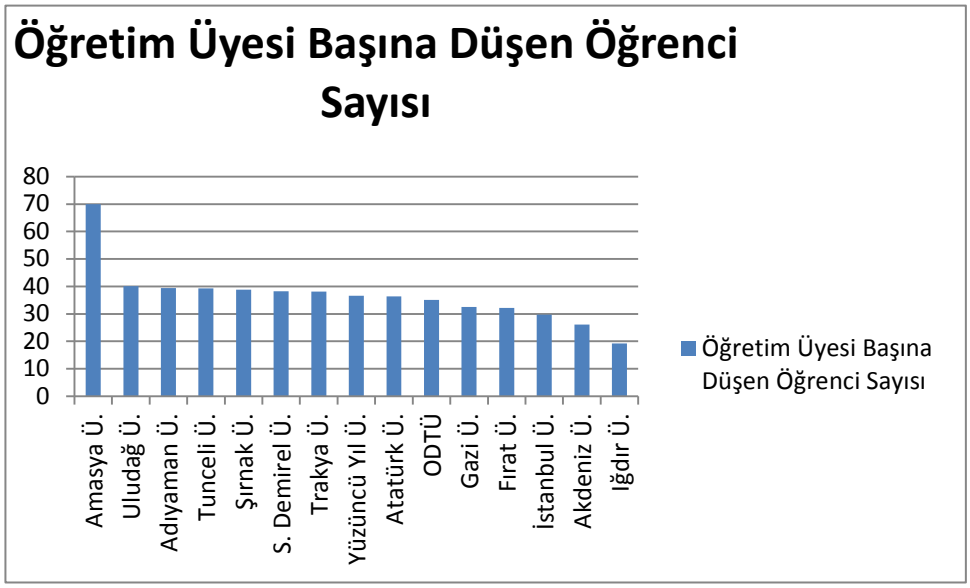
URAP 2013 yılında Türkiye'deki üniversitelerde öğretim üyesi başına düşen öğrenci sayısını (lisans+lisansüstü) belirlemiştir.

Tablo 5: Üniversite başına düşen öğrenci sayısı

Üniversite	Öğretim Üyesi Başına Düşen Öğrenci Sayısı
Amasya Ü.	70
Uludağ Ü.	40,06
Adıyaman Ü.	39,45
Tunceli Ü.	39,33
Şırnak Ü.	38,79
S. Demirel Ü.	38,26
Trakya Ü.	38,17
Yüzüncü Yıl Ü.	36,59

Atatürk Ü.	36,4
ODTÜ	35,14
Gazi Ü.	32,47
Fırat Ü.	32,2
İstanbul Ü.	29,77
Akdeniz Ü.	26,17
Iğdır Ü.	19,24

Grafik 5: Üniversitelere göre öğretim üyesi başına düşen öğrenci sayısı dağılımı



2. 5. Öğrenci Başına Harcanan Miktar

Öğrenci başına harcana miktar, üniversitelere devlet bütçesinden 2013 yılına ait ayrılan miktardan üniversitenin diğer tüm giderlerinin çıkarılarak (ilgili üniversitelerin) öğrenci sayılarına bölünmesiyle elde edilmiştir. Üniversitelerin öğrenci sayılarına YÖK istatistiklerinden ulaşılmıştır.

Tablo 6: Üniversitelere göre öğrenci başına harcanan yıllık miktar

Üniversite	Öğrenci Başına Harcanan Miktar
Iğdır Ün	18,74 TL
Şırnak Ün.	18,31 TL
ODTÜ	16,76 TL
Tunceli Ün.	11,34 TL
Yüzüncü Yıl	10,95 TL
Gazi Ünv.	8,06 TL
İstanbul Ün.	7,92 TL
Fırat Ün.	7,32 TL
Akdeniz Ün.	6,64 TL
Atatürk Ünv.	6,26 TL
Amasya Ün.	6,18 TL
Uludağ Ün.	5,91 TL
Trakya Ün.	5,46 TL

Adıyaman Ün.	5,22 TL
S. Demirel Ün.	4,72 TL

Grafik 6: Üniversitelere göre öğrenci başına harcanan fonun dağılımı



2.6. Üniversitenin Başarı Sırası Dünya/Türkiye (URAP, 2013)

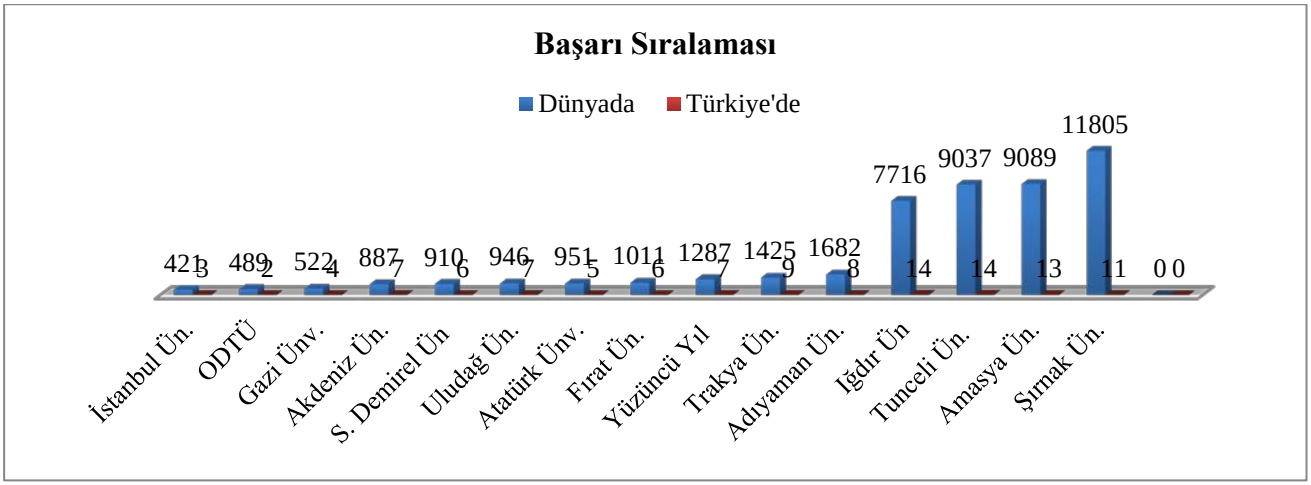
Dünya sıralamaları yapılırken URAP'ın raporu dikkate alınmıştır. Iğdır, Şırnak, Tunceli ve Amasya Üniversiteleri için URAP'ın raporunda dünya sıralaması yer almamaktadır. Bu yüzden **WEBOMETRICS**'in yaptığı sıralama dikkate alınmıştır. URAP'ın En İyi 2000 Dünya Üniversitesi sıralamasında 6 akademik üretkenlik kriteri kullanılmıştır. Bu kriterler; makale sayısı, toplam bilimsel doküman sayısı, atıf sayısı, toplam dergi etkinlik çarpanı, dergi atıf etkinliği toplamı, uluslararası işbirliği kriterleridir.

Türkiye sıralaması yapılırken URAP'ın raporu dikkate alınmıştır. URAP üniversiteleri sıralamada, YÖK, ÖSYM, Web of Science gibi güvenilir kaynaklardan alınan ve yayın sayısı, kişi başına düşen yayın sayısı, atıf sayısı, kişi başına düşen atıf sayısı, toplam bilimsel döküman sayısı, kişi başına düşen toplam doküman sayısı, doktora öğrenci sayısı, doktora öğrenci oranı, kişi başına düşen öğrenci sayısı gibi bilimsel üretkenliğe dayanan verileri kullanmıştır. Bu analize göre her üniversitenin dahil olduğu bir puan aralığı bulunmaktadır. En yüksek puan 800-849 arasındadır. Puan aralığı 50 azalarak devam etmektedir. En düşük puan aralığı 50-99 arasındadır.

Tablo 7: Üniversitelerin Türkiye'de ve Dünya'da başarı sıralaması

Üniversite	Dünyada	Türkiye'de
İstanbul Ün.	421	3
ODTÜ	489	2
Gazi Ünv.	522	4
Akdeniz Ün.	887	7
S. Demirel Ün	910	6
Uludağ Ün.	946	7
Atatürk Ünv.	951	5
Fırat Ün.	1011	6
Yüzüncü Yıl	1287	7
Trakya Ün.	1425	9
Adıyaman Ün.	1682	8
Iğdır Ün	7716	14
Tunceli Ün.	9037	14
Amasya Ün.	9089	13
Şırnak Ün.	11805	11

Grafik 7: Üniversitelerin başarı sıralamasının Türkiye'de ve Dünya'da dağılımı



2.7. KPSS Başarısı (Eğitim Bilimleri Ortalama Net Sayısı)

KPSS başarı sıralaması için en güncel istatistik 2011 yılına aittir. Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi tarafından yayınlanmıştır. Üniversitelerin eğitim bilimleri net sayıları açısından genel bir veri bulunmamakla birlikte, her üniversite ve o üniversiteye bağlı eğitim fakülteleri bölümleri için sıralamalar tek tek verilmiştir. Biz bu bölümlerden neredeyse her üniversitede bulunanları vermeye çalıştık. Bu bölümler sınıf öğretmenliği, okulöncesi öğretmenliği, fen bilgisi öğretmenliği ve İngilizce öğretmenliğidir. Tabloda hem net sayıları hem de o üniversitenin aynı bölümünden mezun veren diğer üniversiteler arasındaki başarı sıralaması yer almaktadır.

Tablo 8: Bölümlere göre üniversitelerin KPSS'deki eğitim bilimleri net sayısı

	Sınıf Ö.		İ.Matematik Ö.		İngilizce Ö.		Fen Bil. Ö.		O.Öncesi E.Ö.	
	Grup	*Ort.*	*Grup*	*Ort.*	*Grup*	*Ort.*	*Grup*	*Ort.*	*Grup*	*Ort.*
Adıyaman Ü.	28	61,56	18	69,39	-	-	44	56,82	40	39,47
Akdeniz Ü.	16	63,27	-	-	20	63,03	-	-	30	54,41
Amasya Ü.	4	65,12	8	71,12	-	-	28	63,79	11	59,54
Atatürk Ü.	54	55,25	31	65,21	25	61,70	27	64,02	27	55,48
Fırat Ü.	35	60,59	23	68,24	-	-	18	65,29	42	36,98
Gazi Ü.	52	56,30	20	68,80	17	63,94	21	64,90	23	55,81
Iğdır Ü.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
İstanbul Ü.	7	64,89	19	69,23	26	60,83	6	67,68	-	-
ODTÜ	-	-	24	66,61	28	56,63	41	60,19	15	58,00
S. Demirel Ü.	58	53,36	1	79,47	-	-	31	63,54	44	36,27
Şırnak Ü.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Trakya Ü.	41	58,11	-	-	23	62,16	30	63,61	25	55,52
Tunceli Ü.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Uludağ Ü.	34	60,66	-	-	15	64,57	7	67,58	36	50,80
Yüzüncü Yıl Ü.	51	56,68	28	66,28	-	-	35	62,25	33	52,57

Grup: Aynı Yükseköğretim Program Grubu İçindeki Başarı Sırası (örn. Adıyaman üniversitesi sınıf öğretmenliği mezunu veren diğer tüm üniversiteler (Türkiye'deki toplam) içinde başarı sıralamasında 28. sırada)

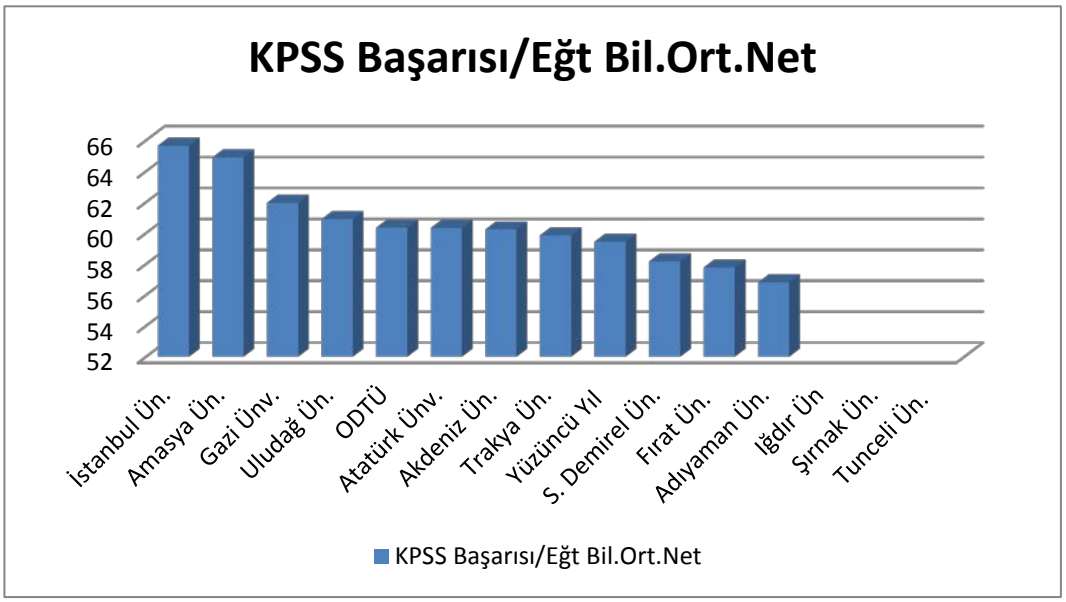
Ortalama: Eğitim Bilimleri Ortalama Net Sayısı

Tablo 9: Üniversitelerin KPSS'deki eğitim bilimleri net sayısı

Üniversite	KPSS Başarısı/ Eğt Bil.Ort.Net
İstanbul Ün.	65,65
Amasya Ün.	64,89
Gazi Ünv.	61,95
Uludağ Ün.	60,9
ODTÜ	60,35
Atatürk Ünv.	60,33
Akdeniz Ün.	60,23
Trakya Ün.	59,85
Yüzüncü Yıl	59,44
S. Demirel Ün.	58,16
Fırat Ün.	57,77

Adıyaman Ün.	56,81
Iğdır Ün	-
Şırnak Ün.	-
Tunceli Ün.	-

Grafik 10: Üniversitelerin KPSS'deki eğitim bilimleri net sayısına göre dağılımı



3. SONUÇLAR

Üniversitelere sağlanan yıllık finansman ve çeşitli değişkenler incelendiğinde, bu alanda yapılan planlamanın sosyal talep yaklaşımı modeline daha uygun olduğu görülmüştür. Üniversite sayısını niteliğini göz ardı ederek, her ile bir veya iki tane de olacak şekilde artırmak popülist bir düşünce benimsenerek uygulanmıştır. Olması gereken insan kaynakları yaklaşımı modelini göz ününde bulundurarak, illerin sahip olduğu kapasiteye göre üniversiteler kurmak ve üniversitelerin potansiyeline göre gerekli finansmanı sağlamaktır.

İllerin SEGE değeri ile üniversitelerin dünya başarıları arasında doğru orantılı bir ilişkili yoktur. Başarı sıralaması ilk basamakta yer alan üniversiteler İstanbul, ODTÜ, Gazi ve Antalya SEGE açısından 1. kademede yer alırken, sıralama şu şekilde devam etmektedir: S. Demirel Ü. (2), Uludağ Ün. (1), Atatürk Ü. (5), Fırat Ü. (4), Yüzüncü Yıl Ü.(6), Trakya Ü. (2), Adıyaman Ü. (5), Iğdır Ü. (6), Tunceli Ü.(5), Amasya Ü. (4) ve Şırnak Ü. (6). Benzer sıralama Türkiye sıralaması açısından da geçerlidir.

Üniversitelerde görev yapan öğretim üyesi sayısı bulundukları illerin SEGE değeri ile doğru orantılıdır. SEGE değeri düşük olan illerde görev yapan öğretim üyesi sayısı da diğer illere göre azdır.

Üniversitelere yıllık sağlanan fon ile bulundukları illerin SEGE değeri arasında doğru orantı vardır. SEGE değeri yüksek illerdeki üniversitelerin yıllık fonları daha yüksektir.

Öğretim üyesi başına düşen öğrenci sayısı ile SEGE değeri arasında ise doğru orantı bulunmamaktadır. Örneğin öğretim üyesi başına düşen öğrenci sayısı en çok Amasya üniversitesinde tespit edilmiştir (70 öğrenci). Ancak SEGE değeri bakımından Amasya 4. kademede yer almaktadır.

Öğrenci başına harcanan fon ile bulundukları illerin SEGE değeri açısından bir doğru orantı tespit edilememiştir. İlk sıralarda SEGE açısından 6. kademede yer alan Iğdır ve Şırnak illerindeki üniversiteler yer alırken, üçüncü sırada 1. kademede yer alan ODTÜ ve son sırada ise 2. kademede yer alan Isparta illerindeki üniversiteler bulunmaktadır.

Öğrencilerin KPSS başarı oranı incelendiğinde bulundukları illerin SEGE değerleri açısından doğru orantılı bir ilişki görülmemektedir. İlk sırada 1. kademede yer alan İstanbul üniversitesi yer alırken, ikinci sırada SEGE açısından 4. Kademede yer alan Amasya üniversitesi ve son sırada ise 5. kademede yer alan Adıyaman üniversitesi bulunmaktadır.

Öğretim üyesi maaşları incelendiğinde illerin SEGE değerleri ile arasında ters bir ilişki görülmektedir. SEGE değeri düşük illerde açılan üniversiteler yeni olduğundan bu üniversitelerde görev yapan akademisyenlere "geliştirme ödeneği" adı verilen bir ödenek tahsis edilmiştir. Bu ödenek ile akademisyenlerin maaşı diğerlerine göre çeşitli oranlarda artış göstermektedir. Bu artış oranı da illerin SEGE değerine göre farklılaşmaktadır. SEGE değeri düştükçe oran artmaktadır.

Üniversitelerde görev yapan öğretim üyesi sayıları ile öğretim üyesi başına düşen öğrenci sayısı arasında ters bir orantı vardır. Yeni açılan üniversitelerde öğretim üyesi sayısı az olduğundan bu miktar artmaktadır.

Üniversitelere sağlanan fon ile öğrenci başına düşen fon arasında da doğru orantı yoktur.

Üniversitelerin başarı sıralaması ile öğrencilerin KPSS başarısı arasında da doğru bir orantı tespit edilememiştir.

Üniversite başarısı ile öğretim üyesinin maaşı arasında da ters bir orantı vardır.

4.ÖNERİLER

Türkiye'de "her şehre bir üniversite" mantığı ile hareket edilerek, üniversitelerin sayısı günden güne artırılmaktadır. Ancak bu artış sadece niceliksel olup niteliğinin artırılması seviyesine gidememektedir. Üniversitelerin niteliğini artırmak için öğrenci ve öğretim üyesi alımlarına ilişkin kriterler gözden geçirilmeli ve daha nitelikli hale getirilmelidir.

Üniversitelerin çeşitli bölümlerine ait kontenjanlar artırılırken bir kez daha düşünülmeli, bu artışın üniversitelerde verilen eğitimin kalitesini olumsuz etkilediği göz önünde bulundurulmalıdır. Öğrenci

sayısı hızla artarken öğretim üyesi sayısı bu artışa yetişememekte, böylece bir öğretim üyesi başına düşen öğrenci sayısı artmaktadır.

Üniversitelerde öğrenci başına harcanan fonlar bulundukları illerin SEGE değerine göre artırılmalıdır. Büyük şehirlerde yaşayan öğrencilerin ihtiyaçları ve masrafları da aynı oranda büyük olacaktır.

Benzer durum öğretim üyeleri maaşları için de geçerlidir. SEGE değeri yüksek illerde görev yapan öğretim üyelerinin ihtiyaçları ve masrafları diğer illere göre daha fazladır. Başarı sıralaması yüksek üniversitelerde görev yapan öğretim üyelerinin maaşları da başarılarının karşılığı olarak daha yüksek olmalıdır. Yüksek maaş hem ödül hem de teşvik sağlayacak, bilimsel çalışmaların sayısı da artacaktır.

KAYNAKÇA

Bozkurt, V. (2005). *Endüstriyel ve Post Endüstriyel Dönüşüm.* Aktüel Yayınları, İstanbul.

Erdem, A. R. (2013). Bilgi Toplumunda Üniversitenin Değişen Rolleri ve Görevleri. *Yükseköğretim Dergisi. (2),* 3. s. 109-120.

Söyler, İ. (2009). Yükseköğretimin Finansmanı: Yeni Beklentiler ve Hedefler Işığında Normatif Bir Yaklaşım. *Sayıştay Dergisi.* 72, s. 3-26.

Layzell, D. T. (1999). Linking Performance to Funding Outcomes at the State Level for Public Institutions of Higher Education: Past, Present, and Future. *Research in Higher Education. (40),* 2. s. 233-246.

İnternet Kaynakları

http://tr.urapcenter.org

http://memurunyeri.com/diger-kamu-personeli/akademik-personel/4351-akademik-personelin-15-temmuz-2013-maaslari.html

http://www.setav.org/

http://www.yok.gov.tr/

http://www.meb.gov.tr/

SOSYAL HİZMET BÖLÜMLERİNDE OKUYAN ÖĞRENCİLERİN YAŞLI AYIRIMCILIĞINA YÖNELİK TUTUMLARI

ATTITUDES OF SOCIAL WORK STUDENTS TOWARDS THE AGEISM

* Dr. Serap DAŞBAŞ

* Dr. Nur Feyzal KESEN

*Selçuk Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Sosyal Hizmet Bölümü, KONYA

gserap@gmail.com

ÖZET

İlk defa 1969 yılında Amerika Ulusal Yaşlılık Enstitüsü Başkanı Psikiyatrist Robert Butler tarafından kullanılan bir kavram olan yaşlı ayırımcılığı, sadece yaşlı oldukları için insanları basmakalıp bir kategoriye sokma ve sistematik bir şekilde bu insanlara ayırımcı davranma süreci olarak tanımlanmaktadır (Butler, 1989).

Türkiye nüfusu giderek yaşlanmaktadır ve yaşlılar özellikle sosyal hizmet mesleği açısından önemli bir hedef grubunu oluşturmaktadır. Dolayısıyla yaşlılara yönelik ayırımcı tutumların nedenlerinin belirlenmesi yaşlılara sunulacak hizmet kalitesi açısından son derece önemlidir. Bu görüşten hareketle, bu araştırmanın amacı, Türkiye'de Sosyal Hizmet bölümlerinde okuyan öğrencilerin yaşlı ayırımcılığına ilişkin tutumlarının ve bu tutumlara etki eden sosyo-demografik özelliklerin belirlenmesidir.

Araştırmanın evrenini 2012-2013 eğitim ve öğretim yılında aktif olarak eğitim hizmeti veren tüm sosyal hizmet bölümlerinde okuyan öğrenciler; örneklemini ise Hacettepe, Selçuk, Ankara, Adnan Menderes, Başkent, Yalova, Kocaeli ve KTO Karatay Üniversitesi olmak üzere 8 farklı üniversitede sosyal hizmet eğitimi alan 990 öğrenci oluşturmaktadır. Katılımcıların 610'u kadın, 380'i erkektir.

Araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından geliştirilen kişisel bilgi anketi ve Vefikuluçay Yılmaz ve Terzioğlu (2011) tarafından geliştirilen "Yaşlı Ayırımcılığı Tutum Ölçeği" kullanılarak elde edilmiştir.

Araştırmanın sonuçları SPSS programı kullanılarak değerlendirilmiştir. Verilerin normal dağılıma uyduğu görülmüş, bu nedenle bağımsız gruplar için "t testi" ve "tek yönlü varyans analizi" kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre Yaşlı Ayrımcılığı Tutum Ölçeği'nin "yaşamı sınırlama" alt boyutunda daha olumlu tutuma sahip oldukları; 21 ve üstü yaştakilerin 17-20 yaş aralığında olan öğrencilere göre yaşlılara karşı daha olumlu tutuma sahip oldukları; 1. sınıftaki öğrencilerin 3. ve 4. sınıftaki öğrencilere göre "olumsuz ayırımcılık" alt boyutunda daha olumlu tutuma sahip oldukları; yaşlı yakınının hayatında önemli yer tuttuğunu ifade eden öğrencilerin, yaşlı yakınının hayatındaki yerinin biraz önemli olduğunu söyleyen öğrencilere göre "yaşamı sınırlama" alt boyutunda daha olumlu tutuma sahip oldukları; yaşlılıkla ilgili ders alan sosyal hizmet öğrencilerinin, ders almayan sosyal hizmet öğrencilerine göre daha olumsuz tutuma sahip oldukları saptanmıştır.

Sonuç olarak, Türkiye nüfusunda yaşlı oranının artmaya başladığı göz önüne alındığında, yaşlı nüfusa yönelik hizmetlerin planlanması ve bu hizmetlerin sunulmasında görev üstlenen mesleklerden bir olan sosyal hizmet uzmanlarının lisans eğitimi sürecinde yaşlılık alanı ile ilgili olarak bilgilendirilmesi ve yaşlılarla çalışma becerilerinin artırılması yaşlı refahı açısından büyük önem taşımaktadır.

Anahtar Kelimeler: sosyal hizmet öğrencileri, yaşlı ayırımcılığı, eğitim.

ABSTRACT

Ageism which is a concept first used in 1969 by Robert Butler, the first director of the National Institute on Aging, can be defined as "a process of systematic stereotyping and discrimination against people because they are old" (Butler, 1989).

Turkey's population is growing older and the elderly constitutes an important target group especially in terms of the social work profession. Therefore determining the causes of discriminatory attitudes towards the elder is extremely important in terms of quality of services provided to the elderly. Starting from this view, the aim of this research is to determine the attitudes of social work students towards the ageism in Turkey and the socio-demographic characteristics that affect this attitude.

The research population consists of social work students in all active departments of social work in 2012-2013 academic year in Turkey; the sample consists of 990 social work students from different universities such as Hacettepe, Selçuk, Ankara, Adnan Menderes, Başkent, Yalova, Kocaeli ve KTO Karatay. 610 of the participants are female and 380 are male.

The research data were obtained by using personal information questionnaire which is developed by the researchers and the “Ageism Attitude Scale” which is developed by Vefikuluçay Yılmaz ve Terzioğlu (2011).

Results of the study were evaluated by using the SPSS program. It is seen that the data are fit to a normal distribution, therefore "t test" for independent groups and "one-way analysis of variance" are used.

As a result of the study, female students have more positive attitudes than male students in the “restricting life of the elderly” dimension of Ageism Attitude Scale; students who are 21 and older have more positive attitudes than students between the age of 17 and 20; students who are in the first class have more positive attitudes than students in the third and fourth class in the “negative ageism” dimension of Ageism Attitude Scale; students who say that elderly relatives are important in their life have more positive attitudes than others in the “restricting life of the elderly” dimension of Ageism Attitude Scale and students who had lectures about old age have more negative attitudes than students who didn’t have any lectures about it.

In conclusion, when considering Turkey has started to increase the proportion of elderly in the population, it is important for social workers, which is one of the occupation that undertake the task of planning and providing services for the elderly population, to be informed about old age and to improve the skills for working with the elderly.

Keyword: social work students, ageism, education.

1. GİRİŞ

Yaşlanma, biyolojik olarak döllenme ile başlayan ve bütün ömür boyu süren bir sürecin büyüme, gelişme ve olgunlaşma aşamasından sonraki duraklama, gerileme ve son olarak biyolojik organizmanın ölmesine kadarki düşüş ve alçalma olgusudur (Koşar, 1996). Günümüzde yaşlı nüfus tüm dünyada büyük bir artış göstermektedir. Bu nedenle üzerinde önemle durulması gereken bir konu haline gelmiştir.

Türkiye genç nüfusa sahip bir ülke olarak bilinmesine rağmen yaşlı oranı hızla artmaktadır. 2020 yılında yaşlıların Türkiye nüfusunun yaklaşık %7.7'sini oluşturacağı tahmin edilmektedir. Türkiye'de nüfusun %7'si 65 yaş ve üzerinde, %9'u 5 yaşın, %29'u ise 15 yaşın altında olmasına rağmen dünyayla birlikte yaşlı nüfusu giderek artmaktadır (DPT, 2007).

Nüfusun yaşlanması toplumları farklı şekillerde etkilemektedir. Toplumun sosyo-kültürel yapısı, tutum ve davranışlarındaki değişiklikler, bireylerin ve toplumun yaşlılığı algılayışı yaşlıya sunulan hizmetlere yansımakta ve çeşitli sorunlara yol açmaktadır (Akgün, Bakar ve Budakoğlu 2004). İşte toplumun yaşlılığı algılayışı ile ilgili en önemli sorunlardan biri de "yaşlı ayrımcılığıdır". Yaşlı ayrımcılığı; sadece yaşlı oldukları için insanları basmakalıp bir kategoriye sokma ve sistematik bir şekilde bu insanlara ayırımcı davranma süreci olarak tanımlanmaktadır (Butler, 1989). Ayrıca literatürde yaşlı ayırımcılığının, toplumsal yapılardan kaynaklandığı ve bu yapı içerisinde ekonomik yapı, siyasi değerler, kültürel miras, tarihi miras ve sosyal tutumların da yer aldığı belirtilmektedir (Hughes, 1995).

Toplumda yaşlı denilince bakıma muhtaç, yürüme güçlüğü olan, değişime kapalı, mutsuz, yalnız ve sosyal ilişkileri zayıflamış bireyler akla gelmektedir. Deneyim ve bilgelik gibi yaşlılığın olumlu yanları göz ardı edilerek sürekli yaşlılıkla ilgili olumsuzluklara işaret edilmekte, aktif ve sağlıklı yaşlılık süreci geçiren pek çok birey kapsam dışında tutulmaktadır (Kalınkara, 2011). Dolayısıyla yaşlılık dönemi ve yaşlılara yönelik önyargılar artış göstermektedir.

1.1. Problem Durumu

Dünyada ve ülkemizde insan hakları alanındaki gelişmeler, çevresine uyum güçlükleri olan bireyin, bu güçlükleri aşarak kişiliğini geliştirebilmesine ilişkin engelleri kaldırma ve devletin yapıcı sorumluluğunu harekete geçirme açısından sosyal hizmetlerin gelişmesini sağlamıştır (Dönümcü, 2006).

Yaşlılar da özellikle sosyal hizmet mesleği açısından önemli bir hedef grubunu oluşturmaktadır. Sosyal hizmet mesleği yaşlanan bireyin yaşam kalitesinin artırılması ve refah düzeyinin yükseltilmesi konusunda koruyucu-önleyici ve destekleyici hizmetler sunmaktadır. Sosyal hizmet uzmanları yaşlılara hizmet verecek kuruluşların etkin ve verimli hizmet sunumundan sorumludurlar ve yaşlı refahı alanı sosyal hizmetin önemli bir koludur. Dolayısıyla sosyal hizmet eğitimi alan öğrencilerin yaşlı ayrımcılığı konusundaki tutumları hem meslek hayatlarına yön vermekte hem de yaşlılara sunulan hizmet kalitesini etkilemektedir. Bu bilgiler ışığında bu araştırmanın problemi, sosyal hizmet bölümlerinde okuyan öğrencilerin yaşlılara yönelik ayırımcı tutumlarının, çalışma yaşamında yaşlılara sundukları hizmetleri etkilemesidir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada, Türkiye'de Sosyal Hizmet bölümlerinde okuyan öğrencilerin yaşlı ayırımcılığına ilişkin tutumlarının ve bu tutumlara etki eden faktörlerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, öğrencilerin cinsiyet, yaş, kaçıncı sınıfta oldukları, yaşlı yakının hayatlarında nasıl bir yer tuttuğu ve yaşlılıkla ilgili ders alıp almadıklarına göre yaşlı ayırımcılığına ilişkin tutumlarının farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma, sosyal hizmet bölümlerinde okuyan öğrencilerinin yaşlı ayrımcılığına ilişkin tutumlarını ve bu tutumları etkileyen faktörleri belirlemek amacıyla yapılan tanımlayıcı bir araştırmadır.

Çalışma 2012-2013 eğitim öğretim yılı içerisinde Ankara Üniversitesi, Adnan Menderes Üniversitesi, Başkent Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi, KTO Karatay Üniversitesi, Kocaeli Üniversitesi, Selçuk Üniversitesi ve Yalova Üniversitesinde okuyan sosyal hizmet öğrencileri ile yapılmıştır. Çalışmaya 610'u bayan 380'i erkek olmak üzere 990 sosyal hizmet bölümü öğrencisi katılmıştır.

2.2. Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak öğrencilerin sosyo-demografik özelliklerini içeren Kişisel Bilgi Formu ve Yaşlı Ayrımcılığı Tutum Ölçeği (YATÖ) kullanılmıştır. Veriler Ankara Üniversitesi, Başkent Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi, KTO Karatay Üniversitesi ve Selçuk Üniversitesi'nde ders öncesi ve sonrasında öğrencilerden birebir toplanmış; Adnan Menderes Üniversitesi, Kocaeli Üniversitesi ve Yalova Üniversitesi'nden ise posta yoluyla toplanmıştır.

Kişisel bilgi formu; 18 sorudan oluşmaktadır ve sosyo-demografik özelliklerin yanı sıra öğrencilerin yaşlı/yaşlılar ile yaşlanmaya ilişkin düşünceleri ve yaşlılık dersi alıp almadıklarına yönelik soruları da içermektedir.

Yaşlı Ayırımcılığı Tutum Ölçeği (YATÖ): Vefikuluçay Yılmaz ve Terzioğlu (2011) tarafından Türk toplumu için geçerlilik ve güvenirlik çalışması yapılmış, 23 maddeden oluşan "Kesinlikle Katılmıyorum", "Katılmıyorum", "Kararsızım", "Katılıyorum" ve "Tamamen Katılıyorum" seçenekleri olan 5'li likert tipi bir ölçektir. Ölçeğin Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayısı 0.80 bulunmuştur. Öğrenciler yaşlı ayrımcılığına ilişkin olumlu tutum cümlelerine; tamamen katılıyorsa "5" puan, katılıyorsa "4" puan, kararsızsa "3" puan, katılmıyorsa "2" puan, kesinlikle katılmıyorsa "1" puan alacak şekilde puanlandırılmıştır. Yaşlı ayrımcılığına ilişkin olumsuz tutum cümleleri ise; yukarıda belirtilen puanlamanın tam tersi olarak puanlandırılmıştır. Öğrencilerin ölçekten

alabilecekleri maksimum puan “115”, minimum puan ise “23”dür. Ölçekten alınan en yüksek değer öğrencinin yaşlı ayrımcılığına ilişkin olumlu tutuma sahip olduğunu, en düşük değer ise öğrencinin yaşlı ayrımcılığına ilişkin olumsuz tutuma sahip olduğunu göstermiştir.

“Yaşlı Ayrımcılığı Tutum Ölçeği” üç boyuttan oluşmaktadır. Bunlar:

1. Boyut Yaşlının Yaşamını Sınırlama: Toplumun yaşlı bireyin sosyal yaşamını sınırlamaya ilişkin inanç ve algılarıdır. Bu boyuttan alınabilecek maksimum puan “45”, minimum puan ise “9”dur.

2. Boyut Yaşlıya Yönelik Olumlu Ayrımcılık: Toplumun yaşlı bireye yönelik olumlu inanç ve algılarıdır. Bu boyuttan alınabilecek maksimum puan “40”, minimum puan ise “8”dir.

3. Boyut Yaşlıya Yönelik Olumsuz Ayrımcılık: Toplumun yaşlı bireye yönelik olumsuz inanç ve algılarıdır. Bu boyuttan alınabilecek maksimum puan “30”, minimum puan ise “6”dır.

2.3. Verilerin Analizi

Veriler SPSS programı aracılığıyla işlenmiştir. Öğrencilerin yaşlı ayırımcılığına yönelik tutumlarının “cinsiyet, yaş, kaçıncı sınıfta oldukları, yaşlı yakının hayatlarında nasıl bir yer tuttuğu ve yaşlılıkla ilgili ders alıp almadıklarına” göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla t testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış, farklılaşma gözlenen durumlarda farklılaşmanın kaynağının belirlenmesi için de Tukey testi kullanılmıştır.

3. BULGULAR VE TARTIŞMA

Türkiye’de sosyal hizmet bölümlerinde okuyan öğrencilerin yaşlı ayırımcılığına yönelik tutumlarının ve bu tutumlara etki eden faktörlerin belirlenmeye çalışıldığı bu çalışmada bulgular 3 başlık altında verilecektir. İlk olarak sosyal hizmet öğrencilerine dair tanıtıcı özellikler aktarılacak, ikinci olarak, sosyal hizmet öğrencilerinin yaşlılıkla ilgili düşüncelerine ilişkin bulgulara yer verilecek, son olarak da bu özelliklere göre öğrencilerin yaşlı ayırımcılığına ilişkin tutumlarının farklılaşıp farklılaşmadığına değinilecektir.

3.1. Sosyal Hizmet Bölümlerinde Okuyan Öğrencilerin Tanıtıcı Özellikleri

Bu bölümde sosyal hizmet bölümlerinde okuyan öğrencilerin eğitim gördükleri üniversite ve öğrencilerin sosyo-demografik özelliklerine ilişkin bilgilere yer verilmektedir.

Tablo 1. Sosyal Hizmet Öğrencilerinin Üniversitelere Göre Dağılımı

Üniversite	**N**	**%**
Ankara Üniversitesi	167	16,9
Adnan Menderes Üniversitesi	130	13,1
Başkent Üniversitesi	108	10,9
Hacettepe Üniversitesi	211	21,3
KTO Karatay Üniversitesi	40	4,0
Kocaeli Üniversitesi	65	6,6
Selçuk Üniversitesi	204	20,6
Yalova Üniversitesi	65	6,6
TOPLAM	990	100,0

Tablo 1'e göre araştırmaya katılan sosyal hizmet bölümü öğrencilerinin %21,3'ü Hacettepe Üniversitesi, %20,6'sı Selçuk Üniversitesi, %16,9'u Ankara Üniversitesi, %13,1'i Adnan Menderes Üniversitesi, %10,9'u Başkent Üniversitesi, %6,6'sı Yalova Üniversitesi, %6,6'sı Kocaeli Üniversitesi, %4'ü Karatay Üniversitesi'nde eğitim görmektedir.

Tablo 2. Sosyal Hizmet Öğrencilerinin Sosyo-Demografik Özellikleri

Cinsiyet	N	%
Kadın	610	61,6
Erkek	380	38,4
Yaş		
17-20	519	52,4
21-52	471	47,6
Sınıf		
1	359	36,3
2	243	24,5
3	247	24,9
4	141	14,2
Gelir Durumu		
Cevaplamayan	165	16,7
100-1500	404	40,8
1501-3000	329	33,2
3001 ve Üzeri	92	9,3
Yaşamının Çoğunu Geçirdiği Yer		
İl	570	57,6
İlçe	289	29,2
Köy-Kasaba	131	13,2
Aile Yapısı		
Çekirdek Aile	753	76,1
Geniş Aile	211	21,3
Parçalanmış Aile	23	2,3
Birleşik Aile	3	0,3
TOPLAM	990	100,0

Tablo 2'ye göre araştırmaya katılan sosyal hizmet bölümü öğrencilerinin %61,6'sı kadın (n=610), %38,4'ü erkek (n=380); yaş ortalaması 20,6'dır. Öğrencilerin %36,3'ü 1.sınıf, %24,5'i 2.sınıf, %24,9'u 3.sınıf, %14,2'si 4.sınıfta eğitim görmektedir. %40,8'i 100-1500 TL, %1501-3000 TL, %9,3'ü 3001 TL ve üzeri aylık gelire sahiptir, %57,6'sı yaşamlarının büyük bölümünü il merkezinde geçirmiştir ve %76,1'i de çekirdek aile yapısına sahiptir.

3.2. Sosyal Hizmet Öğrencilerinin Yaşlılıkla İlgili Düşünceleri

Bu bölümde sosyal hizmet öğrencilerinin büyüklerine önem verme, kendilerini yaşlı olarak düşündükleri zaman ne hissettikleri ve yaşlılıkla ilgili ders alıp almama durumlarına ilişkin bulgular aktarılmaktadır.

Tablo 3. Sosyal Hizmet Öğrencilerinin Yaşlılıkla İlgili Düşünceleri

Büyüklerine Önem Verme	N	%
Evet	687	69,4
Biraz	229	23,1
Hayır	74	7,5
Yaşlı Olduklarını Düşündükleri Zamanki Hisleri		
Korku	221	22,3
Çaresizlik	79	8
Muhtaçlık	174	17,6
Huzur	196	19,8
Sevimlilik	166	16,8
Diğer	154	15,6
Yaşlılık Dersi Alma Durumu		
Evet	312	31,5
Hayır	542	54,7
Almaktayım	136	13,8
TOPLAM	990	100,0

Tablo 3'e göre araştırmaya katılan sosyal hizmet bölümü öğrencilerinin "dedeleriniz ile babaanne ve anneanneniz sizin yaşamınızda önemli bir yer tutar mı?" sorusuna %69,4'ü evet, %23,1'i biraz, %7,5'i hayır yanıtını vermiştir. Kendilerinin yaşlı olduklarını düşündüklerinde öğrencilerin %22,3'ü korku, %19,8'i huzur, %17,6'sı muhtaçlık, %16,8'i sevimlilik, %8'i çaresizlik hissettiklerini belirtmiştir. Ayrıca öğrencilerin %31,5'i yaşlılık dersi almış, %13,8'i almakta ve %54,7'si ise almamıştır.

3.3. Sosyal Hizmet Öğrencilerinin Yaşlı Ayırımcılığına İlişkin Tutumları

Bu bölümde sosyal hizmet bölümlerinde okuyan öğrencilerin cinsiyet, yaş, kaçıncı sınıf oldukları, yaşlı yakınlarının hayatlarındaki önemi ve yaşlılık dersi alma durumlarına göre yaşlı ayırımcılığı puan ortalamaları verilmektedir.

Tablo 4. Sosyal Hizmet Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Yaşlı Ayırımcılığı Puanlarına Ait t Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Cinsiyet	N	$\overline{X}$	Ss	t Değeri	p Değeri
Toplam	Kız	680	86,2082	7,78303	1,337	,182
	Erkek	310	85,4579	9,05077		
Yaşlının Yaşamını Sınırlama	Kız	680	37,2656	3,84190	3,421	,00*
	Erkek	310	36,3316	4,37317		
Olumlu Ayırımcılık	Kız	680	29,7033	4,04922	-,543	,587
	Erkek	310	29,8658	4,87581		

Olumsuz ayırımcılık	Kız	680	18,1672	3,26874	,511	,609
	Erkek	310	18,0579	3,27327		

*p<0.001

Tablo 4 incelendiğinde cinsiyet değişkeni açısından, kız öğrencilerin Yaşlı Ayırımcılığı Tutum Ölçeği'nin "yaşlının yaşamını sınırlama" alt boyutunun puan ortalamaları 37,26 (Ss:3,84) iken erkek öğrencilerin puan ortalamaları ise 36,33 (Ss:4,37) olarak hesaplanmıştır. Puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılaşmanın olup olmadığını saptamak amacıyla t testi yapılmıştır. Analiz sonucuna göre cinsiyet değişkeni açısından Yaşlı Ayırımcılığı Tutum Ölçeği'nin yaşlının yaşamını sınırlama alt boyutu puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılaşma bulunmuştur (t= 3,421, p<.001).

Literatüre bakıldığında araştırmamıza benzer şekilde, kız öğrencilerin yaşlı ayrımcılığına ilişkin tutumlarının erkek öğrencilerden daha olumlu olduğu vurgulanmaktadır (McConatha ve Huba 1999, McConatha, Schnell, Volkwein, Riley ve Leach 2003; Fitzgerald, Wray, Halter,Williams ve Supiano, 2003). Yine Güven, Ucakan Muz ve Efe Ertürk (2012)'ün yapmış oldukları araştırmaya göre kız öğrencilerin yaşlı bireylere karşı olumlu tutuma sahip oldukları ve yaşlının yaşamını sınırlama alt boyutu ile gruplar arasında istatistiksel açıdan önemli bir farklılık olduğu tespit edilmiştir (p<0.05).

Ancak, araştırmamızdan farklı olarak Bodner ve Lazar (2008) tarafından farklı kültürdeki bireylerde yaşlı ayrımcılığının hangi ölçüde yaygın olduğunu öğrenmek amacıyla yapılan bir araştırmada yaşlı erkeklerin aksine yaşlı kadınlarda, yaşlılarla olan ilişkilerde kaçınma ve olumsuz tutum algılarına karşı bir eğilim bulunmuştur. Ayrıca genç kadınların yaşlı insanlara karşı negatif tutum içinde olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmada kolektivist toplumlarda yaşlı ayrımcılığının bireyselci toplumlara göre daha az olduğu belirtilmektedir.

Araştırmamızın sonucunda kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla yaşlı ayrımcılığına karşı tutumlarının daha olumlu olduğu görülmüştür. Bunun sebebi olarak da Türk toplumundaki kadının bakım verici rolünün etkili olduğu söylenebilir.

Tablo 5. Sosyal Hizmet Öğrencilerin Yaş Değişkenine Göre Yaşlı Ayırımcılığı Puanlarına Ait t Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Yaş	N	$\overline{X}$	Ss	t Değeri	p Değeri
Toplam	17-20	519	85,3545	7,82343	-2,245	,025*
	21-52	471	86,5435	8,75371		
Yaşlının Yaşamını Sınırlama	17-20	519	36,8247	3,78604	-,663	,508
	21-52	471	36,9979	4,37814		
Olumlu Ayırımcılık	17-20	519	29,7071	4,31203	-,440	,660
	21-52	471	29,8301	4,46414		
Olumsuz ayırımcılık	17-20	519	17,7013	3,13860	-4,307	,00**

	21-52	471	18,5924	3,34910		

*p<0.05
**p<0.001

Tablo 5 incelendiğinde yaş değişkeni açısından, 17-20 yaş aralığındaki öğrencilerin Yaşlı Ayırımcılığı Tutum Ölçeği'nin toplam alt boyutunun puan ortalamaları 85,35 (Ss:7,82) iken 21-52 yaş aralığındaki öğrencilerin puan ortalamaları ise 86,54 (Ss:8,75) olarak hesaplanmıştır. 17-20 yaş aralığındaki öğrencilerin Yaşlı Ayırımcılığı Tutum Ölçeği'nin olumsuz ayırımcılık alt boyutunun puan ortalamaları 17,70 (Ss:3,13) iken 21-52 yaş aralığındaki öğrencilerin puan ortalamaları ise 18,59 (Ss:3,34) olarak hesaplanmıştır. Puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılaşmanın olup olmadığını saptamak amacıyla t testi yapılmıştır. Analiz sonucuna göre yaş değişkeni açısından Yaşlı Ayırımcılığı Tutum Ölçeği'nin "toplam" alt boyutu (t=-2,245, p<,05) ve "olumsuz ayırımcılık" alt boyutu (t=-4,307, p<,01) puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılaşma bulunmuştur.

Literatür incelendiğinde yaşa göre yaşlı ayırımcılığına yönelik tutumlar konusunda farklı sonuçlar olduğu görülmektedir. Soyuer, Ünalan, Güleser ve Elmalı (2010) tarafından yapılan çalışmada araştırmamızın sonuçlarına paralel olarak 20 yaş üzerindeki öğrencilerin yaşlıya yönelik olumlu ayrımcılık puanları 20 yaş ve altındaki öğrencilerin puanlarından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur (p<0.05). Ancak Kogan ve Shelton (1962)'un yapmış oldukları çalışmada genç ve yaşlı katılımcıların kendilerinden daha yaşlı olan insanlara karşı olumsuz bir tutum içinde olduğu görülmüştür. Bunun da cinsiyetle anlamlı bir ilişki içinde olduğu saptanmıştır.

Araştırmamızda elde edilen 21 yaş ve üstünde olan sosyal hizmet bölümü öğrencilerinin daha olumlu tutuma sahip olması sonucu, yaşın ilerlemesiyle birlikte gerçekleşen olgunlaşma ile açıklanabilir.

Tablo 6. Sosyal Hizmet Öğrencilerinin Kaçıncı Sınıfta Olduklarına Göre Yaşlı Ayırımcılığı Tutum Ölçeği Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Sınıf	N	$\overline{X}$	Ss	F Değeri
Toplam	1. sınıf	359	85,6295	7,76824	2,494
	2. sınıf	243	85,0206	8,05326	
	3. sınıf	247	86,5951	9,18542	
	4. sınıf	141	87,0284	8,23836	
	Toplam	990	85,9202	8,29613	
Yaşlının Yaşamını Sınırlama	1. sınıf	359	36,8914	3,89770	,322
	2. sınıf	243	36,7366	3,77636	
	3. sınıf	247	37,0972	4,53158	
	4. sınıf	141	36,9078	4,21206	
	Toplam	990	36,9071	4,07729	
Olumlu Ayırımcılık	1. sınıf	359	30,0947	4,20388	1,478
	2. sınıf	243	29,3580	4,63808	
	3. sınıf	247	29,6316	4,52072	
	4. sınıf	141	29,8652	4,10265	

	Toplam	990	29,7657	4,38326	
Olumsuz ayırımcılık	1. sınıf	359	17,4763	3,01187	13,823**
	2. sınıf	243	17,8519	3,09670	
	3. sınıf	247	18,7004	3,48039	
	4. sınıf	141	19,2411	3,37618	
	Toplam	990	18,1253	3,26926	

**p<0.001

Tablo 6'daki varyans analizi sonuçları incelendiğinde, sınıf değişkeni açısından Yaşlı Ayırımcılığı Tutum Ölçeği'nin "olumsuz ayırımcılık" alt boyutunda 1. sınıf öğrencilerinin puan ortalamaları 17,47 (Ss:3,01), 2. sınıf öğrencilerinin 17,85 (Ss:3,09), 3. sınıf öğrencilerinin 18,7 (Ss:3,48) ve 4. sınıf öğrencilerinin 19,24 (Ss:3,37) olduğu görülmektedir. Yapılan varyans analizi sonucunda sosyal hizmet öğrencilerinin kaçıncı sınıfta oldukları değişkenine göre Yaşlı Ayırımcılığı Tutum Ölçeği'nin alt boyutları puan ortalamaları arasında "olumsuz ayırımcılık" (F=13,823, p<.001) alt boyutunda anlamlı düzeyde bir farklılaşma bulunmuştur. Bir başka deyişle, "olumsuz ayırımcılık" alt boyutunda sosyal hizmet öğrencilerinin yaşlı ayırımcılığına yönelik tutumları kaçıncı sınıfta olduklarına bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Farklılaşmanın kaynağını belirlemek amacıyla Tukey testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. Sosyal Hizmet Öğrencilerinin Kaçıncı Sınıfta Olduklarına Göre Olumsuz Ayırımcılık Alt Boyutu Tukey Testi Sonuçları

Kaçıncı Sınıfta Olduğu (I)	Kaçıncı Sınıfta Olduğu (II)	Ortalamalar Arası Fark	Standart Hata	P
1. Sınıf	2. Sınıf	-,37	,27	,494
	3. Sınıf	-1,22	,26	,000*
	4. Sınıf	-1,76	,32	,000*

*p<0.001

Tablo 7 incelendiğinde, sosyal hizmet 1. Sınıf öğrencilerinin olumsuz ayırımcılık puan ortalamaları sosyal hizmet 3. sınıf ve 4. sınıf öğrencilerine göre anlamlı düzeyde düşük bulunmuştur. Bir başka deyişle sosyal hizmet öğrencilerinin okudukları sınıf derecesi yükseldikçe olumsuz ayırımcılık alt boyutu puan ortalamaları anlamlı bir şekilde yükselmektedir.

Literatürde yer alan kimi çalışmalarda araştırmamızdan farklı olarak, üst sınıftaki öğrencilerin olumsuz ayırımcılık ve YATÖ toplam puanlarının alt sınıftaki öğrencilere göre anlamlı düzeyde düşük olduğu görülmektedir (Soyuer, Ünalan, Güleser ve Elmalı, 2010).

Öğrencilerin sınıf arttıkça olumsuz ayırımcılık puan ortalamalarının artması sosyal hizmet öğrencilerinin çoğunluğunun (%54,7) yaşlılara ilişkin ders almamalarıyla da açıklanabilir. Yaşlılık alanını tanımamak ve gerekli müdahale becerilerini kazanmamak öğrencilerde yaşlılara yönelik önyargıların gelişmesine sebep olmuş olabilir. Bu bakımdan yaşlılık alanına ilişkin farkındalığın artırılması gerekmektedir.

Tablo 8. Sosyal Hizmet Öğrencilerinin Yaşlı Yakınlarının Önem Durumuna Göre Yaşlı Ayırımcılığı Tutum Ölçeği Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Yaşlıya Önem Verme	N	$\overline{X}$	Ss	F Değeri
TOPLAM	Evet	687	86,6346	8,14512	8,449**
	Biraz	229	84,3057	8,10779	
	Hayır	74	84,2838	9,38013	
	Toplam	990	85,9202	8,29613	
Yaşlının Yaşamını Sınırlama	Evet	687	37,1907	4,07045	,529*
	Biraz	229	36,2227	4,01731	
	Hayır	74	36,3919	4,07739	
	Toplam	990	36,9071	4,07729	
Olumlu Ayırımcılık	Evet	687	30,1004	4,38459	7,125*
	Biraz	229	29,1485	4,28326	
	Hayır	74	28,5676	4,31652	
	Toplam	990	29,7657	4,38326	
Olumsuz Ayırımcılık	Evet	687	18,2067	3,27208	,787
	Biraz	229	17,8952	3,15498	
	Hayır	74	18,0811	3,58748	
	Toplam	990	18,1253	3,26926	

*p<0.01
**p<0.001

Tablo 8'deki varyans analizi sonuçları incelendiğinde sosyal hizmet öğrencilerinin yaşlı yakınının hayatındaki önemine göre Yaşlı Ayırımcılığı Tutum Ölçeği'nin alt boyutları puan ortalamaları arasında "toplam" (F=8,449, p<.001), "yaşlının yaşamını sınırlama" (F=,529, p<.001) ve "olumlu ayırımcılık" (F=7,125, p<.001) alt boyutlarında anlamlı düzeyde bir farklılaşma bulunmuştur. Bir başka deyişle, sosyal hizmet öğrencilerinin "toplam, yaşlının yaşamını sınırlama ve olumlu ayırımcılık" alt boyutlarında yaşlı ayırımcılığına yönelik tutumları yaşlı yakınının önemine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Farklılaşmanın kaynağını belirlemek amacıyla Tukey testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9. Sosyal Hizmet Öğrencilerinin Yaşlı Yakınına Önem Verme Durumuna Göre Toplam Tukey Testi Sonuçları

Yaşlı Yakının Önemi (I)	Yaşlı Yakının Önemi (II)	Ortalamalar Arası Fark	Standart Hata	P
Evet	Biraz	2,33	,63	,001*
	Hayır	2,35	1,00	,052

Tablo 9 incelendiğinde, yaşlı yakınının hayatında önemli yer tuttuğunu ifade eden öğrencilerin toplam puan ortalamaları, yaşlı yakınının hayatındaki yerinin biraz önemli olduğunu söyleyen öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Bir başka deyişle, sosyal hizmet bölümünde okuyan, yaşlı yakınının hayatında önemli yer tuttuğunu ifade eden öğrencilerin; yaşlı yakınının hayatındaki yerinin biraz önemli olduğunu söyleyen öğrencilere kıyasla yaşlı ayırımcılığında daha olumlu tutuma sahip

oldukları tespit edilmiştir. O halde yaşlı yakınlarla kurulan ilişkilerin yaşlılara yönelik tutumlar üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

Tablo 10. Sosyal Hizmet Öğrencilerinin Yaşlılık Dersi Alma Olma Durumlarına Göre Yaşlı Ayırımcılığı Tutum Ölçeği Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Yaşlıya Önem Verme	N	$\overline{X}$	Ss	F Değeri
TOPLAM	Evet	312	86,2660	9,04133	1,974
	Hayır	542	85,4779	7,93705	
	Almaktayım	136	86,8897	7,83787	
	Toplam	990	85,9202	8,29613	
Yaşlının Yaşamını Sınırlama	Evet	312	36,7372	4,56199	,883
	Hayır	542	36,9077	3,94120	
	Almaktayım	136	37,2941	3,37135	
	Toplam	990	36,9071	4,07729	
Olumlu Ayırımcılık	Evet	312	29,6923	4,64165	,992
	Hayır	542	29,6845	4,34617	
	Almaktayım	136	30,2574	3,80910	
	Toplam	990	29,7657	4,38326	
Olumsuz Ayırımcılık	Evet	312	18,6955	3,29770	8,868**
	Hayır	542	17,7435	3,11082	
	Almaktayım	136	18,3382	3,61728	
	Toplam	990	18,1253	3,26926	

**p<0.001

Tablo 10'daki varyans analizi sonuçları incelendiğinde sosyal hizmet öğrencilerinin yaşlılık dersi alma değişkenine göre Yaşlı Ayırımcılığı Tutum Ölçeği'nin alt boyutları puan ortalamaları arasında "olumsuz ayırımcılık" (F=8,868, p<.001) alt boyutunda anlamlı düzeyde bir farklılaşma bulunmuştur. Bir başka deyişle, sosyal hizmet öğrencilerinin "olumsuz ayırımcılık" alt boyutunda yaşlı ayırımcılığına yönelik tutumları yaşlılık dersi alıp almamalarına bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Farklılaşmanın kaynağını belirlemek amacıyla Tukey testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11. Sosyal Hizmet Öğrencilerinin Yaşlılık Dersi Alma Olma Durumlarına Göre Olumsuz Ayırımcılık Tukey Testi Sonuçları

Yaşlılık Dersi Almaları (I)	Yaşlılık Dersi Almaları (II)	Ortalamalar Arası Fark	Standart Hata	P
Evet	Hayır	,95	,23	,000**
	Almaktayım	,36	,33	,532

Tablo 11 incelendiğinde, yaşlılıkla ilgili ders alan sosyal hizmet öğrencilerinin olumsuz ayırımcılık puan ortalamaları, yaşlılıkla ilgili ders almayan sosyal hizmet öğrencilerine göre anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Bir başka deyişle yaşlılıkla ilgili ders alan sosyal hizmet öğrencilerinin, ders almayan sosyal hizmet öğrencilerine göre olumsuz ayırımcılık alt boyutunda daha olumsuz tutuma sahip oldukları saptanmıştır.

Yaşlılık konusunda ders alan öğrencilerin almayanlara göre daha olumsuz tutuma sahip olmaları derslerde konuların ele alınış şeklinden kaynaklanabilir. Bu durum özellikle yaşlılıkla ilgili ders içerikleri ve derslerde kullanılan yöntemlerin yeniden gözden geçirilmesi gerektiğini göstermektedir.

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada sosyal hizmet bölümlerinde okuyan öğrencilerin yaşlı ayırımcılığına ilişkin tutumlarının ve bu tutuma etki eden faktörlerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre Yaşlı Ayrımcılığı Tutum Ölçeği'nin yaşamı sınırlama alt boyutunda daha olumlu tutuma sahip oldukları; 17-20 yaş aralığında olan öğrencilerin yaşça daha büyük öğrencilere göre yaşlılara karşı daha olumsuz tutuma sahip oldukları; 1. sınıftaki öğrencilerin 3. ve 4. sınıftaki öğrencilere göre daha olumlu tutuma sahip oldukları; yaşlı yakınının hayatında önemli yer tuttuğunu ifade eden öğrencilerin daha olumlu tutuma sahip oldukları; yaşlılıkla ilgili ders alan sosyal hizmet öğrencilerinin, ders almayan sosyal hizmet öğrencilerine göre daha olumsuz tutuma sahip oldukları saptanmıştır.

Araştırma sonuçlarına eğitim süreci açısından bakıldığında, özellikle öğrencilerin tutumlarının üst sınıflarda daha da olumsuzlaştığı, ayrıca yaşlılıkla ilgili ders alanların da almayanlara göre daha olumsuz tutuma sahip oldukları dikkat çekmektedir. Bu durum gerek ders içerikleri gerekse de yaşlılıkla ilgili derslerde kullanılan yöntemler konusunu düşündürmektedir. Ayrıca öğrencilerin olumsuz tutumları toplumun yaşlılık konusuna yaklaşımını da yansıtıyor olabilir. Yaşlılığın olumsuz bir dönem olduğu algısı, öğrencilerin yaşlılarla çalışma konusunda tepki geliştirmesine neden olmuş olabilir.

Günümüzde yaşlı nüfusu hızla artmaktadır, dolayısıyla gelecekte hizmet sunulan kesimin çoğunluğu yaşlılardan oluşacaktır. Yaşlıların yaşam kalitesini artırmayı hedefleyen bir meslek olan sosyal hizmetin bu konuyu özenle ele alması yaşlı refahı açısından büyük önem taşımaktadır. Bu bakımdan öncelikle yaşlılık dönemine ilişkin gençlerde bulunan önyargıların ortadan kaldırılması ve gençlerin empati becerilerinin artırılması gerekmektedir. Bu tür becerileri kazandırmak derslerde kullanılan yöntemlerle yakından ilişkilidir. Ancak belli önyargılarla üniversiteye kadar gelen öğrencilerde davranış değişikliği yapmak uzun soluklu bir iştir. Bu nedenle bu eğitimin daha erken yaşlarda başlayarak eğitim sürecine yayılmasının farkındalığın artırılmasına ve olumsuz tutumların azalmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

Akgün, S., Bakar, C. ve Budakoğlu, I.İ. (2004). Dünyada ve Türkiye'de yaşlı nüfus eğilimi, sorunları ve iyileştirme önerileri. *Geriatri, 7*(2), 105-110.

Bodner, E. ve Lazar, A. (2008). Ageism among Israeli students: Structure and demographic influences. *International Psychogeriatrics, 20,* 1046-1058.

Butler, R. (1989). Dispelling ageism: The cross-cutting intervention. *Annals of the American Academy of Political and Social Science, 503,* 138-147.

Dönümcü, Ş. (2006*). Yaşlı ve sosyal hizmetler.* http://www.sosyalhizmetuzmani.org/yaslisosyalhizmetlerimiz.htm

DPT (2007). *Türkiye'de yaşlıların durumu ve yaşlanma ulusal eylem planı.* Sosyal Sektörler ve Koordinasyon Genel Müdürlüğü. ISBN 978_975_19-4115-5. http://ekutup.dpt.gov.tr/nufus/yaslilik/eylempla.pdf

Fitzgerald, J.T., Wray, L.A., Halter, J., Williams, B.C. ve Supiano, M.A. (2003). Relating medical students' knowledge, attitudes, and experience to an interest in geriatric medicine. *Gerontologist, 43,* 849-855.

Güven, Ş.D., Ucakan Muz, G. ve Efe Ertürk, N. (2012). Üniversite öğrencilerinin yaşlı ayrımcılığına ilişkin tutumları ve bu tutumların bazı değişkenlerle ilişkisi. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi, 15*(2), 99-105.

Hughes, B. (1995). *Older people and community care: Critical theory and practice.* Bristol, PA.

Kalınkara, V. (2011). *Temel gerontoloji yaşlılık bilimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kogan, N. ve Shelton, F.C. (1962). Images of "old people" and "people in general" in an older sample. *The Journal Of Genetic Psychology,100,* 3-21.

Koşar, N. (1996). *Sosyal hizmetlerde yaşlı refahı alanı*. Ankara: Şafak Matbaacılık.

McConatha, J. T., ve Huba, H. M. (1999). Primary, secondary, and emotional control across adulthood. *Current Psychology: Developmental, Learning, Personality, Social, 18*(2), 164-170.

McConatha, J.T., Schnell, F., Volkwein, K., Riley, L. ve Leach, E. (2003). Attitudes towards aging: A comparative analysis of young adults from the United States and Germany. *International Journal of Aging and Human Development, 51*(3), 206–217.

Soyuer, F., Ünalan, D., Güleser, N. ve Elmalı, F. (2010). Sağlık meslek yüksekokulu öğrencilerinin yaşlı ayrımcılığına ilişkin tutumları ve bu tutumların bazı demografik değişkenlerle ilişkisi. *Mersin Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi, 3*(2), 20-24.

Vefikuluçay Yılmaz, D. ve Terzioğlu, F. (2011). Development and psychometric evaluation of ageism attitude scale among the university students. *Turkish Journal of Geriatrics, 14*(3), 259-268.

TÜRKİYE'DE ÖNLİSANS DÜZEYİNDE GERÇEKLEŞTİRİLEN TURİZM EĞİTİMİNİN ANALİZİ

Sami Sonat ÖZDEMİR[a] Eray POLAT[a] Necdet HACIOĞLU[a] Meltem ÖZDEMİR[b]

[a]*Balıkesir Üniversitesi, Turizm Fakültesi, BALIKESİR*

[b]*Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, MUĞLA*

ssonatozdemir@balikesir.edu.tr

ÖZET

Türkiye'de örgün turizm eğitimi ortaöğretim düzeyinde, önlisans düzeyinde, lisans düzeyinde ve lisansüstü düzeyde olmak üzere dört seviyede gerçekleştirilmektedir. Ortaöğretim ve önlisans düzeyinde gerçekleştirilen turizm eğitiminin, lisans ve lisansüstü düzeyde gerçekleştirilen turizm eğitime nazaran daha çok ara eleman yetiştirmeye yönelik ve uygulamaya ağırlık veren bir yapıda olması beklenmektedir. Bu çalışmada meslek yüksekokullarının ve bu okullardaki turizm bölümlerinin sayısal analizi gerçekleştirilerek; meslek yüksekokullarının sayısı, meslek yüksekokullarındaki turizme yönelik bölümler, bu bölümlerdeki öğrenci kontenjanları, öğretim elemanlarının meslek yüksekokullarına ve öğrenci kontenjanlarına göre dağılımı gibi istatistikler "2013 Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sistemi (ÖSYM) Yükseköğretim Programları ve Kontenjanları Kılavuzu" ile söz konusu meslek yüksekokullarının internet siteleri esas alınarak detaylı olarak incelenmiştir. Son bölümde ise, turizm eğitimi veren meslek yüksekokulları arasında "Turizm Meslek Yüksekokulları" olarak nitelendirilen ve sadece turizm eğitiminin yer aldığı okulların ders programları sınıflandırılmış ve uygulamalı derslerin tüm dersler içerisindeki ağırlığı incelenmeye çalışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Turizm Eğitimi, Önlisans, Meslek Yüksekokulları.

ABSTRACT

In Turkey, formal tourism education is carried out at four levels including secondary level, the level of associate degree, undergraduate level and graduate level. Tourism education carried out at secondary level and the level of associate degree is desired to be more application-oriented according to fulfill the need for lower-level employees in tourism sector, This study detaily examines the vocational schools in the point of numerical analysis on the number of vocational schools, tourism programs in vacational schools, student quotas and number of teaching staff in vocational schools. In the final part of the study, course schedules of tourism vocational schools were classified and the weight of practical courses in all courses were evaluated.

Key Words: Tourism Education, Associate Degree, Vocational Schools.

1.GİRİŞ

Örgün turizm eğitim kurumları içerinde yükseköğretim düzeyinde turizm eğitimi veren ve amaçları itibariyle uygulamaya yönelik eğitime devam ederek, sektörün yetişmiş eleman ihtiyacını karşılaması beklenen meslek yüksekokullarının eğitim öğretim politikalarını hedefleri doğrultusunda belirlemeleri, sektörel faaliyetlerde devamlılığın sağlanabilmesi açısından oldukça önemlidir.

Bu çalışmada öncelikle turizm eğitimi veren meslek yüksekokullarına yönelik çeşitli veriler elde edilerek bu verilerin sayısal analizi gerçekleştirilmiş, ardından yalnızca turizm eğitimi veren meslek yüksekokullarının "Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik" ile "Turizm ve Seyahat Hizmetleri" programlarına ait dersleri sınıflandırılarak incelenmiştir.

Çalışmadan elde edilen sonuçlar il, coğrafi bölge ve ülke bazında meslek yüksekokullarının sahip olduğu kontenjanların, bu kontenjanlar doğrultusunda görev yapan öğretim elemanı sayılarının ve ders programlarında yer alan mesleki uygulama derslerinin yeterliliklerinin değerlendirilmesi açısından önemlidir.

2.TÜRKİYE'DE TURİZM EĞİTİMİ

Özellikle sanayi ve hizmet sektörünün gereksinim duyduğu nitelikli işgücünün geliştirilmesi açısından önemli bir faktör olarak ön plana çıkan eğitim (Baltacı vd., 2012), emek-yoğun bir yapıda olması nedeni ile turizm sektöründe de mesleki başarının mümkün hale gelmesi açısından gerekli bir geliştirme faaliyetidir (Öncüer, 2006).

Hacıoğlu vd. (2008) turizm eğitimini, "turizm sektöründeki işletmelerin verimliliğini arttırıcı yönde bilimsel metot ve yöntemlerin oluşturulmasının yanı sıra sektörün ihtiyaç duyacağı araştırma ve planlama çalışmalarını geliştirmek ve bu çalışmalar doğrultusunda sektöre eleman yetiştirmek amacıyla yapılan bir eğitim" olarak tanımlamıştır.

Turizm eğitiminin temel amaçları ise Atay ve Yıldırım (2008) tarafından, sektörde yer alacak işgücüne temel eğitim vererek turizm bilinci ve felsefesini kazandırmak, yönetim tekniklerini öğretmek, yeni kavram, fikir veya teknolojiyi anlayabilecek üst düzey yöneticiler yetiştirmek, teorik ile pratik arasında ilişki kurmak, turizmin ekonomik önemini anlatmak, toplumda olumlu turizm bilinci yaratmak, turistik işletmelerde çalışanların bilgi ve becerilerini arttırmak ve insanların turizme ilgisini çekmek şeklinde sıralanmıştır.

Mesleki Turizm eğitimi günümüzde yaygın ve örgün eğitim olmak üzere iki şekilde gerçekleştirilmektedir.

Mesleki turizm eğitiminde; yaygın eğitim gerek resmi kurumlar (MEB ya da KTB) gerekse de özel kuruluşlar tarafından verilmektedir. Yaygın turizm eğitimin genel amacı; toplum bireylerinde turizm bilincini yerleştirmek, turiste karşı eşit ve dürüst hizmet etmenin ahlak ve terbiyesini vermek, gerçek sevgiye ve konukseverliğe dayalı davranış biçimini oluşturmaktadır (Kızılırmak, 2000).

Örgün eğitim ise MEB tarafından ortaöğretim düzeyinde Anadolu Otelcilik ve Turizm Meslek Liseleri aracılığıyla; YÖK tarafından önlisans düzeyinde meslek yüksekokulları (MYO), lisans düzeyinde

turizm fakülteleri ya da turizm işletmeciliği ve otelcilik yüksekokulları ve lisansüstü düzeyde (yüksek lisans/doktora) sosyal bilimler enstitüleri aracılığıyla yürütülmektedir.

2547 Sayılı Yükseköğretim Kanunu'na göre örgün eğitim sistemi içerisinde yer alan önlisans eğitimi, belirli mesleklere yönelik nitelikli insan gücü yetiştirmeyi amaçlayan, iki yıllık eğitim-öğretim sürdüren, en az dört yarıyıllık bir programı kapsayan yükseköğretimdir ve MYO'lar aracılığıyla yürütülmektedir (mevzut.gov.tr). MYO' larda verilen önlisans eğitimi Pelit ve Güçer (2006); Okumuş ve Yağcı (2008) ve Akoğlan Kozak (2009) tarafından da ifade edildiği gibi sektördeki ara eleman ihtiyacını gidermeye yöneliktir.

Tablo 1 Türkiye'de yaygın ve örgün olarak iki şekilde gerçekleştirilen turizm eğitiminin aşamalarını göstermektedir.

Tablo 1: Türkiye'de Turizm Eğitiminin Genel Görünümü

ÖRGÜN EĞİTİM (Diploma)	Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) Bünyesinde	Lisansüstü
		Lisans
		Önlisans
	Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Bünyesinde	Anadolu Otelcilik ve Turizm Meslek Liseleri
YAYGIN EĞİTİM (Sertifika)	Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Bünyesinde	Turem (Turizm Eğitim Merkezleri)
		Mesleki Eğitim Merkezleri
		Halk Eğitim Merkezleri
		Meslek Lisesi Sertifika Programları
	Kültür ve Turizm Bakanlığı (KTB) Bünyesinde	Hizmet İçi Eğitim Faaliyetleri
		Turizm Bilinci Eğitim Programları
		İşbaşı Eğitim Kursları
	Vakıflar, Özel Kuruluşlar, Meslek Odaları Bünyesinde	Turizm ile İlgili Kurslar
		Profesyonel Turist Rehberliği Kursları

Hacıoğlu vd (2008)'nin "*Türkiye'de Turizm Eğitimi"* adlı kitabından alınarak güncellenmiştir.

3.ÖNLİSANS DÜZEYİNDE GERÇEKLEŞTİRİLEN TURİZM EĞİTİMİNİN SAYISAL ANALİZİ[32]

3.1.Önlisans Düzeyinde Gerçekleşen Turizm Eğitiminin Turizm Eğitimi Veren MYO'ların Sayısına Göre Analizi

Ülkemizde, 385.861 öğrenci kontenjanına sahip 771 MYO bulunmaktadır. En çok MYO'ya sahip iller arasında İstanbul ili (69 MYO) ve en çok MYO'ya sahip bölgeler arasında Marmara Bölgesi (169 MYO) ön plana çıkarken; Şırnak, Kilis ve Bayburt illerinin (2 MYO) ve Güneydoğu Anadolu Bölgesinin (54 MYO) sahip oldukları MYO sayıları bakımından en son sırada yer aldıkları görülmektedir.

Ülkemizde önlisans düzeyinde turizm eğitimi, 15.606 öğrenci kapasitesine sahip 143'ü devlet, 17'si vakıf üniversitesi olmak üzere 160 MYO'da toplam 201 programda verilmektedir. Turizm eğitimi alan öğrenciler tüm MYO öğrencilerinin %4,05'ini oluştururken, turizm eğitiminin verildiği MYO sayısı, tüm MYO sayısının %20,75' ine tekabül etmektedir.

Tablo 2'de turizm eğitimi veren 160 MYO'nun coğrafi bölgelere göre dağılımı görülmektedir.

Tablo 2: Turizm Eğitimi Verilen MYO'ların Coğrafi Bölgelere Göre Dağılımı

Coğrafi Bölge	n	%
Marmara Bölgesi	39	24,4
Karadeniz Bölgesi	30	18,7
İç Anadolu Bölgesi	22	13,7
Ege Bölgesi	22	13,7
Akdeniz Bölgesi	20	12,5
Doğu Anadolu Bölgesi	17	10,7
Güneydoğu Anadolu Bölgesi	10	6,3
Toplam	160	100

Marmara Bölgesi %24,4 oranı ile ilk sırada yer alırken, Güneydoğu Anadolu Bölgesi %6,3 oranı ile en az MYO' ya sahip bölge olarak dikkat çekmektedir.

Ayrıca turizm eğitimi, "turizm ve otel işletmeciliği programı" adı altında 1 devlet (Ankara Üniversitesi), 2 vakıf üniversitesi (Atılım ve İstanbul Aydın Üniversiteleri) bünyesinde olmak üzere, 3 üniversitede uzaktan eğitim şeklinde gerçekleştirilmektedir.

[32] Bu bölümdeki sayısal analiz için kullanılan veriler "2013 ÖSYS Yükseköğretim Programları ve Kontenjanları Kılavuzu"ndan ve bahsi geçen MYO'ların internet sayfalarından elde edilmiştir. Analizlere ilişkin verilere internet sayfalarında yer vermeyen MYO'lardan ise gerekli bilgiler, telefon ya da e-mail yolu ile iletişime geçilerek elde edilmiştir.

Turizm eğitiminin verildiği 160 MYO' nun; 29 devlet, 1 vakıf üniversitesinde olmak üzere 30 tanesini Sosyal Bilimler MYO' ları, tamamı devlet üniversitesinde olmak üzere 6 tanesini ise Turizm MYO' ları oluşturmaktadır. Söz konusu Turizm MYO'larını şu şekilde sıralamak mümkündür:

- Erzincan Üniversitesi Turizm ve Otelcilik MYO
- Gaziantep Üniversitesi Turizm ve Otelcilik MYO
- Karadeniz Teknik Üniversitesi Turizm ve Otelcilik MYO
- Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi İçmeler Turizm MYO
- Mustafa Kemal Üniversitesi Turizm ve Otelcilik MYO
- Sakarya Üniversitesi Kırkpınar Turizm MYO

3.2.Önlisans Düzeyinde Gerçekleşen Turizm Eğitiminin MYO'larda yer alan Turizm Programlarının Sayısı ve Öğrenci Kontenjanlarına Göre Analizi

Turizm önlisans programları, program isimlerine göre incelendiğinde; en çok "turizm ve otel işletmeciliği" programının (144 MYO' da normal öğretim (NÖ), 80 MYO' da ikinci öğretim (İÖ)) bulunduğu; ikinci olarak "turizm ve seyahat hizmetleri" programının (39 MYO' da NÖ, ve 20 MYO' da İÖ); üçüncü olarak "turizm rehberliği" programının (13 MYO' da NÖ, 2 MYO' da İÖ); dördüncü olarak "turizm animasyonu" programının (5 MYO' da NÖ, 1 MYO' da İÖ); ve son olarak "ikram hizmetleri" programının (2 MYO' da NÖ, 1 MYO' da İÖ) bulunduğu tespit edilmiştir. MYO bünyelerindeki aşçılık programları, turizm eğitimi verilen programların dışında değerlendirilerek çalışmaya dahil edilmemiştir.

Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Ürgüp Sebahat ve Erol Toksöz Meslek Yüksekokulu, adı geçen programlardan "turizm rehberliği" haricindeki diğer dört programda da eğitim-öğretim yaptığından en çok turizm programına sahip olan MYO olarak dikkat çekmektedir. Turizm eğitimi veren MYO' lar kontenjan bazında değerlendirildiğinde ise, Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler MYO'nun 340 kontenjan ile en fazla; Okan Üniversitesi ve Yaşar Üniversitesi'ne bağlı meslek yüksekokullarının ise 20 kontenjan ile en az kontenjana sahip MYO'lar olduğu tespit edilmiştir.

3.3.Önlisans Düzeyinde Gerçekleşen Turizm Eğitiminin MYO'ların Sahip Olduğu Öğretim Elemanı Sayısına Göre Analizi

2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu' nda öğretim elemanı; "yükseköğretim kurumlarında görevli öğretim üyeleri, öğretim görevlileri, okutmanlar ile öğretim yardımcılarıdır" şeklinde; öğretim üyesi "yükseköğretim kurumlarında görevli profesör, doçent ve yardımcı doçentlerdir" şeklinde; öğretim yardımcısı ise "yükseköğretim kurumlarında, belirli süreler için görevlendirilen, araştırma görevlileri,

uzmanlar, çeviriciler ve eğitim - öğretim planlamacılarıdır" şeklinde tanımlanmaktadır (mevzut.gov.tr).

Turizm programlarında toplam 541 öğretim elemanı görev yaparken, bunların 498' i devlet, 43' ü ise vakıf MYO'larında görev yapmaktadır. Tablo 3'de Nisan 2014 itibariyle MYO'ların turizm programlarında bulunan 541 öğretim elemanının akademik ünvana göre dağılımı görülmektedir.

Tablo 3: Nisan 2014 İtibariyle MYO'ların Turizm Programlarında Görev Yapan Öğretim Elemanlarının Akademik Ünvana Göre Dağılımları

	N	**%**
Prof. Dr.	5	**0,9**
Doç. Dr.	4	**0,6**
Yrd. Doç. Dr.	58	**10,7**
Öğr. Gör. Dr.	13	**2,4**
Öğr. Gör.	453	**81,7**
Arş. Gör.	1	**0,15**
Uzman	2	**0,3**
Okutman	19	**3,3**
Toplam	541	**100**

Turizm programlarının görev yapan öğretim elemanları arasında en yüksek oranda (%81,7) Öğr. Gör. ünvanına sahip olan öğretim elemanları bulunurken, Uzman (%0,3) ünvanına sahip olan öğretim elemanları ise MYO kadrolarında en düşük oranda bulunan öğretim elemanları olarak görülmektedir.

Turizm programlarında en çok öğretim elemanına sahip MYO; 18 öğretim elemanı (17 öğretim görevlisi - 1 okutman) ile Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Ürgüp Sebahat ve Erol Toksöz MYO iken; 1 öğretim elemanına sahip olan Uşak Üniversitesi Ulubey MYO, Namık Kemal Üniversitesi Marmara Ereğlisi MYO, Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler MYO, Akdeniz Üniversitesi Finike MYO ve Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Bucak Hikmet Tolunay MYO en az öğretim elemanına sahip MYO'lar olarak göze çarpmaktadır.

Ayrıca öğretim üyesi bakımından; Kocaeli Üniversitesi Derbent MYO (1 Prof. Dr., 3 Yrd. Doç. Dr.) ve Balıkesir Üniversitesi Balıkesir MYO (4 Yrd. Doç. Dr.) 4 öğretim üyesi ile en çok öğretim üyesine sahip üniversiteler olarak ortaya çıkmaktadır.

Tablo 4'de ise Turizm Eğitimi Veren MYO'larda öğretim elemanı başına düşen öğrenci oranları görülmektedir.

Tablo 4: MYO'lardaki Öğrenci Kontenjanlarının Öğretim Elemanları Sayısına Oranı

	Öğrenci Sayısı	Öğretim Elemanı Sayısı	Oran
Toplam	15 606	541	29
Devlet Üniversitesi	14 785	498	30
Vakıf Üniversitesi	821	43	19

Tablodaki verilere göre; devlet ve vakıf üniversitelerin toplamında öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısı 29 iken, bu sayısının devlet üniversitelerinde 30, vakıf üniversitelerinde ise 19 olarak gerçekleştiği görülmektedir. Ayrıca üniversite bazında yapılan incelemeye göre Maltepe Üniversitesi öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısında 7,3 ile (22 öğrenci ve 3 öğretim elemanı) en düşük orana sahipken; Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Bucak Hikmet Tolunay MYO ise öğretim elemanı başına 120 öğrenci ile en yüksek orana sahiptir

3.4.Turizm Meslek Yüksekokulları Ders Programlarının Analizi

Çalışmanın önceki kısımlarında değinildiği gibi ülkemizde 6 adet Turizm MYO bulunmaktadır. Bu bölümde; Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi İçmeler Turizm MYO haricindeki turizm MYO'larda yer alan "Turizm ve Otel İşletmeciliği" ile "Turizm ve Seyahat Hizmetleri" programlarına yönelik dersler sınıflandırılarak analiz edilmiştir. Sıtkı Koçman Üniversitesi İçmeler Turizm MYO'nun bu analize dahil edilmeme sebebi, adı geçen MYO'da yalnızca "Turizm Rehberliği" ve "Turizm Animasyonu" programlarının yer alması ve bu programlarda yer alan derslerin diğer programlarda yer alan derslere göre oldukça farklı içerikte olması olarak açıklanabilir. Analize dahil edilen MYO'lar ve bölümleri ise şu şekildedir:

- Erzincan Üniversitesi Turizm ve Otelcilik MYO

Turizm ve Otel İşletmeciliği Programı ve Turizm ve Seyahat Hizmetleri Programı

- Gaziantep Üniversitesi Turizm ve Otelcilik MYO

Turizm ve Otel İşletmeciliği Programı ve Turizm ve Seyahat Hizmetleri Programı

- Karadeniz Teknik Üniversitesi Turizm ve Otelcilik MYO

Turizm ve Otel İşletmeciliği Programı

- Mustafa Kemal Üniversitesi Turizm ve Otelcilik MYO

Turizm ve Otel İşletmeciliği Programı ve Turizm ve Seyahat Hizmetleri Programı

- Sakarya Üniversitesi Kırkpınar Turizm MYO

Turizm ve Otel İşletmeciliği Programı ve Turizm ve Seyahat Hizmetleri Programı

Yapılan inceleme sonucunda bahsi geçen beş turizm MYO'da birinci ve ikinci sınıfta olmak üzere 72 farklı dersin yer aldığı görülmüştür. Bu dersler "genel disipliner dersler, mesleki dersler, uygulamaya yönelik dersler, otomasyona yönelik dersler ve sosyal iletişime yönelik dersler" olarak beş gruba ayrılmıştır. Genel disipliner dersler, turizm ile doğrudan bağlantısı olmayan ve daha çok işletme, iktisat, hukuk disiplinleri ile ilgili dersler; mesleki dersler, doğrudan doğruya turizmi konu alan dersler; uygulamaya yönelik dersler, teoride görülen derslerin pratikte uygulanabilmesi için öğrencilerin fiziksel çabasıyla yürütülen aktivitelerden oluşan dersler; otomasyona yönelik dersler, genel anlamda bilgi teknolojileri ve öğrencilerin turizm işletmelerinde kullanacakları otomasyon programları ile ilgili dersler; sosyal iletişime yönelik dersler ise öğrencilere davranış kurallarını öğrenme, insanlarla iletişime geçme ve protokol kurallarına uygun hareket etme gibi bilgilerin verildiği derslerdir. Tablo 5'de söz konusu derslere yönelik gruplandırma gösterilmiştir:

Tablo 5: Turizm MYO'larında Yer Alan Derslerin Gruplandırılması

Genel Disipliner Dersler	Ticari Matematik, İnsan Kaynakları Yönetimi, Toplam Kalite Yönetimi, Kalite Yönetim Sistemleri, Genel İşletme, İşletme Yönetimi, Halkla İlişkiler, Araştırma Teknikleri, İşçi Sağlığı ve İş Güvenliği, Maliyet Muhasebesi, Anadolu Uygarlıkları, Arkeoloji, Türkiye Fiziki Coğrafyası, Genel Ekonomi, Genel Muhasebe, Pazarlama İlkeleri, Girişimcilik, İş ve Sosyal Güvenlik Hukuku, Türk Kültür Varlıkları ve Müzeler/Türk Halk Oyunları, Temizlik Hizmetleri İşletmeciliği, Dekorasyon/Mobilya ve Oda Tasarımı, Endüstriyel Yiyecek Üretimi
Mesleki Dersler	Genel Turizm, Otel İşletmeciliği, Turizm Pazarlaması, Tur Operatörlüğü ve Seyahat Acentacılığı, Önbüro Hizmetleri, Kat Hizmetleri, Meslek Etiği/Genel ve Mesleki Etik, Turizm Ekonomisi, Turizm Mevzuatı/Turizm İşletmelerinde Hukuksal İşlemler, Seyahat Acentalarında Reklamasyon, Acenta Muhasebesi/Turizm İşletmelerinde Muhasebe/Konaklama Muhasebesi, Rehberlik Hizmetleri, Tur Programları/Tur Planlaması ve Yönetimi, Konaklama İşletmeciliği, Mutfak Hizmetleri Yönetimi, Seyahat İşletmelerinde Örgütsel İletişim, Turizm Sosyolojisi, Ağırlama Hizmetlerinde Kalite Sistemleri, Turizm Coğrafyası, Rekreasyon ve Animasyon
Uygulamaya Yönelik Dersler	Dosyalama ve Arşivleme, Beslenme İlkeleri ve Menü Planlama, Konuk Giriş Çıkış İşlemleri, Önbüro Vardiya İşlemleri, Kat Hizmetleri Temizlik İşlemleri/Temizlik Ürünleri Kullanımı ve Denetimi, Envanter İşlemleri, Yiyecek-İçecek Servisi, Oda Servisi, Barda Servis, Kat Kontrolü, Çamaşırhane Kontrolü, İlkyardım, Kongre ve Seminer Organizasyonu, Ziyafet ve İkram Hizmetleri Yönetimi, Genel Alan Kontrolü, İş Organizasyonu
Otomasyona Yönelik Dersler	Otelcilik Otomasyon Sistemleri, Önbüroda Oda İşlemleri, Önbüroda Raporlama İşlemleri, Biletleme Otomasyonu, Karşılayıcı Acenta Otomasyonu/Seyahat Acentaları Otomasyonu, Merkezi Rezervasyon Sistemleri, Temel Bilgi Teknolojisi Kullanımı, Yiyecek-İçecek Otomasyonu
Sosyal İletişime Yönelik Dersler	Konukla İletişim/Turizm İşletmelerinde Misafir İlişkileri, Çevre Koruma, İşe Hazırlık Yapma ve Kişisel Bakım, Protokol ve Sosyal Davranış Kuralları, İletişim Becerileri, Toplumsal Duyarlılık Projesi

Tablo 5 incelendiğinde; MYO'larda verilen derslerin %30,5' inin (n: 22) genel disipliner dersler, %27,8' inin (n: 20) mesleki dersler, %22,3' sinin (n: 16) uygulamaya yönelik dersler, %11,1' inin (n: 8) otomasyona yönelik dersler ve %8,3' ünün (n: 6) sosyal iletişime yönelik dersler, olduğu görülmektedir.

Tablo 6: Turizm MYO'larında Yer Alan Derslerin Ders Yılına Göre Gruplandırılması

	1. YIL	2. YIL
Genel Disipliner Dersler	Ticari Matematik, İş ve Sosyal Güvenlik Hukuku, Genel Muhasebe, Kalite Yönetim Sistemleri, Anadolu Uygarlıkları, Genel İşletme, Genel Ekonomi, Halkla İlişkiler, Türk Kültür Varlıkları ve Müzeler/Türk Halk Oyunları, Türkiye Fiziki Coğrafyası, Temizlik Hizmetleri İşletmeciliği	İşçi Sağlığı ve İş Güvenliği, Pazarlama İlkeleri, İşletme Yönetimi, İnsan Kaynakları Yönetimi, Girişimcilik, Dekorasyon/Mobilya ve Oda Tasarımı, Endüstriyel Yiyecek Üretimi, Toplam Kalite Yönetimi, Araştırma Teknikleri, Arkeoloji
Mesleki Dersler	Genel Turizm, Önbüro Hizmetleri, Meslek Etiği/Genel ve Mesleki Etik, Otel İşletmeciliği, Turizm Ekonomisi, Turizm Coğrafyası, Acenta Muhasebesi/Turizm İşletmelerinde Muhasebe/Konaklama Muhasebesi, Konaklama İşletmeciliği, Mutfak Hizmetleri Yönetimi	Seyahat Acentalarında Reklamasyon, Tur Operatörlüğü ve Seyahat Acentacılığı, Turizm Pazarlaması, Tur Programları/Tur Planlaması ve Yönetimi, Rehberlik Hizmetleri, Rekreasyon ve Animasyon, Turizm Sosyolojisi, Ağırlama Hizmetlerinde Kalite Sistemleri, Seyahat İşletmelerinde Örgütsel İletişim, Kat Hizmetleri, Turizm Mevzuatı/Turizm İşletmelerinde Hukuksal İşlemler
Uygulamaya Yönelik Dersler	Kat Hizmetleri Temizlik İşlemleri/Temizlik Ürünleri Kullanımı ve Denetimi, Kongre ve Seminer Organizasyonu, Konuk Giriş Çıkış İşlemleri, Beslenme İlkeleri ve Menü Planlama, Dosyalama ve Arşivleme, Oda Servisi, Yiyecek-İçecek Servisi, Çamaşırhane Kontrolü	İlkyardım, İş Organizasyonu, Ziyafet ve İkram Hizmetleri Yönetimi, Kat Kontrolü, Önbüro Vardiya İşlemleri, Envanter İşlemleri, Barda Servis, Genel Alan Kontrolü
Otomasyona Yönelik Dersler	Temel Bilgi Teknolojisi Kullanımı, Karşılayıcı Acenta Otomasyonu/Seyahat Acentaları Otomasyonu, Merkezi Rezervasyon Sistemleri, Önbüroda Oda İşlemleri	Otelcilik Otomasyon Sistemleri, Biletleme Otomasyonu, Yiyecek-İçecek Otomasyonu, Önbüroda Raporlama İşlemleri
Sosyal iletişime Yönelik Dersler	Protokol ve Sosyal Davranış Kuralları, İletişim/İletişim Becerileri, Toplumsal Duyarlılık Projesi	Konukla İletişim/Turizm İşletmelerinde Misafir İlişkileri, Çevre Koruma, İşe Hazırlık Yapma ve Kişisel Bakım

Tablo 6'daki bulgulara göre ise; toplam 72 dersin %48,6 oranında (n:35) 1. yılda, %51,4 oranında (n:37) 2. yılda verildiği görülmektedir.

22 genel disipliner dersin %50 oranında 1. ve 2. yılda verildiği; 20 mesleki dersin %45 (n:9) oranında 1. yılda, %55 (n:11) oranında 2. yılda verildiği; 16 uygulamaya yönelik dersin %50 oranında 1. ve 2. yılda verildiği; 8 otomasyona yönelik dersin %50 oranında 1. ve 2. yılda verildiği; 6 sosyal iletişime yönelik dersin %50 oranında 1. ve 2. yılda verildiği görülmektedir.

4.SONUÇ

Çalışma'da elde edilen verilerin analiz edilmesi sonucunda, Türkiye'de "Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik", "Turizm ve Seyahat Hizmetleri", "Turizm Rehberliği", "Turizm Animasyonu" ve "İkram

Hizmetleri" programlarından en az birine sahip 160 meslek yüksekokulunda önlisans düzeyinde turizm eğitimi yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Türkiye'nin sahip olduğu turistik arz potansiyeli düşünüldüğünde turizm eğitimi veren meslek yüksekokullarının sayısının yanı sıra bu okullarda yeterli sayıda öğretim elemanı olup olmadığının bilinmesi de oldukça önemlidir. Ayrıca bu okullarda verilen uygulamalı eğitimin oranı meslek yüksekokullarının ara eleman yetiştirme misyonuna uygun olarak faaliyet gösterip göstermediklerinin anlaşılmasında kritik rol oynayan bir diğer belirleyici olarak görülebilir.

Bu tespitler doğrultusunda çalışmada ilk olarak Türkiye genelinde turizm eğitimi veren meslek yüksekokullarının sayısı ve turizm potansiyeli nispeten yüksek olan bölgelere yönelik ara eleman yetiştirme konusunda yeterli kontenjanlara sahip olup olmadıkları belirlenmeye çalışılmıştır.

Yakın gelecekte turist ağırlama potansiyeli nispeten düşük olarak değerlendirilebilecek bölgelerde gerek turizm eğitimi veren MYO'ların gerekse de turizm eğitimine yönelik öğrenci kontenjanlarının diğer bölgelere oranla az sayıda olduğu görülmüştür. Bununla birlikte kitle turizmi açısından önemli turizm destinasyonlarını bünyesinde barındıran Akdeniz ve Ege Bölgeleri'nin MYO sayısı bakımından İç Anadolu ve Karadeniz gibi nispeten düşük turistik arz potansiyeline sahip bölgelerin gerisinde kalması, MYO'ların kuruluşu esnasında yaşanan bir planlama eksikliğinin göstergesi olarak değerlendirilebilir.

Turizm eğitimi veren MYO'ların isimlendirilmelerinde ortaya çıkan kavram karmaşası da çalışmada sonucunda ortaya çıkan bir diğer tespittir. Turizm Eğitimi veren MYO'lardan Turizm MYO'lar diğer MYO'lar içerinde oldukça az sayıda yer almakta ve önlisans düzeyinde turizm eğitimi bunların yanı sıra Sosyal Bilimler MYO'lar ile özel olarak isimlendirilmeyen diğer MYO'larda gerçekleştirilmektedir.

Diğer yandan meslek yüksekokullarında turizm eğitimi veren kadrolu öğretim elemanlarının sayısına bakıldığında, devlet MYO'larında ortalama her 30 öğrenciye 1; vakıf MYO'larında ortalama her 19 öğrenciye 1 ve toplamda ise ortalama her 29 öğrenciye 1 öğretim elemanı düştüğü anlaşılmaktadır. Bu durum genel olarak önlisans düzeyinde verilen turizm eğitimine yönelik olarak yeterli kadrolu öğretim elemanının olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Çalışmanın son bölümünde, turizm meslek yüksekokulları ders programları sınıflandırılarak uygulamaya yönelik derslerin tüm dersler içerisindeki ağırlığı belirlenmeye çalışılmıştır. Elde edilen sonuçlar, uygulamaya yönelik derslerin tüm dersler içerisindeki ağırlığının %22,3' lük bir orana sahip olduğunu ortaya koymaktadır. MYO'ların temel işlevinin sektörlere ara eleman yetiştirmek olduğu ve öğrencilerin daha çok pratiğe dönük bilgi ve beceriler ile donatılması gerektiği düşünüldüğünde;

%22,3' lük oranın oldukça düşük olduğu ve MYO'lar bünyesinde gerçekleştirilen turizm eğitiminin amacına ulaşma konusunda yetersiz kaldığı sonucuna ulaşılabilir.

Ayrıca turizm eğitimi veren MYO'ların ders programlarında yer alan "kalite yönetim sistemleri", "maliyet muhasebesi", "ticari matematik", "araştırma teknikleri" ve benzeri derslerin lisans eğitimine yönelik dersler olarak değerlendirilebileceği; ders programlarında yer almaları sonucunda MYO'ların ara eleman yetiştirmeye yönelik amaçlarına hizmet etmekten uzak olarak görülebileceği bir başka tartışma konusu olarak göze çarpmaktadır.

KAYNAKLAR

Akoğlan Kozak, M. (2009). Akademik Turizm Eğitimi Üzerine Bir Durum Analizi. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 22.*

Baltaci, F., Üngüren, E., Avsalli, H., & Demirel, O. N. (2012). Turizm Eğitimi Alan Öğrencilerin Eğitim Memnuniyetlerinin ve Geleceğe Yönelik Bakış Açıların Belirlemesine Yönelik Bir Araştırma. *Journal of Alanya Faculty of Business/Alanya Isletme Fakültesi Dergisi*, *4*(1).

Hacıoğlu, N., Kaşlı, M., Şahin, S. Tetik, N. (2008). Türkiye'de Turizm Eğitimi, Ankara: Detay Yayıncılık.

Kızılırmak, İ. (2000). Meslek yüksek okulları turizm ve otelcilik programlarının günümüz turizm sektörünün beklentileri doğrultusunda değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi, 147*, 54-60.

Okumus, F., & Yagci, O. (2006). Tourism higher education in Turkey. *Journal of Teaching In Travel & Tourism, 5*(1-2), 89-116.

Öncüer, M. E. (2006). Avrupa Birliği Eğitim Politikasında Mesleki Turizm Eğitimi Yaklaşımı ve Türk Turizm Eğitimine Uygulanabilirliği. Yayımlanmamış Doktora Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Turizm İşletmeciliği Anabilim Dalı.

Pelit, E., & Güçer, E. (2006). Turizm alanında öğretmenlik eğitimi alan öğrencilerin turizm işletmelerinde yaptıkları stajları değerlendirmeleri üzerine bir araştırma. *Gazi Üniversitesi Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi, 1*, 139-164.

http://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2013/OSYS/2013%20%C3%96SYS%20KONT%20KILAVUZU%20YEN%C4%B0%20(24%2006%202013).pdf (E.T. 11.04.2014).

http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.2914.pdf (E.T. 01.05.2014).

THE ADVANTAGES OF INTERNET LINGUISTICS IN ELT CLASSES

Ozlem Yagcioglu, instructor
ozlem.yoglu@deu.edu.tr or ozlemygcgl@gmail.com
Modern Languages Department, Dokuz Eylul University, Izmir, Turkey

Abstract

In recent years, the internet has become one of the parts of our contemporary lives. The term 'computer mediated' is still widely used, but there are two more names which are more used in our modern lives. These are ' electronically mediated communication ' and 'digitally mediated communication '.

This study deals with the advantages of internet linguistics. The definition of the applied internet linguistics will be given. How the internet linguistics helps students to learn English effectively will be highlighted. Sample activities and exercises will be given. Methodological issues will be handled.

Key words: internet linguistics; applied internet linguistics; methodological issues

1. Introduction

Many people use the internet for different purposes. There are some disadvantages of using the internet as there are lots of bad people who try to steal money or to spam people who use the internet. As there are lots of online games, some people are not aware of the fact which ones can help them to develop their professional skills such as reading, writing, speaking and listening. Some students in our world use the internet to chat with their friends or to play facebook games such as farmville or candy crush.

This study is based on the classroom observations of my own teaching situation to answer the question " How can I make my students more active and more talkative during the speaking classes with the help of the internet linguistics? I tried to explain the advantages of the internet inguistics to my students and to make them more active and talkative during this study.

2. Theoretical Background

2.1. Internet Linguistics

As it has been mentioned by Crystal (2011: 1):

" Wherever we find language, we find linguistics. That is what linguists are for: to seek out, describe, and analyse manifestations of language everywhere. So, when we encounter the largest database of language the world has ever seen, we would expect to find linguists exploring it, to see what is going on. It has begun to happen. And anew field is emerging as a consequence: Internet linguistics."

It has also been mentioned by Crystal (2011:2):

" I find Internet linguistics the most convenient name for the scientific study of all manifestations of language in the electronic medium. It provides the required focus, compared with human communication as a whole (for which the name Internetsemiotics might be more appropriate). And it is certainly a more satisfactory label than some of those which were proposed in the early days of the Internet. Cyberspeak, Netspeak, and other –speak coinages were often used in accounts aimed at a general public, but their weakness was that they placed undue emphasis on the potential linguistic idiosyncrasy of the medium and suggested that the medium was more homogeneous than it actually is. The predominance of English on the Internet led to such names as Netlish and Weblish, but –lish terms are far too restricting today, given the increased e-presence of Chinese and other languages."

2.2. Research Challenges

There are many challenges on the internet such as using Youtube, facebook, blogs, the online journals, books, dictionaries, encyclopedias, games, videos and MOOCs (Massive Open Online Courses). In recent years, students who can use the internet have lots of opportunities to learn all of the innovations in the world. Students can develop their language and professional skills. They can also attend the online summer schools, if they would like to develop their vocational skills or hobbies.

2.3. Mobile Users and Mobile-Assisted Language Learning (MAAL)

In the modern world, there are lots of people who use mobile devices. In the USA, lots of college students are smart phone users and emarketers. Most of the highschool students in the USA also use iPhones. Mobile-assisted language learning (MALL has also become a popular language learning and teaching techique in recent years. In addition to the growing use of mobile devices, the application of such devices to classroom practice has increased day by day. *(*Ducate & Lomica, 2013: 445-446) In Turkey, there are lots of mobile users, too. Since September 2012, there has been more than 67 million mobile subscribers in Turkey. The number of the members of the movie and video services in Turkey are more than the other services. This is followed by membership to online newspapers. Online music services in Turkey are popular, too and they come third in the internet usage.(McBDC Business Development & Consultancy Services Co.Ltd, 2013: 4).

2.4. Texting

2.4.1. Who texts?

It has been stated by Crystal (2009: 89) that

" The conventional wisdom is that it's a teenage thing; and indeed, the surveys do show A huge bias in that direction. As early as 2002 in the UK, it was being reported that text messages had replaced phone calls as the commonest use of a mobile phone, and that the younger you are the more likely you are to text. A report in 2003 by mobile phone insurer CPP (Card Protection Plan) Group said that 80 per cent of under -25s texted rather than called. On the other hand, so did 14 per cant of people over 55. Plainly, youth isn't the only factor. And in 2006, a survey by the UK regulatory body Ofcom (Office of Communications)reported that adults as a whole in the UK made on Average twenty phone calls a week, but sent twenty- eight text messages."

2.4.2. Sample Text Messages

Texts are written in different ways. Here is a selection of the abbrevaitions found in text messages sent by the users of the short messaging service (SMS) offered by telephone companies: (Crystal, 2003: 425):

afaik- as far as I know

atw- at the weekend

bbl- be back later

bcnu- be seeing you

b4- before

brb- be right back

cm- call me

cul, cul8r- see you later

dk- don't know

f?- friends?

fotcl- falling off the chair laughing

fwiw- for what it's worth

2.5. Internet Perspectives and Differential Learning

There are lots of choices for learning a foreign language or developping social, business and professional skills on the internet. Some of them are not useful. While searching the internet for our studies, we should pay attention to the international online dictionaries, journals and books which are recognised by the international scientific committees, because false or wrong information can be written on the other submitted papers or on the blogs on the internet.

Social networks are useful in academic studies, if the researchers share their interests and studies with the scientific research communities. Our friends, past colleagues and friends of friends are valuable to receive the innovations on our professions. (Cerroni& Di Biase 2013, 62-63).

Crystal (2003:424) states that

" An immediate consequence for English was the emergence of a new range of language varieties, as people learned to adapt their language to cope with the linguistic constraints and opportunities provided by the new technology. The distinctiveness of the mediu was captured by such names as 'Weblish' and ' Netlish', though these catchy terms are of limited value when describingInternet language as a whole, which has an evolving multilingual character. Indeed, it is the constant and rapid change in the technology, and the uses made of it, which is its notable feature."

As it has been stated by Crystal (2007: 29) that

" The Internet has changed everything. It has added a third medium-the electronic medium-to the two we have worked with for centuries, spoken language and written language. It has added a cluster of new varieties to those already existing in speech and writing, Notably e-mail, chat, instant messaging, and blogging. It has added a range of new linguistic conventons to our repertoire, such as the hypertext link, pop-up advertising, cutting-and-pasting, and simultaneous conversations (in chatrooms). It is enabling language change to operate at a faster pace than ever before. And it is giving us the opportunity to encounter new varieties and languages."

3. Method

3. 1. 1. Participants

The participants consisted of 90 university students at Dokuz Eylul University in the city of Izmir in Turkey. Their ages ranged from 19-22.

3.1. 2. Teaching Procedure

The participants were asked to reply to the following questions during 1st and the 2nd weeks of their courses:

1- Do you have a mobile phone and do you use it for learning English?

2- Do you think that the internet can help you learn English better?

3- How often do you use internet after school?

4- Do you often use google to find some information on your interests?

5- What are your ideas on using the internet for learning English?

Students in my classes were asked to do the following exercises:

1- **First and second week**:
Please fill in the blanks.

Fyi ---------- oic ----------

hkok ---------- otoh ----------

icwum ---------- thx ----------

imho ---------- tia ----------

imo ---------- tttt ----------

Answers

fyi- For your information **oic-** Oh, I see.

hkok- ha ha only kiding **otoh-** On the other hand

icwum- I see what you mean **thx-** Thanks

imho- in my humble opinion **tia-** Thanks in advance

imo- in my opinion **tttt-** To tell you the truth

2- **Third and Fourth Week:**

Students were asked to use Youtube or the Dailymotion videos and listen to the following songs as much as possible to improve their fluency in English:

Michael Buble-Save the Last Dance for Me:

htpp:// www.youtube.com/watch?v=qmi3EPUrw6g

http://www.dailymotion.com/video/x28z80_michael-buble-save-the-last-dance-f_music

Michael Buble-Sway:

http://www.dailymotion.com/video/x8pchq_michael-buble-sway-live_music

http://www.youtube.com/watch?v=u-tmTlTPYi0

Michael Buble-Everything:

http://www.youtube.com/watch?v=SPUJIbXN0WY

Celine Dion-My Heart Wil Go On:

http://www.youtube.com/watch?v=zmbw8OycJrE

http://www.dailymotion.com/video/x193q5i_celine-dion-my-heart-will-go-on-titanic_music

Celine Dion- I'm Alive:

http://www.youtube.com/watch?v=NJsa6-y4sDs

3- Fifth and Sixth Week

Students in my classes were asked to use the google and to write short compositions

about the following cities:

New York, Washington, Cambridge, Oxford, London, Paris, Rome, Amsterdam, Barcelona and Lefkoşa.

They brought their compositions and read them to their classmates and to me.

4- Seventh and Eight Week

The following websites and online games were suggested to play:

Vocabulary Games, English *Vocabulary* Word *Games*:

http://www.vocabulary.co.il/

Vocabulary games | LearnEnglish | British Council

https://learnenglish.britishcouncil.org/.../vocab...

English Flash Games for Learning Vocabulary:

http://englishflashgames.blogspot.com.tr/

MyVocabulary.com Home of Vocabulary University:

http://www.myvocabulary.com/

Vocabulary.com Learn Words:

http://www.vocabulary.com/

Language Arts Games:

http://www.sheppardsoftware.com/web_games_vocab.htm

Games-Interactive-Cambridge University Press:

http://www.interactive.cambridge.org/index.php/students/games/itemlist/

Longman English Dictionary Online:

http://www.ldoceonline.com/

3.1.3. Objectives

1- To give students the chance to practise English as much as possible

2- To teach students how to use google and Youtube for their studies effectively

3- To teach students how to send short English text messages

4- To teach them the role and the importance of using the internet effectively

3. 2. Findings

3.2. 1. Data Analysis

According to the answers of the questions which were asked during the 1st and the 2nd weeks of the courses students had attended, the following results were found:

90 students indicated that they had mobile phones and they used it for learning English

80 students indicated that they thought that the internet could help them to learn English better

80 students indicated that they used internet every night

80 students indicated that they often used google to find some information on their interests

90 students indicated that they liked using the internet to learn English

90 students indicated that they used youtube to watch some song videos to improve their listening skills.

3.2.2. Students' Attitudes

Classroom applications in this study were conducted in 3 different classes in the English Preparatory Classes Department at Dokuz Eylul University in the city of Izmir in Turkey during the 2013-2014 academic year. In each of these classes, there were 30 Turkish university students from different faculties at Dokuz Eylul University in the city of Izmir. Students participated their classes regularly. All the students in my classes accepted using google and the internet would be useful and enjoyable for their studies in English and for their professional developments. They enjoyed listening to English songs on the internet. They also liked using the internet and the google for their studies.

3.2.3. Students' Perceptions

All the students found the teaching tasks very useful and they realised that they improved their language and communication skills day by day. They brought their exercises and their compositions regularly and informed me that their interests and motivation increased day by day. Their accuracy and fluency in English also improved rapidly day by day.

4. Conclusion

In our century, using internet in all areas of the business world is inevitable and very useful. Students, soldiers, housewives, employees and unemployed people often use internet for different

purposes. Most of the people are not aware how it is useful in language learning and to develop our professional and business skills. The advantages of the internet linguistics should be taught to the students in our classes effectively. If our students can know how to use the internet and their smart phones or their iPhones while learning a foreign language or the English language effectively, they can achieve lots of things. Up to here, the term of 'internet linguistics' has been defined. The research challenges on the internet has been handled. Language learning with mobile devices has been shortly explained. A short information on texting and sample short text messages has been given. A classroom research and application have been explained. Useful websites for online games and dictionaries to develop my students' English skills have been suggested. It is hoped that this study will help colleagues who would like to use the advantages of the internet linguistics in their classes. It is also hoped that colleagues will consider the role of the advantages of the internet linguistics while teaching English in their classes.

Discussion

5.1. Discussion Questions for Teachers or Instructors

1. Do you think using iPhones or smart phones can be useful in language education? Why?/Why not?
2. Do you think your students can improve their speaking skills if they use the ineternet while learning English?
3. Do you think your students can improve their reading skills if they use the ineternet while learning English?
4. Do you think your students can improve their writing skills if they use the ineternet while learning English?
5. Do you use internet while teaching English? Do you think using the internet can be useful while teaching English as a foreign language?

5.2. Discussion Questions for Students

1- Do you think using the internet can help you to learn English better?
2- Do you think playing online games can improve your language skills?
3- Do you think you can improve your speaking skills if you use the internet?
4- Do you think language learning with a smart phone or an iPhone can be useful? Why? Why not?

Acknowledgments

I would like to thank all of my students who participated my classes full heartedly and I would like to thank the director of the School of Foreign Languages, Kadim Öztürk and the Department Head, Ugur Güven to give me permission to do this study.

References

Cerroni, A.& Di Biase, E. (2013). New Technologies and Changing Roles within Research, Culture and Education. In: Yun Yue, Y. (Edt.). *Advances in Social Sciences Research.* Australian International Cultural and Education Institute.(AICEI). p.p. 62-63. Sydney: Australia.

Crystal, D. (2003). Electronic Variation. *The Cambridge Encyclopedia of the English Language.* Part V. Second Edt. p.424. Cambridge: UK.

Crystal, D. (2003). Electronic Variation. Txtng. *The Cambridge Encyclopedia of the English Language.* Part V. Second Edt. p.425. Cambridge: UK.

Crystal, D. (2007). Towards a philosophy of language management. Internet Perspectives. In: Wilkinson, R.& Zegers, V. (Edt.). *Researching Content and Language Integration in Higher Education*. p. 29. Maastricht, Maastricht University: Netherlands.

Crystal, D. (2009). Who Texts?. *Txtng. The gr8 db8.* Chapter 5. p. 89. Oxford: OUP.

Crystal, D. (2011). Linguistic Perspectives. *Internet Linguistics.* p.p. 1-2. New York: Routledge

Ducate, L.& Lomicka, L. (2011). Going Mobile: Language Learning With an iPod Touch in Intermediate French and German Classes. *Foreign Language Annals.* Volume: 46. No:3. p.p. 445-446. The American Council on the Teaching of Foreign Languages. Alexandria: USA.

McBDC Business Development & Consultancy Services Co.Ltd.(2013.) Mobile Technology in Turkey. Retrieved 4 June 2014 from: http://www.mcbdc.com/wp-content/uploads/McDia-Feb-2013-Mobile-Technology-in-Turkey.pdf

Vocabulary Games*, English *Vocabulary* Word *Games: Retrieved 4 June 2014 from: http://www.vocabulary.co.il/

***Vocabulary games* | LearnEnglish | British Council**: Retrieved 4 June 2014 from: https://learnenglish.britishcouncil.org/.../vocab...

English Flash Games for Learning Vocabulary: Retrieved 4 June 2014 from: http://englishflashgames.blogspot.com.tr/

MyVocabulary.com Home of Vocabulary University: Retrieved 4 June 2014 from: http://www.myvocabulary.com/

Vocabulary.com Learn Words: Retrieved 4 June 2014 from: http://www.vocabulary.com/

Language Arts Games: Retrieved 4 June 2014 from: http://www.sheppardsoftware.com/web_games_vocab.htm

Games-Interactive-Cambridge University Press: Retrieved 4 June 2014 from: http://www.interactive.cambridge.org/index.php/students/games/itemlist/

Longman English Dictionary Online: Retrieved 4 June 2014 from: http://www.ldoceonline.com/

INCREASING READING COMPETENCE THROUGH BRAIN BASED LEARNING STRATEGIES IN ELT CLASSES

Ozlem Yagcioglu, instructor
ozlem.yoglu@deu.edu.tr or ozlemygcgl@gmail.com
Modern Languages Department, Dokuz Eylul University, Izmir, Turkey

Abstract

Reading competence is one of the main foreign language learning skills in English language teaching. All students who learn reading in ELT classes need motivation, and there are different methods of motivating students in reading classes. Brain-compatible learning and teaching is one of the most useful strategies in English language education. This paper deals with brain based learning strategies in reading classes. Brain based learning strategies will be examined and brain based learning theory will be highlighted. Sample activities and exercises will be given, and useful websites and books will be suggested.

Key words: brain based learning strategies; brain based learning theory; sample classroom activities

1. Introduction

Language learners must be motivated effectively to gain all language skills such as reading, writing, speaking and listening. Reading competence is one of the fundamental skills which a language learner should always develop. As it is generally known, there are lots of methods and approaches which can be used in language teaching and learning. In recent years, new methods and approaches have been developed to be used. Brain- compatible teaching is not a new method, but new techniques and approaches have been developed with the help of this method.

This study is based on the classroom observations of my own teaching situation to answer the question; "How can I make my class hours more joyful in order to make students more active and talkative during their reading classes?" I tried to jazz up my classes to increase my students' reading skills.

2. Theoretical Background

2.1 Brain-Compatible Teaching and Learning

As Haley (2010:8) indicates:

"Brain teaching emphasizes how the brain learns naturally and is based on what we currently know about the actual structures and functions of the brain at several developmental stages. Although brain-compatible teaching is not a panacea or magic bullet to solve all of education's problems, as teachers we must understand certain principles and use effective strategies in purposeful ways. In other words, we must understand the reasoning behind our teaching."

2.2 Brain-Compatible Theories of Teaching and Learning

Gardner's Theory of Multiple Intelligences

According to Howard Gardner, there are eight intelligences; these can be listed as bodily/kinesthetic, interpersonal/social, intrapersonal, intro perspective, logical/ mathematical, musical/rhythmic, naturalistic, verbal/linguistic, and visual/spatial. (Haley, 2010: 8).

Teachers and professors should always pay attention to identifying students' individual intelligences and it should be recognized that they display them to varying degrees and that these change overtime. Students must never be stereotyped. If teachers spend enough time to learn about their student's backgrounds such as their language, culture, literature and etc., they can also learn the strengths and weaknesses of their various intelligences (Haley, 2010: 10).

Because there are always different kinds of learning styles in classrooms and, indeed, everywhere in the world, it is fundamentally important to realise the different learning styles as a classroom teacher or a professor. The following activities and characteristics on multiple intelligences have been suggested by Haley (2010:12):

Intelligence	**Activities**	**Characteristics**
Verbal/Linguistic	Creative writing/journal writing. Storytelling. Oral debate/ Presentations Reading.	Understands order and meanings of words. Explains and teaches well. Demonstrates memory and recall.
Musical/Rhythmic	Jazz chants. Music composition. Rhythm and percussion activities. Singings/ humming. Musical performance.	Does well in drama, aerobic alphabet/exercise, mime, and sports. Can discern tones and pitch.
Logical/Mathematical	Using graphic organizers Formulas/ number sequences. Pattern games. Problem solving . Deciphering codes.	Enjoys abstract pattern recognition or inductive/ deductive reasoning. Discerns relationships. Does complex calculations.
Visual/Spatial	Painting/drawing. Patterns and Designs. Using various forms of multimedia. Sculpture/ pictures. Mind mapping.	Creates graphic representations, image manipulation, mental pictures. Displays active imagination.
Bodily/Kinesthetic	Dancing, acting, running. Playing sports. Processing knowledge with body motion.	Enjoys dancing. Role plays. Likes drama. Does well in sports. Prefers to use manipulatives.
Naturalist	Drawing or photographing a natural setting. Describing changes in the local environment. Planning a campaign which focuses on endangered animals.	Enjoys flora, fauna, and other natural phenomena. Appreciates impact of nature on self and self on nature.

Intrapersonal/Introspective	Silent reflection. Thinking strategies**.** Complex guided imagery. Self-paced independent work.	Relates to inner states of being. Self-reflective. Is aware and can express feelings. Displays higher-order thinking/ reasoning.
Interpersonal/Social	Giving/receiving feedback. Cooperative learning. One-to-one communication. Group projects.	Discerns underlying intentions, behavior, and perspectives of another. Works cooperatively in groups. Is sensitive to others' feelings, moods, and motives. Excels in verbal/nonverbal communication skills.

2.3. Learning Styles

Multiple intelligences and learning styles share certain characteristics, but they must be distinguished from one another, because it is believed that intelligences are determined at birth, whereas learning styles can usually be taught, depending on the learners' attitude and motivation toward the subject matter. (Haley, 2010:11)

Pashler, McDaniel, Rohrer and Bjork (2008:109) state that;

"the notion of learning style as a set of preferences and the notion of learning style as a specific aptitude are very closely intertwined in many discussions of learning styles. Moreover, it is our impression that among the general public, the notion of learning styles and the notion of differential abilities are scarcely distinguished at all. There is, after all, a commonsense reason why the two concepts could be conflated: Namely, different modes of instruction might be optimal for different people because different modes of presentation exploit the specific perceptual and cognitive strengths of different individuals, as suggested by the meshing hypothesis. Similar to the learning-styles hypothesis, the idea of specific abilities also implies a special form of crossover interaction. However, the interaction is different in kind from what was outlined earlier as the key test of the learning-styles hypothesis."

Šabatová further illustrates this (2008: 15):

"In order to understand the theory of learning styles it appears to be logical to start from individual differences. Of course, the history of learning styles is closely connected with the history of individual differences or individualities. More precisely, the term "learning style" could have been subsequently developed from the term "individual difference". Thus, we can say that the individual difference could be a basis of today's concept of learning style."

Mobbs (2003) illustrates thus:

"A learning style is a preferential mode, through which a student likes to master learning, solve problems, thinks or simply react in a pedagogical situation.

The concept of learning style is used to describe individuals differences in the way people learn. Each person has a unique way to absorb and process experiences and information."

Moreover, Mobbs (2003) states that;

"Learning Styles were developed by Peter Honey and Alan Mumford, based upon the work of Kolb, and they identified four distinct learning styles or preferences: Activist, Theorist; Pragmatist and Reflector. These are the learning approaches that individuals naturally prefer and they recommend that in order to maximise one's own personal learning each learner ought to:

- *understand their learning style*
- *seek out opportunities to learn using that style"*

The characteristics of the four learning styles have been summarized in the following table, according to Mobbs (2003):

Learning style	Attributes	Activities	VLE Opportunities
Activist	Activists are those people who learn by doing. Activists need to get their hands dirty, to dive in with both feet first. Have an open-minded approach to learning, involving themselves fully and without bias in new experiences	• brainstorming • problem solving • group discussion • puzzles • competitions • role-play	• Interactive learning • Group work opportunities • Communication and virtual classroom (Chat)
Theorist	These learners like to understand the theory behind the actions. They need models, concepts and facts in order to engage in the learning process. Prefer to analyse and synthesize, drawing new information into a systematic and logical 'theory'	• models • statistics • stories • quotes • background information • applying theories	• Concentrate on concepts and theories presented in a variety of ways • Discussion groups could facilitate more thorough debate around theories than in a time-limited seminar
Pragmatist	These people need to be able to see how to put the learning into practice in the real world. Abstract concepts and games are of limited use unless they can see a way to put the ideas into action in their lives. Experimenters, trying out new ideas, theories and techniques to see if they work	• time to think about how to apply learning in reality • case studies • problem solving • discussion	• Interactive learning • Problem-based learning
Reflector	These people learn by observing and thinking about what happened. They may avoid leaping in and prefer to watch from the sidelines. Prefer to stand back and view experiences from a number of different perspectives, collecting data and taking the time to work towards an appropriate conclusion	• paired discussions • self analysis questionnaires • personality questionnaires • time out • observing activities • feedback from others • coaching • interviews	• Problem-based learning • Presentation of content from a variety of perspectives • Discussion groups allow asynchronous communication - time to reflect before contributing

3. Method

3. 1. 1. Participants

The participants consisted of 90 university students at Dokuz Eylul University in the city of Izmir in Turkey. Their ages ranged from 19-22.

3.1. 2. Teaching Procedure

The participants were asked to reply to the following questions during the 1st and the 2nd weeks of their courses:

1- Do you like listening to music while studying English?
2- Do you like drawing pictures?
3- Do you like taking photos?
4- Do you like acting and dancing?
5- Do you like using the internet?
6- Do you like using your mobile phone for learning English?
7- Do you like cooking?
8- Do you like travelling?
9- Are you an optimist or a pessimist person? Why?
10- Do you live alone or with your family?

According to the answers of the questions asked, different classroom activities and methods were used to motivate students during class hours.

Sample Class Activities

Sample Class Activity to Improve Vocabulary Knowledge (Haley, 2010: 160)

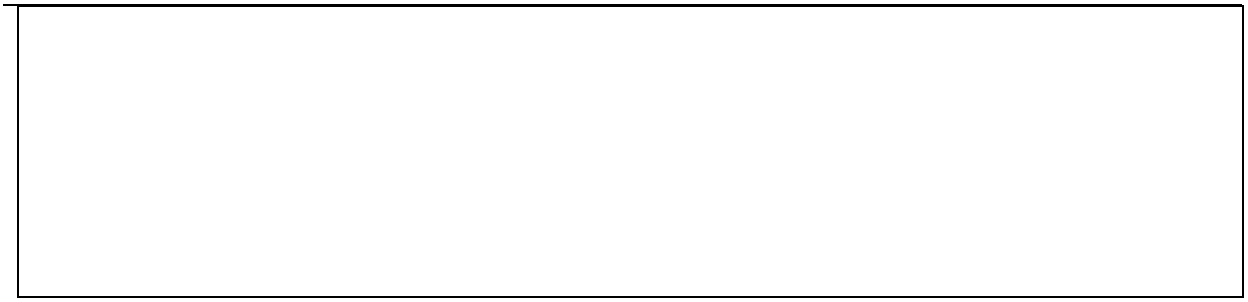
Directions:

1– Students were assigned a different vocabulary word.

2– During the class hours, students wrote down other words they heard or read that helped them describe their vocabulary word.

3– In the other box, a picture of what the word reminded them of or looked like in their mind was drawn by the students.

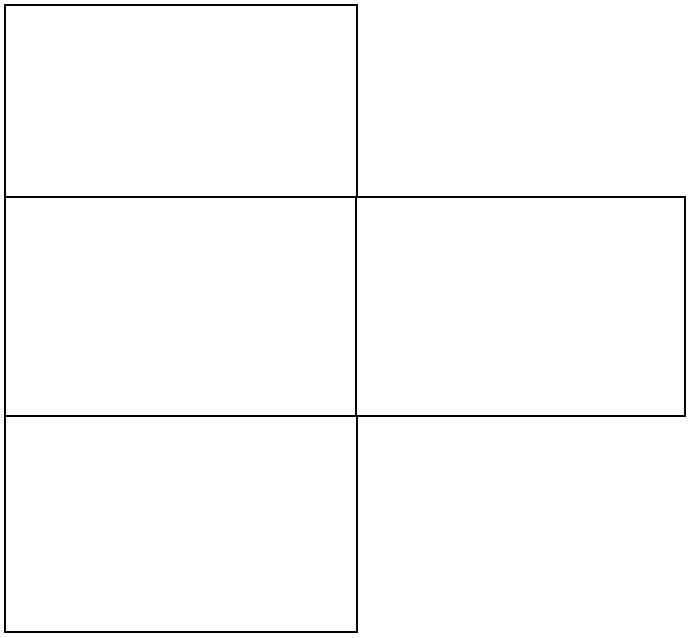
Vocabulary Word	
Words to Describe Your Word	**Draw a Picture**



Sample Activity for the Pre-Intermediate Level of Students

Directions: Students filled each link with jobs that were interdependent and gave reasons why they needed each other. (Haley, 2010: 155)

Interdependence Chains



Sample Activity for the Upper Intermediate Level of Students

Directions:

The following passage was one of the reading passages read by my students (at Dokuz Eylul University in Izmir, Turkey) during the 2013-2014 academic year (Campbell & Tennant, 2011:27):

Magical & mysterious places

Does Utopia exist? What about Shangri-La, Atlantis and El Dorado? Let's start with Utopia. The word *Utopia* was invented by Sir Thomas More who used it as the title for a book he wrote in 1516. In the book he described a fictional island in the Atlantic Ocean. Since then the word has been

used to describe a society in which everything is perfect: in other words, a place that couldn't possibly exist.

Shangri-La is another fictional place that started life in a book. The book was 'Lost Horizon' by the British author James Hilton. Published in 1933, Hilton described a mystical valley where people aged more slowly and lived longer. People continue to use the term Shangri-La to refer to a heavenly place. Although the valley in Hilton's book is fictional, some places in the Buddhist Himalaya between northern India and Tibet have claimed to be the location for the story.

Atlantis was an island first mentioned in Plato's Timaeus and Critias. According to Plato's dialogues, Atlantis was destroyed by an earthquake or other natural disaster about 9, 000 years previously. Plato's characters say it was situated somewhere outside the Pillars of Hercules, although most believers think the Atlantic Ocean or Antartica. Wherever it is or isn't, the idea of this lost civilization continues to inspire and intrigue us.

El Dorado was the name of a tribal chief who covered himself with gold dust and then dived into Lake Guatavita situated in Colombia. The ritual became the basis for the legend of El Dorado which told of a lost city of gold. The possibility of finding gold in this lost city attracted many explorers including Francisco Orellana and Gonzalo Pizarro who, in 1541, set off on an expedition to find their fortune. They didn't find the city, but Orellana 'discovered' the Amazon River. They were followed many years later by Sir Walter Raleigh who was also unsuccessful in his attempt. Since then the name El Dorado has been used to describe anywhere that money can be found quickly.

Before the activity: I asked my students to do skimming and scanning on the passage they would read.

Teaching Procedure:

Step 1: Students read a text, entitled "Magical & mysterious places" from their workbooks.

Step 2: Students in my class answered the following exercises: (Campbell& Tennant, 2011: 26)

Magical& mysterious places

1- Which of these 'places' have you heard of? What do you think they have in common?

Utopia	Shangri-La	Atlantis	El Dorado

2- Read the article. Then match the places with their 'locations'.

1- Utopia	**a-** South America
2- Shangri-La	**b-** the Atlantic Ocean

3- Atlantis **c-** the Mediterranean Sea

4- El Dorado **d-** Asia

3- Put the words into the table, according to which legendary they refer to.

earthquake	easy money	expedition	fictional island
longer life	lost city of gold	lost civilization	
mystical valley	natural disaster	perfect society	tribal chief

Utopia	
Shangri-La	
Atlantis	*earthquake*
El Dorado	

4- Read the article to check your answers to exercise 3.

5- Complete the quotes with one of the names: *Utopia, Shangri-La, Atlantis, El Dorado.*

I. 'Since ---------- is the city of gold, there might be, of gold nuggets, an entire temple of gold.' *(The Road to* ----------*)*

II. '*It's* the death of a whole culture and a whole heritage. It's like the city of ----------' (Mary Bowen)

III. 'Everybody has their own ideas of ---------- … I tried to teach myself to enjoy the present, enjoy the now.' (Mark Knopfler)

IV. 'A map of the world that does not include ---------- is not worth even glancing at, for it leaves out the one country at which Humanity is always landing.' (Oscar Wilde)

6- Answer the questions in your own words.

1– Can you think of a modern-day equivalent to El Dorado?

2– If they did exist, which of the places would you most like to visit? Why?

3– Describe your ' Shangri-La.'

Step 3: I read the reading passage loudly twice to my students. I also asked them if there were any new words for them in that passage. I explained the definitions of the new words in that passage.

3.1.3. Objectives

1- To give students the chance to practice English as much as possible

2- To teach students new words while they are reading the new passages
3- To teach students the pronunciations of the new words effectively
4- To encourage students to participate in role-playing activities
5- To encourage students to join in group and pair-work discussions during class hours
6- To encourage students to answer the questions of the exercises on reading passages to increase their fluency in English
7- To encourage students to be more positive and optimistic while learning English
8- To help students to increase their thinking skills while attending pair work or group work discussions

3. 2. Findings

3.2. 1. Data Analysis

According to the answers of the questions which were asked during the 1st and the 2nd weeks of the courses students had attended, the following results were found:

90 students indicated that they liked listening to music while studying English

80 students indicated that they liked drawing pictures

80 students indicated that they liked taking photos

85 students indicated that they liked acting and dancing

90 students indicated that they liked using the internet

80 students indicated that they liked using their mobile phones for learning English

70 students indicated that they liked cooking

90 students indicated that they liked travelling

80 students informed that they were optimist students

70 tudents informed that they lived alone in Izmir during the academic year

3.2.2. Students' Attitudes

Classroom applications in this study were conducted in 3 different classes in the English Preparatory Classes Department at Dokuz Eylul University in the city of Izmir in Turkey during the 2013-2014 academic year. In each of these classes, there were 30 Turkish university students from different faculties at Dokuz Eylul University. Students participated all of their English classes regularly. They all accepted increasing reading competence would be useful for their professional developments. They enjoyed reading English passages, jokes and dialogues from different sources. They also liked using the internet and Google for their studies.

3.2.2. Students' Perceptions

All the students found the teaching tasks very useful and they realised that they consistently improved their reading and communication skills. They regularly participated in pair work and group work activities during the class hours and informed me that their interests and motivation increased on a daily basis. Accordingly, the students' accuracy and fluency in English also improved rapidly.

4. Conclusion

Reading comprehension is one of the basic skills in English language learning. There are lots of approaches and methods to motivate our students in reading classes. Brain- compatible teaching and learning is one of the essential methods in contemporary English language teaching classes. Students have the opportunity to learn new things according to their tastes and likes with the help of the brain-compatible teaching methods.

In this paper, brain compatible teaching and learning has been examined, as has Gardner's theory of multiple intelligences. Learning styles and the characteristics of the four learning styles have been summarized, with sample classroom activities suggested for each. It is hoped that this study will help my colleagues to do more enjoyable courses. It is also hoped that students in the ESL or ELT classes will get more benefits with this study.

Discussion Questions for Teachers or Professors

1– Do you think Gardner's theory of multiple intelligences will help you to teach English better in your classes?
2– Do you think increasing reading competence with the help of the brain-compatible teaching strategies will help your students to be more fluent in English?
3– Do you think students who learn Basic English in the pre-intermediate level classes can get benefits if they are asked to do exercises according to their multiple intelligences?
4– What are the attributes of your students in learning or improving English?

Acknowledgments

I would like to thank all of my students who participated my classes full heartedly and I would like to thank the director of the School of Foreign Languages, Kadim Öztürk and the Department Head, Ugur Güven to give me permission to do this study.

I wish to thank Adam Simpson and Eric Roth, my distinguished collegues who have encouraged me to write this paper and who have read the first drafts of my paper.

References

Campbell, R.& Tennant, A. (2011). Reading: Magical & mysterious places. *Upper Intermediate Global Workbook.* p.p. 26-27. Oxford: Macmillan Education.

Haley, M. H. (2010). Interdependence Chains. *Brain-Compatible Differentiated Instruction for English Language Learners*. p. 155.Boston, New York: USA. Pearson.

Haley, M. H. (2010). Word Chart. *Brain-Compatible Differentiated Instruction for English Language Learners*. p. 160.Boston, New York: USA. Pearson.

Mobbs, R.(2003). Honey and Mumford Learning Styles. Retrieved 1 June 2014 from:http://www.le.ac.uk/users/rjm1/etutor/resources/learningtheories/honeymumford.html

Mobbs, R.(2003). Learning Theories. Retrieved 1 June 2014 from:http://www.le.ac.uk/users/rjm1/etutor/resources/learningtheories/learningtheoriesindex.html

Pashler, H., McDaniel, M., Rohrer, D.and Bjork, R. (2008) What evidence is Necessary to Validate Interventions Based On Learning Styles?: Primary Mental Abilities: Relation to Learning Styles. *Psychological Science in the Public Interest.* p. 109. Volume: 9, No. 3. Retrieved 2 June 2014 from: http://www.psychologicalscience.org/journals/pspi/PSPI_9_3.pdf

Šabatová, J. (2008). Learning Styles in ELT . *Diploma Thesis.* Masaryk University Brno. Faculty of Education. Retrieved 2 June 2014 from: http://is.muni.cz/th/104803/pedf_m/Learning_Styles_in_ELTsabatovajarmila.pdf

APPENDIX 1

Links for Multiple Intelligences Theory and Applications

http://gse.gmu.edu/research/mirs

www.howardgardner.com

www.pz.harvard.edu/index.cfm

www.pz.harvard.edu/Pls/HG_MI_after_20_years.pdf

www.gardnerschool.org

www.616.ips.k12.in.us

www.spectrumschool.org

BÖLÜM 21

DİN EĞİTİMİ

RELIGIOUS EDUCATION

ÜNİVERSİTELİ GENÇLERDE ELEŞTİREYE DUYARLILIK VE TARTIŞMALARA KATILABİLME İLE DİNDARLIK ARASINDAKİ İLİŞKİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA

A STUDY ON THE SENSITIVITY TO CRITICISM AND THE RELATIONSHIP BETWEEN ABILITY TO PARTICIPATE IN DISCUSSIONS AND RELIGIOSITY

Yrd. Doç. Dr. Nurten KIMTER

aÇanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, İDKAB Bölümü, ÇANAKKALE

nurtenkimter@comu.edu.tr

ÖZET

Bu araştırmanın temel amacı, üniversiteli gençlerin eleştiriye duyarlılık ve tartışmalara katılabilme düzeyleri ile dinsel yaşantı biçimleri (dindarlık boyutları: inanç, ibadet, etki) ve öznel dindarlık algıları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmanın diğer bir amacı ise, üniversiteli gençlerin eleştiriye duyarlılık ve tartışmalara katılabilme düzeylerini bazı sosyo-kültürel ve demografik değişkenler açısından araştırmaktır. Bu bağlamda araştırma evrenini Bursa Uludağ Üniversitesi ve Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi'nde öğrenim gören öğrenciler, örneklemini ise söz konusu üniversitelerin değişik fakülte ve bölümlerinde öğrenim gören 632 kız ve erkek öğrenci teşkil etmektedir. Örneklem tarama ve anket tekniği kullanılarak gerçekleştirilen araştırmada veri toplama aracı olarak "kişisel bilgi formu," "dindarlık ölçeği," "eleştiriye duyarlılık ölçeği" ve "tartışmalara katılabilme ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda üniversiteli gençlerin dinsel yaşantı biçimleri (dindarlık boyutları: inanç, ibadet, etki) ve öznel dindarlık algıları ile eleştiriye duyarlılık düzeyleri arasında pozitif ve anlamlılık düzeyinde bir ilişki olduğu görülmüştür. Buna karşılık öğrencilerin tartışmalara katılabilme düzeyleri ile dindarlık düzeyleri arasında anlamlı herhangi bir ilişkiye rastlanmamıştır. Ayrıca söz konusu öğrencilerin eleştiriye duyarlılık ve tartışmalara katılabilme düzeyleri ile sosyo-kültürel ve demografik değişkenler arasında anlamlılık düzeyinde bir takım farklılıklar ve ilişkiler olduğu gözlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Eleştiriye duyarlılık, tartışmalara katılabilme ve dindarlık

ABSTRACT

The main objective of this study is to examine the relationship between the sensitivity to criticism and the ability to participate in discussions levels and religious ways of life (religiosity dimensions: faith, worshipping, effect) and subjective religiosity perceptions of university students. Another objective of the study is to examine the levels of sensitivity to criticism and the ability to participate in discussions with regard to various socio-cultural and demographic variables. To this end, the research population consists of students being educated at the Uludağ University and Çanakkale Onsekiz Mart University, whereas the sample group of the study consists of 632 students from different faculties of these universities. Sample scanning method and survey technique were used to reach the goals of this study, while "personal information form", "religiosity scale" and "religiosity scale" along with "sensitivity to criticism scale" and "participation to discussions scale" were used as data acquisition tools. It was determined as a result of the study that there is a positive and statistically significant relationship between the religious ways of life (religiosity levels: faith, worshipping, effect) and subjective religiosity levels with sensitivity to criticism levels. In contrast, a statistically significant relationship was not determined between the ability of students to participate in discussions and their religiosity levels. In addition, various statistically significant differences and relations have been observed between the sensitivity levels of students to criticism and their abilities to participate in discussionswith socio-cultural and demographic variables.

Keywords: Sensitivity to criticism, participation in discussions and religiosity

1- GİRİŞ

‘Sanat, edebiyat ve bilimsel eserleri inceleyerek onlar hakkında bir hükme varma, değerlendirme sanatı’ olarak (Fr.critique, İng. critisizm, Alm. kritik) açıklanan tenkit kelimesi, Fransızca ‘critique’ sözünü karşılamak için Tanzimat’tan sonra türetilmiştir. Bu sözcük, yapı olarak Arapça’ya uygun (te’lif vezninde) türetilmesine rağmen Arapça’da kullanılmayan bir sözdür. Cumhuriyet döneminde ‘tenkit’ kelimesi ile beraber ‘eleştiri’ kelimesi de kullanılmaya başlanmıştır. Eleştiri, “spor, sinema, siyaset, müzik, tarih, dil, felsefe, eğitim” gibi pek çok alanda ve konuda yapılabilir (Türk Dili ve Edebiyatı Ansiklopedisi, c.8 .Tenkit :308’dan nakleden Karasoy,2005:2).

Genel anlamda eleştiri somut ya da soyut her türlü nesnenin iyiliğini ya da kötülüğünü, doğruluğunu ya da yanlışlığını vb. belirtmeye yönelik bir değerlendirme yöntemidir (www. türkdilidergisi.org, 2008).

Rosenberg, eleştiriye duyarlılığı, başkaları tarafından yöneltilen olumsuz tavır ve sözlere karşı aşırı hassas ve kırılgan olma durumu olarak açıklamaktadır (Rosenberg, 1965:30-31). Eleştirilere duyarlı olma, mükemmeliyetçi, narsist, kaçıngan ve paranoid kişilik bozukluğu olan bireylerin özelliklerinden birisidir. Zira mükemmeliyetçi kişilerin karar vermede güçlük çekme, erteleme, yetersizlik duygusu vb. gibi özelliklerinin yanında kendilerini ve başkalarını eleştirme ve eleştiriye duyarlılık gibi özellikleri de vardır. Mükemmeliyetçilik günümüz modern insanının özelliklerinden de birisidir.

Günümüz modern dünyasında performansa dayalı hayatlar yaşanmaya başlamıştır. Kabul görmek ve değerli hissetmek için maddi göstergeler öne çıkmış olup modern çağın insanı bir çok alanda birden fazla başarıyı hedefler hale gelmiştir. Evde, okulda, işyerinde vs. en iyi olmak için tüm kaynaklarını sonuna kadar kullanan günümüz insanının kendisini hem kariyerde, hem zenginlikte, hem aile hayatında hem de sosyal ilişkilerde en iyi olmak zorunda hissetmesi ve bunu başaramaması onda yılgınlığa ve mutsuzluğa yol açmaktadır.

Mükemmeliyetçiliğin altında yatan temel nedenler arasında aşırı baskıcı anne-baba tutumlarını görürüz. Diğer taraftan anne babaları mükemmeliyetçi olan çocuklar, onları taklit etme eğilimindedirler. Çocuklar mükemmel görünen anne-babaları yüceltir, onlar gibi olmak isterler. Bu tür ailelerde yetişen çocuklar kendilerini eleştirilerden korumak için tek silahın ‘mükemmel olmak’ olduğuna karar verirler. Bu tür kimseler başkalarının düşüncelerine ve eleştirilerine karşı duyarlı ve kırılgan birer yetişkin olurlar. Ayrıca karmaşanın hakim olduğu (kavga, belirsizlik, tutarsızlık olan) bir ev ortamında büyümüş olan çocuklar, denetim duygusu amacıyla mükemmeliyetçiliği bir savunma mekanizması olarak geliştirirler (www.hedefpsikoloji.com, 2014).

Narsistik kişilik yapısı olanlar da eleştirilmeye karşı çok duyarlıdırlar. Başkalarının kendileri hakkındaki düşünceleri onlar için çok önemlidir. Maughana’nın “insanlar sizden kendilerini

eleştirmelerini istediklerinde bile, gerçekte sizden övgü bekliyorlardır" sözünde olduğu gibi narsistik kişilik yapısına sahip olanlar sürekli olumlu değerlendirilme beklentisi içindedirler. Zira en ufak olumsuz değerlendirme onlarda büyük hayal kırıklığı yaratır.

Eleştiriye duyarlılık ve kırılganlık narsistik kişilik yapısı olanların yanı sıra, yetersizlik duygusu, reddedileceğini ve aşağılanacağını düşündüğü ortam ve durumlardan uzak durma ile karakterize edilen çekingen ya da kaçıngan kişilik yapısında olanlarda da görülen bir özelliktir. Ancak çekingen kişi kendi kendisini değersiz olarak hissettiği, narsistik kişi ise kendini aşırı değerli hissettiği için kırılgandır. Çekingen kişi başkalarının kendisini beğenmeyeceği ve istemeyeceği kaygısını yaşarken, narsistik bir kişinin böyle bir şey aklından bile geçmez (www.psikoloji.web.tr, 2014). Ayrıca hayata karşı şüphe duygularıyla yaklaşan, çevreden sürekli kendilerine yönelik bir kötülük geleceği kuşkusu içinde olan, dış dünyayı tehdit edici ve kendilerine yönelik bir tehlike olarak algılama eğilimi içinde olan paranoid kişilik bozukluğuna sahip olan kişilerde de eleştiriye karşı duyarlılık, başarısızlıklarına karşı başkalarını suçlama ve haksızlığa uğradıklarını düşünme eğilimi vardır (Hökelekli, 2011:238-239; www.ipe.com.tr, 2011).

Weiner ve Saussure (1985:451-458), düşük benlik saygısı olan kişilerin bunun verdiği acıdan kurtulmak için narsistik doyum aradıklarını ve durum nedeniyle de bu tür kişilerde eleştiriye karşı aşırı duyarlılık görüldüğünü ileri sürmektedirler. Arık da eleştiriye karşı duyarlılığı aşırı düzeyde olan bireylerin kendilerini yetersiz hissettiklerini, yaşam sorunları karşısında etkisiz davranışlar sergilediklerini ve eleştiri kaygısından dolayı da yalnızlık eğilimlerinin güçlendiğini belirtmektedir (Arık, 1990). Karahan ve arkadaşlarının gerçekleştirdiği araştırmadan elde edilen bulgular da öğrencilerin eleştiriye duyarlılık düzeyleri yükseldikçe yalnızlık düzeylerinin de yükseldiğini göstermektedir (Karahan vd., 2004:36).

Türk Dil Kurumu'nun sözlüğünde "fikir alış verişi" olarak da belirtilen tartışma (www.tdk.gov.tr, 2014), daha önce belirlenmiş bir konunun iki karşıt görüşü savunan grup tarafından olumlu ve olumsuz yönleriyle savunulması tarzında düzenlenen bir sözlü anlatım biçimidir. Tartışmada asıl amaç savunulan bir düşünceyi veya tezi karşı tarafa kabul ettirebilme becerisi ve yeteneğidir. Tartışmalar, problemlerin çözülmesi ve gerçeklerin aydınlanmasında etkili olurlar. Tartışma, karşıt düşünceleri olan kişilerin, görüşlerini medeni ölçüler çerçevesinde ve eleştirel bir bakışla ortaya koyması ve kendilerini belli amaçlar ve kurallar dahilinde savunmasıdır (Vural vd., 2013:13). Tartışma kültürü eğitim seviyesi yüksek olan ülkelerde "fikir alış verişi" olarak da bilinmektedir. Tartışmada, fikirleri, ispatları, yorumları oldukça özgür bir ortamda rahatça söyleyebilmek ve karşı tarafın fikrinin yanlış veya doğru olduğunu kanıtlamak, belgelerle, kaynaklarla dile getirmek esastır. Tartışma kültüründe esas olan saygıdır. Karşı taraftaki insanın sözlerine değil, onun bizzat kendisine saygı duyarak onu dinlemek ve onun sözünü kesmemek gerekir. Tartışma kültürü, sadece zıt düşüncelerin savunulması değildir. Kelimenin kökünde olduğu gibi tartışma kültüründe, bilgiyi tartmak ve o bilgi ile karşıdaki

insana ne sunulabileceği fikri vardır. Tartışma sonucunda ya farklı iki düşüncenin keskin bir şekilde ayrılması gözükür, ya da iki düşünceden birisi ispat yoluyla son bulur (www.eğitimhane.com, 2014).

Karahan ve arkadaşlarının gerçekleştirdiği araştırmada tartışmalara katılma düzeyi yükseldikçe yalnızlık düzeyinin de düştüğü tespit edilmiştir. Bilgi düşünce ya da felsefe üzerinde tartışmaya eğilimli olan bireylerin iletişim ve çatışma çözme becerilerinin de gelişmiş olduğu söylenebilir. Bu açıdan bakıldığında duygu ve düşüncelerini paylaşmaya istekli oluş ve ülke sorunlarını tartışmaya yönelme gibi yaşantılar, bireyi yalnızlığa karşı adeta korumaktadır. Tartışmalara katılabilme düzeyi yüksek olan öğrencilerin dinleme becerilerinin de diğerlerine göre daha gelişmiş olduğu söylenebilir (Karahan vd., 2004:37).

Arapça, borç, itaat, yol, millet, mükâfat, ceza, hal, gidiş, hesap, saltanat, hüküm, tedbir vb. anlamlara gelen (Topaloğlu ve Karaman, 1989:112) din kelimesinin karşılığı olarak batıda religion kelimesi kullanılmaktadır. Aslı Latince 'religare' kökünden gelen religion, ek, bağ, bağlanma gibi anlamlara gelmekte olup, terim anlamının da kök anlamıyla ilişkili olduğu görülmektedir. Zira tarihte görülen bütün dinler, insanların kutsal bildikleri şeylerle ilişki kurmaları, onlara bağlanmalarıdır (Pazarlı, 1972:33).

Dinin tarifi konusunda bir ittifak söz konusu değildir. Din adamları, ahlâkçılar, filozoflar, materyalistler, psikologlar ve sosyologlar çeşitli yönlerden ele alarak dini tarif etmişlerdir. Din, insanın varlık karşısında toptan edindiği genel bir ruhî yöneliştir; yalnız bu genel durum, duyulur âleminin ötesinde, daima var olan kapsamlı bir prensibi hissetmekten kaynaklandığı için geçici ve basit tepkilerden farklıdır (Melîci, A.A., 1985:187). İnsanın ruhî yapısında var olan 'inanma arzusu'nun toplumsal bir yansıması olan din, gerek ilkel, gerekse gelişmiş şekliyle insanın bulunduğu her yerde her zaman var olagelmiş toplumsal bir kurumdur. Dolayısıyla, inanma ferdîdir ancak din toplumsaldır. Bu sebeple dinin hem bireysel, hem de sosyal bir ihtiyaç olduğu her zaman kabul edilmiştir (Uysal, 2003:53).

İnanan insanın, dinî inancı, duygu ve düşünceleri, ibadetleri bir bütünlük arz eder. Çünkü din, insanın dinî duygu ve bilincini etkilediği davranışlarla kendini gösterir (Peker, 1993:68). Dolayısıyla dindarlık anlayışı, bir dinin iman esaslarının ve ibadet uygulamalarının kişilerin ve toplumun gündelik hayatına doğrudan ve dolaylı olarak yansımasıdır (Uysal, 2003:137). Bu noktada, bir toplumda yaşayan insanın dindarlığının nasıl tespit edileceği veya dinin insan hayatının hangi yönlerine ne derece etki ettiği meselesi tartışılmaya başlanmış ve araştırmacıları dinin boyutları olabileceği sonucuna götürmüştür. Ayrıca, ölçeklerdeki çok yönlülüğün artması da araştırmacıları, dindarlığın çok boyutlu ve çok yönlü yapısı üzerinde durmaya sevk etmiştir (Salsman, 2006:121).

Din ve dindarlık konusunda yapılan çalışmalarda, din (religion) ve dindarlık (religiosity) kavramları çoğu zaman, birbirlerinin yerine kullanılmasına rağmen gerçekte din ile dindarlık kavramları

birbirinden farklı anlamlara gelmektedir. Dindarlık kavramı geniş inanç ve uygulama şekillerini kapsayan bir kavramdır. Kişinin ideallerinin ve davranışlarının birbirine bağlı olduğu hipotezine dayandırılan dindarlık kavramının temelindeki teorik unsur Allah'a inanmak ve O'nu tanımak prensibidir (Uysal, 2003:65). Dindar kişi, her türlü davranışında dinî motiflerin etkisi altında bulunduğu için Allah'ın varlığı ve Allah'la kurulan ilişkiler onun bütün dünyevî ilişkilerinin merkezini teşkil eder. Dolayısıyla bir insanın dinî inançları, duyguları, düşünceleri, şüpheleri, dinî tutum ve davranışları, dine yaklaşımı, dinî esasları değerlendiriş biçimi vs. tüm dinî görüntüsü onun dinî şahsiyetini ya da dindarlığını oluşturur.

Dindarlık kavramı, kişiden kişiye, kültürden kültüre ve mensup olunan dinin esaslarına göre farklı anlamlar kazandığı için bir Hıristiyan ile Müslümanın dindarlıkları farklı olduğu gibi, aynı dine mensup kişilerin dindarlık anlayışlarında ve yaşam tarzlarında da bir takım benzerlik ve farklılıklar mevcuttur. Başka bir deyişle, dinî inanç, duygu, düşünce, tutum ve davranışlar temelinde oluşan dinsel yaşantı biçimleri ya da dindarlık genelde toplumdan topluma ve özelde ise bireyden bireye değişebilen ve çeşitli psiko-sosyal ve kültürel faktörlerin etkisiyle de farklılaşabilen karmaşık bir yapıya sahiptir (Günay, 2006:50-54).

Ergenlik, insan yaşam döngüsünde çok özel bir dönemdir. Büyüme görevini sonlandırma ve büyüyüp gitme sürecini başlatma zamanı olan, 5 ila 7 yıllık bir zaman dilimine serpiştirilmiş olan bu dönem, duygusal ve zihinsel değişimin ve fiziksel olgunlaşmanın meydana geldiği bir dönemdir (Adams, 1995:227-229). Gerek dini inanç ve uygulamalara ve gerekse toplumsal, politik ve felsefi konulara ilginin son derece arttığı ve bir takım tartışmaların, çatışmaların, sorgulamaların baş gösterdiği aynı zamanda aileden koparak yavaş yavaş bağımsız bir birey olma yolunda akran gruplarına katılımın söz konusu olduğu, tenkit ve eleştirilere hassasiyetin artış gösterdiği ergenlik dönemi gençlerinin dindarlık düzeyleri ile eleştirilere duyarlılık ve tartışmalara katılım dereceleri incelenmeye değer bir konu olarak görülmüştür.

2-ARAŞTIRMA VE YÖNTEM

1.1. Araştırmanın Konusu, Amacı ve Hipotezleri

Araştırmanın konusu, üniversiteli gençlerin dini inanç ve davranış özellikleri ile eleştiriye duyarlılık ve tartışmalara katılabilme dereceleri arasındaki ilişki ve bu ilişkinin ne tür bir ilişki olduğunun araştırılmasıdır.

Temelde dinin ve dindarlığın eleştiriye duyarlı olmayı negatif ve tartışmalara katılabilmeyi pozitif yönde etkilediği düşüncesinden hareket edilmiş olan bu araştırmada çok boyutlu dindarlık yaklaşımı benimsenmiştir. Araştırmada dindarlıktan kastedilen şey, dindarlık boyutları (inanç, ibadet ve etki) ve kişinin kendi gözünde kendi dindarlığını değerlendirmesi diyebileceğimiz öznel dindarlık algısıdır.

Sözü edilen değişkenler arasındaki ilişkileri sosyal psikolojik metotlarla incelemeye çalışan araştırmamızın temel amacı öncelikle örneklemin dindarlık profilini, eleştiriye duyarlılık ve tartışmalara katılabilme düzeylerini belirleyebilmektir. Araştırmanın daha sonraki amacı örneklemin ortaya çıkan dindarlık profili ile eleştiriye duyarlılık ve tartışmalara katılabilme düzeyleri arasındaki ilişki ve etkileşimleri tespit etmek ve bu ilişki ve etkileşimlerin dindarlığa bağlı olarak değişip değişmediğini araştırmaktır. Ayrıca araştırmanın bir diğer amacı da katılımcıların eleştiriye duyarlılık ve tartışmalara katılabilme derecelerinin sosyo-kültürel ve demografik değişkenlere göre bir farklılık gösterip göstermediğini ve bunlar arasında nasıl bir ilişki ve etkileşim olduğunun ortaya koyulmasıdır.

Bütün bu amaçlar doğrultusunda dindarlık ile eleştiriye duyarlılık ve tartışmalara katılabilmenin ana değişkenler olarak kabul edildiği bu araştırmada dindarlık bağımsız değişken olarak ele alınmış ve bağımlı değişkenler olarak kabul edilen eleştiriye duyarlılık ve tartışmalara katılabilme ile ilişkisi incelenmiştir.

Gerçekte üç ana değişken (dindarlık, eleştiriye duyarlılık, tartışmalara katılabilme) arasındaki ilişkiyi tespit etmeyi amaçlayan araştırmada her şeyden önce şu sorulara cevap aranacaktır:

1.Araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin dini hayatın boyutlarındaki aritmetik ortalamaları nedir? Gençler öznel dindarlık algısı bakımından nasıl bir dağılım göstermektedirler? Öğrencilerin genel olarak eleştiriye duyarlılık ve tartışmalara katılabilme dereceleri nasıldır?

2. Öğrencilerin eleştiriye duyarlılık ve tartışmalara katılabilme dereceleri sosyo-demografik ve kültürel değişkenlere (fakülte, sınıf, cinsiyet, yaş, ailenin gelir durumu, anne-babanın eğitim düzeyi, ebeveynlerin yaşayış biçimi) göre farklılaşmakta mıdır? Eleştiriye duyarlılık ve tartışmalara katılabilme ile sürekli değişkenler (sınıf, yaş, ailenin gelir durumu vs.) arasında nasıl bir ilişki ve etkileşim vardır?

3. Gençlerin dinsel yaşantı biçimleri (inanç, ibadet, etki) ve öznel dindarlık algıları ile eleştiriye duyarlılık ve tartışmalara katılabilme düzeyleri arasında nasıl bir ilişki ve etkileşim vardır?

Bilindiği üzere her araştırma bir amaca dayanılarak yapılır ve çeşitli hipotezler üzerine kurulur. Araştırmanın amacını ve iddiasını oluşturan hipotezler, araştırmacıyı araştırmanın amacına ulaştıran yol haritası görevini görürler. Bu bağlamda araştırmada şu hipotezler ileri sürülmüştür:

Hipotez 1: Üniversiteli gençlerin dindarlık, tartışmalara katılabilme ve eleştiriye duyarlılık düzeylerinin yüksek olacağı tahmin edilmektedir?

Hipotez 2:Öğrencilerin eleştiriye duyarlılık ve tartışmalara katılabilme düzeyleri fakültelere göre farklılaşacak, söz konusu farklılıklar özellikle İlahiyat fakültesi öğrencileri ile diğer fakülte ve bölüm

öğrencileri arasında ortaya çıkacaktır. Dolayısıyla İlahiyat Fakültesi öğrencileri eleştiriye daha az duyarlı olacaklar ve tartışmalara daha fazla katılacaklardır.

Hipotez 3: Üniversiteli gençlerin eleştiriye duyarlılık ve tartışmalara katılabilme düzeyleri öğrenim gördükleri sınıflara göre farklılaşacaktır. Sınıflar ilerledikçe eleştiriye duyarlılık negatif yönde, tartışmalara katılabilme düzeyleri pozitif yönde değişiklik gösterecektir.

Hipotez 4: Öğrencilerin eleştiriye duyarlılık ve tartışmalara katılabilme düzeyleri cinsiyetlerine göre farklılaşacaktır. Erkek öğrenciler eleştiriye daha az duyarlı olma ve tartışmalara daha fazla katılma yönünde bir eğilim göstereceklerdir.

Hipotez 5: Gençlerin eleştiriye duyarlılık ve tartışmalara katılabilme alt ölçeklerinden aldıkları puanların ortalaması yaş ilerledikçe farklılaşacaktır. Yaş ile eleştiriye duyarlılık arasında negatif yönde, yaş ile tartışmalara katılabilme arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olacaktır.

Hipotez 6:Öğrencilerin eleştiriye duyarlılık ve tartışmalara katılabilme düzeyleri ailenin gelir durumuna göre farklılık gösterecektir. Bu bağlamda ailelerinin gelir durumu ile eleştiriye duyarlılık arasında negatif, tartışmalara katılabilme arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olup ailenin gelir düzeyi arttıkça öğrencilerin eleştiriye duyarlılık derecelerinde bir azalma, tartışmalara katılabilme derecelerinde ise bir artma eğilimi söz konusu olacaktır.

Hipotez 7:Gençlerin eleştiriye duyarlılık ve tartışmalara katılabilme düzeyleri anne-babanın eğitim durumuna göre farklılaşacaktır. Anne-babanın eğitim durumu ile öğrencilerin eleştiriye duyarlı olmaları arasında negatif yönde, tartışmalara katılabilme düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olacaktır.

Hipotez 8: Üniversiteli öğrencilerin anne-babalarının yaşayış biçimlerine göre (ayrı, boşanmış ve birlikte yaşama vs.) eleştiriye duyarlılık ve tartışmalara katılabilme dereceleri arasında anlamlılık derecesinde farklılıklar olacaktır. Anne-babası birlikte yaşayan gençlerin diğerlerine göre eleştiriye duyarlılık düzeyinin daha az ve tartışmalara katılabilme derecesinin de daha fazla olacağı öngörülmektedir.

Hipotez 9: Öğrencilerin eleştiriye duyarlılık ve tartışmalara katılabilme dereceleri ailenin dindarlık düzeylerine göre farklılaşacak, bu farklılık ailesi daha dindar olan öğrenciler lehinde olacaktır. Ailenin dindarlık düzeyi ile öğrencilerin eleştiriye duyarlılık dereceleri arasında negatif ve tartışmalara katılabilme dereceleri arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olacaktır.

Hipotez 10: Üniversiteli gençlerin dindarlık boyutları (inanç, ibadet ve etki) ve öznel dindarlık algıları ile eleştiriye duyarlılık dereceleri arasında negatif yönde ve tartışmalara katılabilme düzeyleri arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülecektir.

2.2. Araştırmanın Yöntemi, Evreni ve Örneklemi

Sosyal psikolojik metot ve tekniklerin Din Psikolojisi sahasına uygulanması şeklindeki bir yaklaşımı benimseyerek üniversiteli öğrencilerin dindarlıkları ile eleştiriye duyarlılık ve tartışmalara katılabilme durumları arasındaki ilişkinin incelenmesini temel amaç edinen araştırmada, dindarlık gerek batıda gerekse ülkemizdeki pek çok araştırmada olduğu gibi çok boyutlu bir kavram olarak ele alınmıştır.

Stark ve Glock'un beş boyutlu (inanç, ibadet, tecrübe, bilgi ve etki) dindarlık anlayışı esas alınarak oluşturulan Dindarlık Ölçeği ile ilgili yapılan faktör analizleri sonucunda boyutların sayısının üçe (inanç, ibadet, etki) düştüğü gözlenmiştir. Böylece araştırmada dindarlıktan kast edilen şey, ampirik araştırmalara konu olabilen, insanların bağlı olduğu dini inanç, ibadet ve etki boyutlarının bütünü ile özel dindarlık algısı olmuştur.

Alan araştırması şeklinde sürdürülen çalışmada anket tekniği kullanılmıştır. Anket formunun ilk kısmında, öğrencilerle ilgili genel bilgileri içeren sosyo-demografik ve kültürel değişkenlere yer verilmiştir. Dindarlığı ölçmek için çok boyutlu dindarlık ölçeği, öğrencilerin eleştiriye duyarlılık ve tartışmalara katılabilme derecelerini ölçmek için Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği'nin Eleştiriye Duyarlılık ve Tartışmalara Katılabilme Alt Ölçekleri kullanılmıştır.

Araştırmanın ana kütlesini (evreni) Uludağ Üniversitesi ve ÇOMÜ'de öğrenim gören kız ve erkek öğrenciler, örneklemini ise bu iki üniversitelerin değişik fakülte ve bölümlerinde öğrenim gören tesadüfi örnekleme yoluyla seçilmiş olan 632 kız ve erkek öğrenci teşkil etmektedir.

Araştırmada kullanılan Dindarlık Ölçeği'nin esası 'İslami Dindarlık Ölçeği'ne dayanmaktadır. Dindarlık Ölçeği ile ilgili olarak yapılan faktör analizleri ve iç tutarlılık testlerinin sonuçları İslami Dindarlık Ölçeği'nin sonuçlarıyla paralellik göstermiş olup bu durum söz konusu ölçeğin ülkemiz koşullarında anlamlı ve güvenilir sonuçlar verebilecek yeterli bir ölçüm aracı olduğunu göstermektedir (Barlett chi-square= 8648,033;p=0,000; Vayans %58, 140; Cronbach Alpha= 0,9369; KMO=0,961).

Likert formatında düzenlenmiş olan ve her bir soruda dört derecenin bulunduğu Dindarlık Ölçeği'nden alınacak en yüksek puan 96, en düşük puan ise 24'tür. Öğrencilerin her bir boyutla ilgili tutum ve davranış özelliklerini belirlemek için aritmetik ortalamaların esas alındığı Dindarlık Ölçeği'nde yüksek puanlar dindarlık düzeyinin de yüksek olduğunu göstermektedir.

1963'de Morris Rosenberg tarafından geliştirilen ve ABD'de güvenirlik ve geçerlilik çalışmaları yapıldıktan sonra pek çok araştırmada bir ölçüm aracı olarak kullanılan Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği, 12 alt ölçekten ve 63 çoktan seçmeli sorudan oluşan bir ölçektir. Araştırmada gençlerin eleştiriye duyarlılık ve tartışmalara katılabilme düzeylerini ölçmek için kullanılan Eleştiriye

Duyarlılık ve Tartışmalara Katılabilme Derecesi Alt Ölçeklerinin değişmezlik katsayıları ya da güvenirlik oranları sırasıyla 0,48 ve 0,51 olarak bulunmuştur.

Gençlerin eleştiriye duyarlılık düzeylerini ölçmek için kullanılan Eleştiriye Duyarlılık Alt Ölçeği toplam 3 sorudan oluşmakta olup söz konusu ölçekte her bir doğru cevaba bir puan verilmektedir. Dolayısıyla 0-3 arası puan alınan ölçekte 0-1 arası puan eleştiriye duyarlılığın az, 2-3 arası puan ise eleştiriye duyarlılığın çok olduğunu göstermektedir.

Araştırmada öğrencilerin tartışmalara katılabilme derecesini ölçmek için kullanılan Tartışmalara Katılabilme Derecesi Alt Ölçeği ise toplam iki sorudan oluşmaktadır. Her bir doğru cevap için 1 puan alınan bu alt ölçekten 0-2 arası puan alınmakta olup 0 puan tartışmalara katılabilmenin az, 1 puanın orta ve 2 puanın yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir.

Araştırmada toplanan ham verilerle ilgili veri temizleme işlemi yapıldıktan sonra değerlendirmeye alınan anket verilerinin farklı istatistiksel tekniklerle analiz edilmesinde SSPS (10.0) paket programı kullanılmıştır. Verilerin analizinde kullanılan istatiksel işlemler, seçilen ölçek tipleri ve araştırma hipotezleri dikkate alınarak belirlenmiştir. Böylece verilerin çözümlenmesinde frekans dağılımı, aritmetik ortalama, t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), scheffe testi ve korelasyon tekniklerinden yararlanılmıştır. Çözümlenmiş olan verilerin manidarlığı % 5 hata payı ve % 95'lik bir güven düzeyi ile sınanmış ve bulgular araştırmanın amaçlarına uygun olarak tablolar halinde ortaya koyulmuştur.

2- BULGULAR VE YORUM

2.1. Öğrencilerin Eleştiriye Duyarlılık, Tartışmalara Katılabilme ve Dindarlık Düzeylerine İlişkin Bulgular

Üniversiteli öğrencilerin eleştiriye duyarlılık ve tartışmalara katılabilme ve öznel dindarlık düzeylerini göstermek için yüzdelik oranları, dinsel yaşantı biçimlerini (dindarlık boyutları) göstermek için ise aritmetik ortalamalar esas alınmıştır.

Buna göre öğrencilerin Eleştiriye Duyarlılık Alt Ölçeğinden aldıkları puanlara göz atıldığında gençlerin yaklaşık yarısının (% 49,5; 313 kişi) eleştiriye çok duyarlı, diğer yarısının ise (% 50,5; 319 kişi) ise eleştiriye daha az duyarlı oldukları görülmüştür.

Gençlerin Tartışmalara Katılabilme Alt Ölçeğinden aldıkları puanlara göre ise onların yarısına yakınının, % 42,9'nun (271 kişi) tartışmalara katılabilme derecesinin yüksek, % 31,3' nün (198 kişi) orta, % 25,8' nin (163 kişi) ise düşük düzeyde olduğu gözlenmiştir. Nitekim ülkemizde gerek Baybek ve Yavuz'un gerekse Çam ve arkadaşlarının yüksek okul ve üniversite öğrencileri üzerinde gerçekleştirdikleri araştırmalardan elde edilen bulguların da bizim araştırma bulgularımızla paralellik

gösterdiği görülmektedir. Çünkü söz konusu iki araştırmada da öğrencilerin hem eleştiriye duyarlılık düzeylerinin (%50, %64,4) hem de tartışmalara katılabilme derecelerinin bir hayli yüksek olduğu (%46,5, %61,5) tespit edilmiştir.

Öğrencilerin Dindarlık Ölçeği'nin ölçtüğü üç dindarlık boyutundaki aritmetik ortalamalarına bakıldığında, en yüksek ortalamanın dini inanç boyutunda olduğu (3,6168), daha sonra bunu dini etki boyutundaki puan ortalamalarının (3,1809) takip ettiği, dini hayatın boyutları ile ilgili en düşük puan ortalamasının ise dini ibadet boyutuna ait olduğu görülmektedir. Dolayısıyla üniversiteli gençlerin dindarlığında dini inanç esaslarını benimseme ve bunlara bağlılık çok önemli olduğu gibi bu dini inanç ve kanaatlerin etkisi de yüksek düzeyde olma eğilimindedir. Bununla birlikte söz konusu öğrencilerin dini ibadetler açısından aynı derecede dindar olduklarını söylemek pek mümkün değildir. Nitekim ülkemizde dindarlıkla ilgili gerçekleştirilen araştırmalarda da üzerinde araştırmalarda da dini inanç boyutundan alınan puanların en yüksek, dini ibadet boyutundan alınan puanların ise en düşük olduğu gözlenmiştir (Uysal, 2003:67; Onay, 2004:162)

Öğrencilerin dindarlıklarının bir diğer göstergesi olarak kabul edilen ve onların kendi gözünde kendi dindarlıklarını algılama biçimi olarak tanımlayabileceğimiz öznel dindarlık algısı bakımından kendilerini nasıl değerlendirdiklerine baktığımızda, gençlerin yaklaşık yarısına yakını (% 47,6) kendilerini "dindar" olarak gördüklerini belirtmişlerdir. Bununla birlikte azımsanmayacak oranda bir öğrenci grubu (% 35,1) kendilerini "biraz dindar" olarak gördüklerini belirtirken %10,4 oranında bir öğrenci grubu da kendilerini dindar olarak görmediklerini, başka bir deyişle dindar olmadıklarını ifade etmişlerdir. Araştırmamızda kendilerini "çok dindar" olarak algılayan öğrencilerin ise en küçük grubu (%6,8) teşkil etmesi dikkat çekicidir. Böylece hipotez 1'in araştırma bulgularıyla büyük çapta doğrulandığını söyleyebiliriz.

2.2.Öğrencilerin Eleştiriye Duyarlılık ve Tartışmalara Katılabilme Düzeyleri İle Sosyo- Kültürel ve Demografik Faktörler Arasındaki İlişki ve Etkileşimlere Dair Bulgular

Bu başlık altında öncelikle üniversiteli gençlerin sosyo-kültürel ve demografik özelliklere bağlı olarak eleştiriye duyarlılık ve tartışmalara katılabilme düzeylerinde bir farklılaşma olup olmadığına bakılmıştır. Daha sonra eleştiriye duyarlılık ve tartışmalara katılabilme düzeyleri ile sosyo-kültürel ve demografik faktörler arasındaki ilişkisel duruma bakılarak bir takım değerlendirmelerde bulunulmuştur.

a-) Fakülte ile Eleştiriye Duyarlılık ve Tartışmalara Katılabilme

Fakülte bağımsız değişken ve eleştiriye duyarlılık bağımlı değişken olarak alınmak suretiyle gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda elde edilen bulgular aşağıda tablo 1'de özetlenmiştir.

Tablo 1: Fakülte ve Eleştiriye Duyarlılık (Alt ölçeği) (Tek Yönlü ANOVA P<0,01; Scheffe P<0,01; P<0,05)						Fark
Fakülteler	N	AOrt	Std.S.	F	p	
1-Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fak.	57	1,68	0,47	4,231	0,000	4 ile 1 ve 7 arasında
2-Onsekiz Mart Ünv. İlahiyat Fak.	64	1,48	0,50			
3- Onsekiz Mart Ünv. Eğitim Fak	217	1,50	0,50			
4- Onsekiz Mart Ünv Müh.Mim. Fak.	31	1,23	0,43			
5- Onsekiz Mart Ünv Ziraat Fakültesi	46	1,43	0,50			
6- Onsekiz Mart Ünv Fen-Edeb. Fak.	161	1,44	0,50			
7- Onsekiz Mart Ünv Mes. Yük. Ok.	56	1,64	0,48			
TOPLAM	632	1,50	0,50			

Tablo 1'e baktığımızda, fakültelere göre öğrencilerin eleştiriye duyarlılık ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları arasında manidar farklılıklar olduğu görülmektedir. Fakültelere göre eleştiriye duyarlılık ölçeğindeki en yüksek ortalama (1,68) U.Ü. İlahiyat Fakültesi öğrencilerine aittir. Fakültelere göre eleştiriye duyarlılık ölçeğindeki en düşük ortalama ise mühendislik ve Mimarlık Fakültesi öğrencilerine aittir.

Fakültelere göre öğrencilerin eleştiriye duyarlılık ölçeğindeki puan ortalamaları arasındaki bu farklılıkların tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda p< 0,01 düzeyinde anlamlılık seviyesine ulaştığı, scheffe (post-hoc) analizinde de bu farkın anlamlı (p<0,05) olduğu görülmüştür. Scheffe (post-hoc) analizi söz konusu farklılığın ÇOMÜ Mühendislik- Mimarlık Fakültesi öğrencileri ile U.Ü. İlahiyat Fakültesi öğrencileri ve ÇOMÜ Meslek Yüksek Okulu öğrencileri arasındaki farklılıktan kaynaklığını ortaya koymuştur. Bu durumda ÇOMÜ Mühendislik-Mimarlık Fakültesi öğrencilerinin, U.Ü. İlahiyat Fakültesi ve ÇOMÜ Meslek Yüksek Okulu öğrencilerine göre eleştiriye daha az duyarlılık gösterme eğiliminde olduklarını söyleyebiliriz. Buna karşılık üniversite öğrencilerinin tartışmalara katılabilme derecesi ile öğrenim gördükleri fakülte veya yüksek okul arasında istatiksel açıdan hiçbir anlamlı ilişkinin bulunmadığı tespit edilmiştir. Böylece araştırma bulguları ile hipotez 2'nin doğrulanmadığı hatta ilgili hipotezin Eleştiriye Duyarlılık Alt Ölçeğiyle ilgili olarak tam tersi yönde bulgular ortaya çıktığı gözlenmektedir. Ağırlıklı olarak dini eğitimin verildiği ve dindarlık bakımından daha yüksek puan ortalamalarına sahip olan İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin diğer fakültelerdeki öğrencilerden eleştirilere daha duyarlı olmaları ülkemizde belli dönemlerde siyasi ve politik durumlara bağlı olarak dinin ya da dindarlığın bir eleştiri unsuru ve bir tehdit olarak algılanmasından kaynaklanmış olabilir. Nitekim Karadağlı'nın (1991:178-179) Sağlık Meslek Lisesi hemşirelik bölümü öğrencileri üzerinde gerçekleştirdiği araştırmada da öğrencilerin öğrenim gördüğü okullara göre hem eleştiriye duyarlı olma hem de tartışmalara katılabilme dereceleri bakımından anlamlılık düzeyinde farklılıklar gösterdikleri tespit edilmiştir (p<0,05).Söz konusu araştırmada

Amiral Bristol Özel SML öğrencilerinin diğer okullardaki öğrencilerden eleştiriye daha az duyarlı oldukları ve tartışmalara daha fazla katıldıkları gözlenmiştir.

b-) Sınıf ile Eleştiriye Duyarlılık ve Tartışmalara Katılabilme

Sınıf değişkeni bağımsız, eleştiriye duyarlılık ve tartışmalara katılabilme derecesi bağımlı değişken olarak alınmak suretiyle gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi sonucunda üniversiteli gençlerin sınıflarına göre eleştiriye duyarlılık düzeylerinde istatiksel açıdan hiçbir anlamlı ilişkiye rastlanmamıştır. Bununla birlikte öğrencilerin sınıflarına göre tartışmalara katılabilme derecelerinde farklılık gösterdikleri tespit edilmiştir. Buna göre tartışmalara katılabilme derecesi en yüksek olan (2,33) öğrenciler, 2. sınıfta öğrenim gören öğrencilerdir. Bunları daha sonra sırasıyla 4. sınıf (2,21), 3. sınıf (2,11) ve 1. sınıf öğrencileri takip etmektedir. Tartışmalar katılabilme derecesi en düşük olan öğrenciler (1,75) ise hazırlık sınıfında okuyan öğrencilerdir. Öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıflara göre tartışmalara katılabilme derecelerindeki farklılıklar, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda anlamlılık düzeyine ulaşmasına ($p< 0,05$) rağmen yapılan scheffe (post-hoc) analizi sonucunda anlamlılık düzeyine ulaşmamıştır ($p>0,05$). Dolayısıyla öğrencilerin tartışmalara katılabilme derecesi bakımından sınıf faktörünün manidar bir fark doğuracak katkısının bulunmadığını söyleyebiliriz.

Ayrıca sınıf değişkeni sürekli değişken olarak alınmak suretiyle, sınıf ile eleştiriye duyarlılık ve tartışmalara katılabilme derecesi arasında gerçekleştirilen pearson korelasyon analizi sonucunda hem öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf ile eleştiriye duyarlılık düzeyleri hem de tartışmalara katılabilme dereceleri arasında anlamlılık düzeyinde bir ilişki olmadığı görülmüştür. Sadece öğrenim görülen sınıf ile eleştiriye duyarlılık derecesi arasında negatif yönde hafif bir eğilim gözlenmiştir. Dolayısıyla hipotez 3'ün araştırma bulgularıyla doğrulanmadığı görülmüştür. Karadağlı'nın (1991:190) gerçekleştirdiği araştırma sonuçları da bizim bulgularımızla benzerlik göstermektedir. Zira söz konusu araştırmada da öğrencilerin eleştiriye duyarlılık ve tartışmalara katılabilme derecesi puan ortalamaları ile öğrenim gördükleri sınıflar arasında anlamlılık düzeyinde farklılıklar olmadığı görülüştür ($p< 0,05$). Diğer taraftan Çam ve arkadaşlarının (2000:36) gerçekleştirdiği bir araştırmada da sınıf değişkeni ile öğrencilerin tartışmalara katılabilme ve eleştiriye duyarlılık düzeyleri arasında istatiksel olarak anlamlı ilişkiler olduğu saptanmıştır. Başka bir deyişle öğrencilerin sınıfları ilerledikçe tartışmalara katılım artarken eleştiriye duyarlılık düzeylerinin azaldığı görülmüştür.

c-) Cinsiyet ile Eleştiriye Duyarlılık ve Tartışmalara Katılabilme

Eleştiriye duyarlılık ve tartışmalara katılabilme derecesi ile cinsiyet arasında istatiksel açıdan bir ilişki olup olmadığını anlamak için gerçekleştirilen t-testi sonucunda, cinsiyet değişkeni ile eleştiriye duyarlılık arasında anlamlılık seviyesine ulaşan herhangi bir ilişkiye rastlanmazken öğrencilerin cinsiyetlerine göre tartışmalara katılabilme derecesinde bir takım farklılıkların olduğu tespit edilmiştir.

Buna göre bayanların Tartışmalara Katılabilme Derecesi Alt Ölçeğindeki puan ortalamasının 2,0714, erkeklerinkinin ise 2,2718 olduğu görülmektedir. Dolayısıyla Tartışmalara Katılabilme Derecesi Alt Ölçeğinde erkeklerin daha yüksek puan ortalamasına sahip olduğu ve erkeklerin lehine olan bu farklılıkların t-testi analizine göre de anlamlılık seviyesine ulaştığı gözlenmektedir ($t= 3,127$; $p< 0,01$). Bu durumda üniversiteli erkek öğrencilerin kızlara göre tartışmalara daha fazla katıldıklarını söyleyebiliriz. Böylece hipotez 4'ün araştırma bulgularıyla kısmen doğrulandığını söyleyebiliriz. Bu bağlamda ülkemizde Baybek ve Yavuz'un (2005:89-90) üniversiteli gençler üzerinde gerçekleştirdikleri araştırma sonuçları bizim bulgularımızla kısmen de olsa benzerlik göstermektedir. Çünkü söz konusu araştırmada da cinsiyet ile eleştiriye duyarlılık ve tartışmalara katılabilme derecesi arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Buna göre erkeklerin tartışmalara katılabilme düzeyi kızlardan daha yüksek iken kızların eleştiriye duyarlılık düzeyleri de erkeklerden daha yüksek bulunmuştur. Yine Erşan ve arkadaşları (2009:35-42) tarafından Beden Eğitimi ve Antrenörlük Bölümü öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen araştırmada da kızların erkeklere nazaran tartışmalara katılabilme düzeyi daha düşük bulunmuştur. Toplumumuzda kız çocuklarının yetiştirilme biçimine bağlı olarak aileye bağımlılıkları arttırılmakta, başkalarına güvenmemeleri ve tartışmalardan uzak durmaları desteklenmektedir. Bu nedenle cinsiyete göre farklılıkların nedeninin, çocuk yetiştirme biçimi ve kültürel özellikler olduğu söylenebilir (Çuhadaroğlu, 1986).

d-) Yaş ile Eleştiriye Duyarlılık ve Tartışmalara Katılabilme

Üniversiteli gençlerin yaşlarına göre eleştiriye duyarlılık düzeylerinde ve tartışmalara katılabilme derecelerinde istatiksel açıdan anlamlılık düzeyinde bir farklılaşma olmadığı görülmüştür. Ayrıca yaş değişkeni sürekli değişken olarak alınmak suretiyle gerçekleştirilen pearson korelasyon analizi sonucunda öğrencilerin yaşları ile eleştiriye duyarlılık düzeyleri ve tartışmalara katılabilme dereceleri arasında anlamlılık seviyesine ulaşan bir ilişkiye rastlanmamıştır ($p>0,05$)

Sadece öğrencilerin yaşları ile eleştiriye duyarlılık düzeyleri arasında negatif yönde hafif bir eğilimin olduğunu söylemek mümkündür. Başka bir deyişle öğrencilerin yaş düzeyleri artarken eleştiriye duyarlılık derecelerinde hafif bir azalma, yaş düzeyleri düşerken eleştiriye duyarlılık derecelerinde hafif bir artma eğilimi olduğunu söyleyebiliriz. Böylece hipotez 5'in araştırma bulgularıyla doğrulanmadığını söyleyebiliriz. Nitekim Çam ve arkadaşlarının (2000:36) gerçekleştirdiği araştırma sonuçlarının da bizim bulgularımızla paralellik arz ettiği görülmektedir. Çünkü söz konusu araştırmada da yaş değişkeni ile eleştiriye duyarlılık ve tartışmalara katılabilme arasında anlamlılık düzeyinde herhangi bir ilişkiye rastlanmamıştır. Diğer taraftan Baybek ve Yavuz'un (2005:90) gerçekleştirdikleri bir araştırmada öğrencilerin yaşları ile eleştiriye duyarlılık düzeyleri arasında istatiksel olarak anlamlılık derecesinde bir ilişki olduğu gözlenmiştir. Buna göre ilgili araştırmada 16-17 yaş grubunda eleştiriye duyarlılık düzeyinin yüksek olduğu ve yaş ilerledikçe eleştiriye duyarlılığın azaldığı görülmüştür.

e-) Ailenin Gelir Durumu İle Eleştiriye Duyarlılık ve Tartışmalara Katılabilme Derecesi

Araştırmada gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, yaş değişkeninde olduğu gibi öğrencilerin ailelerinin gelir durumlarına göre de eleştiriye duyarlılık ve tartışmalara katılabilme dereceleri arasında anlamlılık seviyesinde bir farklılık bulunmadığı görülmüştür. Ayrıca söz konusu değişkenler arasında gerçekleştirilen pearson korelasyon analizi sonucunda da gerek öğrencilerin ailelerinin gelir durumu ile eleştiriye duyarlılık düzeyleri gerekse gelir düzeyleri ile tartışmalara katılabilme dereceleri arasında istatiksel açıdan anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir. Sadece gençlerin tartışmalara katılabilme dereceleri ile ailelerinin gelir durumu arasında negatif yönde hafif bir eğilim tespit edilmiştir (r= - 0,004). Dolayısıyla araştırma bulgularından hareketle hipotez 6'nın doğrulanmadığını söyleyebiliriz. Ülkemizde yapılan araştırmalarda gelir durumu ile eleştiriye duyarlı olma ve tartışmalara katılabilme derecesi arasında farklı yönde bulguların ortaya çıktığı görülmektedir. Bu anlamda Baybek ve Yavuz 'un (2005:93) araştırma bulguları bizim araştırma sonuçlarımızla tamamen paralellik gösterirken Çam ve arkadaşlarının (2000:37) araştırma bulgularının ise kısmen bizim araştırma sonuçlarımızla benzerlik arz ettiği görülmektedir. Zira Baybek ve Yavuz'un araştırmasında gelir düzeyi ile her iki alt ölçeğe ait puan ortalamaları arasında hiçbir anlamlı ilişki görülmezken Çam ve arkadaşlarının araştırmasında gelir düzeyi ile tartışmalara katılabilme derecesi arasında anlamlılık derecesinde olmayan bir ilişki, gelir düzeyi ile eleştiriye duyarlılık derecesi arasında anlamlılık seviyesinde bir ilişki tespit edilmiştir. Buna göre öğrencilerden alt gelir düzeyinde olanların % 63'nün eleştiriye duyarlılığı yüksek bulunurken yüksek gelir düzeyinde olanlarda ise bu oran %50 olarak bulunmuştur. Yine Erşan ve arkadaşlarının (2009:38) gerçekleştirdiği araştırmada da ailesi düşük gelir düzeyine sahip olanların yüksek gelir düzeyine sahip olanlara göre tartışmalara daha fazla katıldıkları tespit edilmiştir.

f-) Anne-Babanın Eğitim Durumu ile Eleştiriye Duyarlılık ve Tartışmalara Katılabilme

Araştırmada gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi sonucunda üniversiteli öğrencilerin hem anne-babalarının eğitim durumlarına göre eleştiriye duyarlılık düzeylerinde ve tartışmalara katılabilme derecelerinde anlamlılık seviyesinde bir farklılaşma olmadığı hem de pearson korelasyon analizi sonucunda anne-babalarının eğitim durumları ile öğrencilerin tartışmalara katılabilme düzeyleri arasında istatiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunmadığı gözlenmiştir. Bununla birlikte gerçekleştirilen pearson korelasyon analizinde gençlerin anne-babalarının eğitim durumları ile eleştiriye duyarlılık düzeyleri arasında negatif yönde anlamlılık seviyesinde bir ilişki tespit edilmiştir (p< 0,05). Başka bir deyişle öğrencilerin anne-babalarının eğitim seviyesi yükseldikçe eleştiriye duyarlılık düzeylerinin düştüğü, anne-babalarının eğitim seviyesi düştükçe eleştiriye duyarlılık düzeylerinin yükseldiği görülmektedir. Dolayısıyla hipotez 7'nin araştırma bulguları ile tamamen doğrulanmadığı kısmen doğrulandığını söyleyebiliriz. Ülkemizde Çam ve arkadaşlarının gerçekleştirdiği bir araştırmada (2000:37) öğrencilerin tartışmalara katılabilme derecesi ile anne- babanın eğitim düzeyi ve eleştiriye

duyarlılık dereceleri ile babanın eğitim düzeyi arasında hiçbir anlamlı ilişki görülmezken annenin eğitim düzeyi ile eleştiriye duyarlılık arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Buna göre anneleri okur-yazar olan öğrencilerin %57'sinin, anneleri yüksek okul mezunu olan öğrencilerin %63'ünün eleştiriye duyarlılığının yüksek olduğu gözlenmiştir. Sonuç olarak, annenin eğitim düzeyi yükseldikçe öğrencilerde eleştiriye duyarlılığın yüksek olma eğiliminde olduğu görülmüştür. Bu sonuç, eğitim düzeyi yüksek olan annelerin beklentilerinin de yüksek olması nedeniyle çocuklarına daha eleştirel yaklaşmalarıyla ilgili olabileceğini akla getirmektedir. Diğer taraftan Baybek ve Yavuz'un (2005:92) gerçekleştirdikleri araştırmada üniversiteli gençlerin anne-babalarının eğitim düzeyleri ile eleştiriye duyarlılık ve tartışmalara katılabilme dereceleri arasında anlamlılık derecesinde hiç bir ilişkinin bulunmayışı yine bizim araştırma bulgularımızla kısmen benzerlik göstermektedir.

g-)Anne-Babanın Yaşayış Biçimi ile Eleştiriye Duyarlılık ve Tartışmalara Katılabilme Derecesi

Araştırmada anne-babanın yaşayış biçimine göre (birlikte, ayrı, boşanmış vs.) öğrencilerin eleştiriye duyarlılık düzeyleri ve tartışmalara katılabilme dereceleri arasında anlamlılık seviyesinde bir ilişkiye rastlanmamıştır ($p>0,05$). Başka bir deyişle öğrencilerin anne-babalarının birlikte veya ayrı yaşıyor olmasının ya da boşanmış olmasının eleştiriye duyarlı olmalarında ve tartışmalara katılabilmelerinde bir etkisinin olmadığı görülmüştür. Dolayısıyla hipotez 8'in araştırma bulgularıyla doğrulanmadığı görülmektedir. Ayrıca ilgili değişkenler arasındaki ilişkileri gösteren araştırma sonuçlarına pek rastlanmadığı için bu hususla ilgili mukayese yapma imkanı olmamıştır.

h-) Aile Dindarlığı ile Eleştiriye Duyarlılık ve Tartışmalara Katılabilme

Üniversiteli öğrencilerin ailelerinin dindarlık düzeylerine göre eleştiriye duyarlılık derecelerinde bir farklılaşma olup olmadığını tespit etmek için gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda gençlerin ailelerinin dindarlık derecelerine göre Eleştiriye Duyarlılık Alt Ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının farklılaştığı tespit edilmiştir.

Aşağıda tablo 2'de de görüleceği üzere anne-babanın dindarlık derecesine göre öğrencilerin eleştiriye duyarlılık alt ölçeğinden aldıkları en yüksek puan ortalaması (1,57), ailesi 'dindar' olan öğrencilere aittir. Bunları daha sonra aileleri 'biraz dindar' olan öğrenciler (1,43) ve 'çok dindar' olan öğrenciler (1,41) takip etmektedir. Ailenin dindarlık derecesine göre en düşük ortalama (1,36) ise ailesi 'dindar olmayan' öğrencilere aittir.

Tablo 2:Aile Dindarlığı ve Eleştiriye Duyarlılık (Tek Yönlü ANOVA $p<0,01$; Scheffe $p<0,05$)						Fark
	N	A. Ort.	Std. S.	F	p	
1-Çok dindar	39	1,41	0,50	5,064	0,002	2 ile 3 ve 4 arasında
2- Dindar	330	1,57	0,50			
3- Biraz dindar	208	1,43	0,50			

4-Dindar olmayan	55	1,36	0,49			
TOPLAM	632	1,50	0,50			

Öğrencilerin ailelerinin dindarlık derecesine göre Eleştiriye Duyarlılık Alt Ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları arasındaki farklılık tek yönlü varyans analizine (ANOVA) göre anlamlılık düzeyine göre ulaşmıştır ($p< 0,01$). Scheffe (post-hoc) analizi ise söz konusu farklılıkların ailesi 'dindar' olan öğrenciler ile ailesi 'biraz dindar' ve 'dindar olmayan' öğrenciler arasındaki farklılıktan kaynaklandığını ortaya koymuştur. Buna göre ailesi 'dindar' olan öğrenciler, ailesi 'biraz dindar' ve 'dindar olmayan' öğrencilere göre eleştiriye daha fazla duyarlılık gösterme eğilimindedirler.

Ayrıca aile dindarlığı sürekli değişken olarak kabul edilmek suretiyle gerçekleştirilen pearson korelasyon analizi sonucunda da gençlerin ailelerinin dindarlık durumları ile eleştiriye duyarlılık düzeyleri arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki vardır ($p<0,01$). Başka bir deyişle öğrenciler, ailelerinin dindarlık düzeyi yükseldikçe eleştirilere karşı daha çok duyarlı olmakta, ailenin dindarlık düzeyi düştükçe eleştirilere karşı daha az duyarlı hale gelmektedirler.

Bununla birlikte öğrencilerin ailelerinin dindarlık durumlarına göre tartışmalara katılabilme düzeylerinde istatiksel açıdan anlamlı kabul edilebilecek derecede bir fark bulunmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca aile dindarlığı ile tartışmalara katılabilme değişkenleri arasında gerçekleştirilen pearson koralasyon analizi sonucunda da bu iki değişken arasında anlamlılık seviyesinde bir ilişkiye rastlanmamıştır ($p> 0,05$). Dolayısıyla bu bulgulardan hareketle hipotez 9'un doğrulanmadığını hatta tam tersi bir sonucun ortaya çıktığını söyleyebiliriz. Bunun yanında söz konusu değişkenler arasındaki ilişkiyi esas alan araştırma sonuçlarına pek rastlayamadığımız için bu konuda kıyas yapma imkanımız olmamıştır.

2.3. Dindarlık ile Eleştiriye Duyarlılık ve Tartışmalara Katılabilme Derecesine İlişkin Bulgular

Bu başlık altında üniversiteli öğrencilerin dinsel yaşantı biçimleri (inanç, ibadet, etki) ve öznel dindarlık algıları ile eleştiriye duyarlılık düzeyleri ve tartışmalara katılabilme dereceleri arasındaki ilişki ve etkileşimlere dair bulgulara yer verilecektir.

Değişkenler arasında nasıl bir ilişkisel yapı olduğunu tespit ve tasvir etmek için öznel dindarlık algısı ve Dindarlık Ölçeği ile ölçülen dindarlığın üç boyutu (inanç, ibadet, etki) ile eleştiriye duyarlılık ve tartışmalara katılabilme derecesi arasındaki ilişkilerin yönü ve yoğunluğu pearson korelasyon analizi ile incelenmiştir. Söz konusu değişkenler arasındaki ilişkilere ilişkin bulgular aşağıda tablo 'de özetlenmiştir.

Tablo 3'de görüldüğü üzere üniversiteli gençlerin dinsel yaşantı biçimleri (inanç, ibadet, etki) ile eleştiriye duyarlılık düzeyleri ve tartışmalara katılabilme dereceleri arasında bir ilişki olup olmadığı, varsa bunun ne tür bir ilişki olduğunu tespit etmek için yapılan pearson korelasyon analizi sonucunda, gençlerin dini inanç düzeyleri ile eleştiriye duyarlılık dereceleri arasında p< 0,01 düzeyinde anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğu görülmektedir. Başka bir deyişle öğrencilerin dini inançlara bağlılık ve onları benimseme dereceleri arttıkça eleştiriye karşı daha duyarlı oldukları; dini inançlara bağlanma ve onları benimseme dreceleri düştükçe eleştiriye karşı daha az duyarlı olma eğilimi gösterdikleri gözlenmektedir.

Tablo 3: Dindarlık ile Eleştiriye Duyarlılık ve Tartışmalara Katılabilme Arasındaki İlişkiler
(Pearson Correlations)

		Öznel Dindarlık Algısı	Dindarlık İnanç Boyutus	Dindarlık İbadat boyutus	Dindarlık Etki Boyutu
Eleştiriye Duyarlılık	r	0, 123(**)	0,136(**)	0,146(**)	0,100(*)
Tartışmalara Katılabilme Derecesi	r	0,008	-0,032	-0,005	-0,048

***** p< 0.01. * p< 0.05***

Yine aynı şekilde gençlerin dini ibadetleri yerine getirme sıklığı ile eleştirilere karşı duyarlı olma dereceleri arasında p< 0,01 düzeyinde anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki görülürken, dini etki boyutundaki düzeyleri ile eleştiriye duyarlılık dereceleri arasında da p<0,05 seviyesinde anlamlı ve pozitif bir ilişki tespit edilmiştir.

Bu verilere göre dini hayatlarında ibadetleri yerine getirme konusunda daha titiz davranan üniversiteli gençlerin eleştirilere karşı daha çok duyarlı oldukları ve günlük yaşantılarında ve sosyal ilişkilerinde dinin etkisini hissetme dereceleri yükseldikçe eleştiriye karşı daha çok duyarlı oldukları; aksine dini ibadetleri yerine getirme düzeyleri düştükçe ve günlük yaşantılarında ve sosyal ilişkilerinde dinin etkisini hissetme dereceleri azaldıkça eleştirilere karşı daha az duyarlılık gösterme eğiliminde olduklarını söyleyebiliriz. Yine üniversiteli öğrencilerin öznel dindarlık algıları ile eleştiriye duyarlılık düzeyleri arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki olduğu gözlenmiştir (p<0,01).

Başka bir deyişle öğrencilerin kendilerini dindar olarak görme eğilimleri arttıkça eleştirilere duyarlılık düzeyleri artmakta; kendilerini dindar olarak görme eğilimleri azaldıkça eleştiriye duyarlılık dereceleri de azalmaktadır.

Kısaca özetlemek gerekirse öğrencilerin dini inanç, dini ibadet ve dini etki boyutlarındaki düzeyleri ile eleştiriye duyarlılık dereceleri arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki görüldüğü gibi öznel

dindarlık algıları ile eleştiriye duyarlılık düzeyleri arasında da anlamlılık düzeyinde pozitif bir ilişki gözlenmektedir.

Buna karşılık öğrencilerin dini inaçlara bağlılık dereceleri, dini ibadetleri yerine getirme düzeyleri ve dinin etkisini kişisel ve toplumsal hayatta hissetme dereceleri ile tartışmalara katılabilme düzeyleri arasında istatiksel olarak anlamlılık seviyesinde bir ilişkiye rastlanmadığı gibi öznel dindarlık algısı ile tartışmalara katılma derecesi arasında da anlamlı herhangi bir ilişkiye rastlanmamıştır ($p > 0,05$). Fakat her üç dindarlık boyutu (inanç, ibadet, etki) ile tartışmalara katılabilme derecesi arasında anlamlılık derecesinde olmasa da negatif yönde hafif bir eğilim olduğu tespit edilmiştir. Böylece hipotez 10'un araştırma bulguları ile doğrulanmadığını hatta tam tersi yönde sonuçların ortaya çıktığı söylenebilir. Araştırmada hem ailesi hem de kendileri daha fazla dindar olan öğrencilerin eleştiriye duyarlılık derecelerinin yüksek oluşu, ülkemiz koşullarında zaman zaman siyasi ve politik durumlara bağlı olarak dinin ve dindarlığın bir eleştiri veya tehdit konusu olarak algılanmasına bağlı olarak dindar insanların eleştirilere duyarlılıklarının artması ile açıklanabilir. Buna ilaveten böyle bir sonucun ortaya çıkmasında otoriter bir din anlayışına sahip anne-babaların çocuk yetiştirme yöntemlerinde daha eleştirel bir tutum sergilemeleri de etkili olmuş olabilir. Ayrıca araştırmamızda beklentilerin aksine dindarlık ile tartışmalara katılabilme arasında pozitif yönde ve anlamlılık düzeyinde bir ilişkinin ortaya çıkmamış olması başka bir deyişle dindarlık düzeyi yüksek olan öğrencilerde tartışmalara katılabilme derecesinin de yüksek olmayışı, İslam dinin özünde varolan hatta Kur'an-ı Kerim'de bir sureye isim olan (Şura) ve Hz. Peygamber'in hayatında ve uygulamalarında açıkça görülen tartışma kültürünün ya da fikir alış verişinin günümüz dindarlığında etkisini yitirmiş olduğunu ve din eğitimi verilirken de bu hususa yeterince özen gösterilmediğini akla getirmektedir.

3-SONUÇ

Esas olarak üniversiteli gençlerin dini inanç ve davranış özellikleri ile eleştiriye duyarlılık ve tartışmalara katılabilme dereceleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaç edinmiş olan araştırmada, öğrencilerin eleştiriye duyarlılık bakımından yaklaşık yarısının (% 49,5; 313 kişi) eleştiriye çok duyarlı, diğer yarısının ise (% 50,5; 319 kişi) ise eleştiriye daha az duyarlı oldukları görülmüştür.

Gençlerin Tartışmalara Katılabilme Alt Ölçeğinden aldıkları puanlara göre ise onların yarısına yakınının, % 42,9'nun (271 kişi) tartışmalara katılabilme derecesinin yüksek, % 31,3' nün (198 kişi) orta, % 25,8' nin (163 kişi) ise düşük düzeyde olduğu gözlenmiştir.

Öğrencilerin Dindarlık Ölçeği'nin ölçtüğü üç dindarlık boyutundaki aritmetik ortalamalarına bakıldığında, en yüksek ortalamanın dini inanç boyutunda olduğu (3,6168), daha sonra bunu dini etki

boyutundaki puan ortalamalarının (3,1809) takip ettiği, dini hayatın boyutları ile ilgili en düşük puan ortalamasının ise dini ibadet boyutuna ait olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin dindarlıklarının bir diğer göstergesi olarak kabul edilen ve onların kendi gözünde kendi dindarlıklarını algılama biçimi olarak tanımlayabileceğimiz öznel dindarlık algısı bakımından gençlerin yaklaşık yarısına yakını (% 47,6) kendilerini "dindar" olarak gördüklerini belirtmişlerdir. Bununla birlikte azımsanmayacak oranda bir öğrenci grubu (% 35,1) kendilerini "biraz dindar" olarak gördüklerini belirtirken %10,4 oranında bir öğrenci grubu da kendilerini dindar olarak görmediklerini, başka bir deyişle dindar olmadıklarını ifade etmişlerdir. Araştırmamızda kendilerini "çok dindar" olarak algılayan öğrencilerin ise en küçük grubu (%6,8) teşkil etmesi dikkat çekicidir.

Araştırmada, üniversiteli gençlerin sosyo-kültürel ve demografik özelliklere bağlı olarak eleştiriye duyarlılık ve tartışmalara katılabilme düzeylerinde bir farklılaşma olup olmadığına bakılmıştır. Bu bağlamda fakültelere göre öğrencilerin eleştiriye duyarlılık ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları arasında manidar farklılıklar olduğu görülmektedir. Scheffe (post-hoc) analizi söz konusu farklılığın ÇOMÜ Mühendislik- Mimarlık Fakültesi öğrencileri ile U.Ü. İlahiyat Fakültesi öğrencileri ve ÇOMÜ Meslek Yüksek Okulu öğrencileri arasındaki farklılıktan kaynaklığını ortaya koymuştur. Bu durumda ÇOMÜ Mühendislik-Mimarlık Fakültesi öğrencilerinin, U.Ü. İlahiyat Fakültesi ve ÇOMÜ Meslek Yüksek Okulu öğrencilerine göre eleştiriye daha az duyarlılık gösterme eğiliminde olduklarını söyleyebiliriz. Buna karşılık üniversite öğrencilerinin tartışmalara katılabilme derecesi ile öğrenim gördükleri fakülte veya yüksek okul arasında istatiksel açıdan hiçbir anlamlı ilişkinin bulunmadığı tespit edilmiştir.

Üniversiteli gençlerin sınıflarına göre eleştiriye duyarlılık düzeylerinde istatiksel açıdan anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Bununla birlikte öğrencilerin sınıflarına göre tartışmalara katılabilme derecelerinde farklılık gösterdikleri fakat bu farklılıkların scheffe (post-hoc) testinde anlamlılık seviyesine ulaşmadığı görülmüştür ($p>0,05$). Dolayısıyla öğrencilerin tartışmalara katılabilme derecesi bakımından sınıf faktörünün manidar bir fark doğuracak katkısının bulunmadığını söyleyebiliriz.

Ayrıca sınıf değişkeni sürekli değişken alınmak suretiyle, sınıf ile eleştiriye duyarlılık ve tartışmalara katılabilme derecesi arasında gerçekleştirilen pearson korelasyon analizi sonucunda hem öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf ile eleştiriye duyarlılık düzeyleri hem de tartışmalara katılabilme dereceleri arasında anlamlılık düzeyinde bir ilişki olmadığı görülmüştür. Sadece öğrenim görülen sınıf ile eleştiriye duyarlılık derecesi arasında negatif yönde hafif bir eğilim gözlenmiştir.

Araştırmada, cinsiyet değişkeni ile eleştiriye duyarlılık arasında anlamlılık seviyesine ulaşan herhangi bir ilişkiye rastlanmazken öğrencilerin cinsiyetlerine göre tartışmalara katılabilme derecesinde erkeklerin lehine bir takım farklılıkların olduğu tespit edilmiştir ($t= 3,127$; $p< 0,01$). Bu durumda üniversiteli erkek öğrencilerin kızlara göre tartışmalara daha fazla katıldıklarını söyleyebiliriz.

Üniversiteli gençlerin yaşlarına göre eleştiriye duyarlılık düzeylerinde ve tartışmalara katılabilme derecelerinde istatiksel açıdan anlamlılık düzeyinde bir farklılaşma olmadığı görülmüştür. Ayrıca yaş değişkeni sürekli değişken olarak alınmak suretiyle gerçekleştirilen pearson korelasyon analizi sonucunda öğrencilerin yaşları ile eleştiriye duyarlılık düzeyleri ve tartışmalara katılabilme dereceleri arasında anlamlılık seviyesine ulaşan bir ilişkiye rastlanmamıştır ($p>0,05$)

Araştırmada, yaş değişkeninde olduğu gibi öğrencilerin ailelerinin gelir durumlarına göre eleştiriye duyarlılık ve tartışmalara katılabilme dereceleri arasında anlamlılık seviyesinde bir farklılık ve ilişki bulunmadığı görülmüştür.

Araştırmada gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi sonucunda üniversiteli öğrencilerin anne-babalarının eğitim durumlarına göre eleştiriye duyarlılık düzeylerinde ve tartışmalara katılabilme derecelerinde anlamlılık seviyesinde bir farklılaşma görülmediği gibi pearson korelasyon analizi sonucunda da anne-babalarının eğitim durumları ile öğrencilerin tartışmalara katılabilme düzeyleri arasında istatiksel açıdan anlamlı bir ilişki gözlenmemiştir. Bununla birlikte sadece gençlerin anne-babalarının eğitim durumları ile eleştiriye duyarlılık düzeyleri arasında negatif yönde anlamlılık seviyesinde bir ilişki tespit edilmiştir ($p< 0,05$).

Araştırmada, gençlerin ailelerinin dindarlık derecelerine göre Eleştiriye Duyarlılık Alt Ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının farklılaştığı tespit edilmiştir. Scheffe (post-hoc) analizi ise söz konusu farklılıkların ailesi ‘dindar’ olan öğrenciler ile ailesi ‘biraz dindar’ ve ‘dindar olmayan’ öğrenciler arasındaki farklılıktan kaynaklandığını ortaya koymuştur. Buna göre ailesi ‘dindar’ olan öğrenciler, ailesi ‘biraz dindar’ ve ‘dindar olmayan’ öğrencilere göre eleştiriye daha fazla duyarlılık gösterme eğilimindedirler.

Ayrıca gerçekleştirilen pearson korelasyon analizi sonucunda da gençlerin ailelerinin dindarlık durumları ile eleştiriye duyarlılık düzeyleri arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğu ($p<0,01$), bununla birlikte öğrencilerin ailelerinin dindarlık durumlarına göre tartışmalara katılabilme düzeylerinde istatiksel açıdan anlamlı kabul edilebilecek derecede bir fark bulunmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca aile dindarlığı ile tartışmalara katılabilme değişkenleri arasında gerçekleştirilen pearson koralasyon analizi sonucunda da bu iki değişken arasında anlamlılık seviyesinde bir ilişkiye rastlanmamıştır ($p> 0,05$).

Araştırmada, öğrencilerin dini inanç, dini ibadet ve dini etki boyutlarındaki düzeyleri ile eleştiriye duyarlılık dereceleri arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki görüldüğü gibi öznel dindarlık algıları ile eleştiriye duyarlılık düzeyleri arasında da anlamlılık düzeyinde pozitif bir ilişki gözlenmektedir.

Buna karşılık öğrencilerin dini inançlara bağlılık dereceleri, dini ibadetleri yerine getirme düzeyleri ve dinin etkisini kişisel ve toplumsal hayatta hissetme dereceleri ile tartışmalara katılabilme

düzeyleri arasında istatiksel olarak anlamlılık seviyesinde bir ilişkiye rastlanmadığı gibi öznel dindarlık algıları ile tartışmalara katılma derecesi arasında da anlamlı herhangi bir ilişkiye rastlanmamıştır (p> 0,05).

Kaynaklar

Adams, JF. (1995). *Ergenliği Anlamak*, Çev.Onur, B., İmge Kitabevi, Ankara.

Arık, A. (1990). *Yaratıcılık*, Metropol Matbaası, Ankara.

Baybek, Hülya, Yavuz,Seher (2005). Muğla Üniversitesi Öğrencilerinin Benlik Saygılarının İncelenmesi, *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 14*, 73-95.

Büyük Türkçe Sözlük (2014). Tartışma maddesi. Türk Dil Kurumu (TDK). Web: www.tdk.gov.tr adresinden 04.06.2014 tarihinde alınmıştır.

Çam, Olcay, Khorsid, Leyla, Özsoy Altuğ, Süheyla (2000). Bir Hemşirelik Yüksek Okulu'ndaki Öğrencilerin Benlik Saygısı Düzeylerinin İncelenmesi, *Hemşirelik Araştırma Dergisi, (1),* 36-37.

Çuhardaroğlu, Füsun (1986). *Adolesanlarda Benlik Saygısı*, (Yayınlanmamış Uzmanlık Tezi), Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi Psikiyatri Anabilim Dalı, Ankara.

Günay, Ü. (1999). *Erzurum ve Köylerinde Dini Hayat*, Erzurum Kitaplığı, Erzurum.

Hökelekli, Hayati (2011**).** *Psikolojiye Giriş*, Düşünce Kitabevi Yay., 3.bsk., Bursa.

Erşan, Erdal E., Doğan, Erhan, Doğan, Selma (2009).Beden Eğitimi ve Antrenörlük Bölümü Öğrencilerinde Benlik Saygısı Düzeyi ve Bazı Sosyo-demografik Özelliklerle İlişkisi, *Klinik Psikiyatri Dergisi, 12*, 35-42.

Karadağlı, Aycan (1981). *Sağlık Meslek Lisesi Hemşirelik Bölümü Öğrencilerinin Benlik Saygısı Düzeylerinin İncelenmesi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi), E.Ü. Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Karahan, Fikret T., Sardoğan, Mehmet E., Şar, Ali Haydar, Ersanlı, Ercümend, Kaya, S. Nevrez ve Kumcağız, Hatice (2004).Üniversite Öğrencilerinin Yalnızlık Düzeyleri ile Benlik Saygısı Düzeyleri Arasındaki İlişkiler, *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18*, 27-39.

Karasoy, Y. (2005). Eleştiri Nedir? Bağa Destursuz Girenler Nasıl Eleştirilmelidir? *Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 17, 1-13.

Kuzan, Turgut (2014). *Tartışma Kültürü Kavramından Ne Anlıyoruz?,* Web:www.eğitimhane.com/tartisma-kulturu-kavramindan-ne-anliyoruz-k168060-0.html adresinden 04.06.0214 tarihinde alınmıştır.

Melîci, A. Abdülaziz (1985). Dinde Psikolojik Araştırmanın Gelişimi, Çev. Selahattin Parladır, *DEÜİFD,* 2, İzmir.

Onay, Ahmet (2004). *Dindarlık, Etkileşim ve Değişim*, DEM Yay., İstanbul.

Özmen, Erol, *Narsisistik Kişilik*.2014. Web: www.psikoloji.web.tr/narsisistikkişilik.htm adresinden 04.06.2014 tarihinde alınmıştır.

Pazarlı, Osman (1972). *Din Psikolojisi*, 2.bsk., Remzi Kitabevi, İstanbul.

Peker, Hüseyin (1993). *Din Psikolojisi*, Sönmez Matbaa ve Yayınevi, Samsun.

Rosenberg, M.(1965). *Society and Adolescent Self İmage*, Princeton, Princeton University Press, 30-31.

Salsman, John M., Carlson, Charles R.(2006). Dini Yönelim Olgun İman ve Psikolojik Rahatsızlıklar, Negatif ve Pozitif İlişkiler, Çev. Ali Ayten, *MÜİFD,* İstanbul, 26, 119-131.

Sancak Yıldırım,(2014) Nurten, *Mükemmeliyetçiliğin Bizi Mutsuzluğa Sürüklediğinin Farkında mıyız?* Web:www.hedefpsikoloji.com/pdf/psikoAnaliz_revize_2.pdf adresinden 04.06.2014 tarihinde alınmıştır.

Tiryaki, Çiğdem (2011). *Kişilik Bozuklukları*, Web:www.ipe.com.tr/tr/makaleler/kişilikbozukluklari adresinden 04.06.2014 tarihinde alınmıştır.

Topaloğlu, Bekir ve Karaman, Hayrettin (1989). *Yeni Kamus*, Nesil Yayınları, İstanbul.

Uysal, Veysel (2003). *Türkiye'de Dindarlık ve Kadın*, Çamlıca Yay., İstanbul.

Weiner, M.F.(1985). *Other Psychodinamic Schools: Comprehensive Textbook of Psychiatry*. Kaplan, HI, Sadock BJ (eds), Williams & Wilkins, 451-458.

Vural, Sibel, Onan, Serenat, Dolaner, Kıymet ve Tatlı, Taylant (2013). *Dil ve Anlatım*, Palme Yayıncılık, Ankara.

Yalçın, Mehmet (2008). Eleştirinin Sınırları, *Türk Dili Dergisi*, 21 (124). Web:www.türkdilidergisi.org/124/MehmetYalcin.htm adresinden 03.06.2014 tarihinde alınmıştır.

BÖLÜM 22

HALK EĞİTİMİ VE YAŞAM BOYU ÖĞRENME

PUBLIC EDUCATION AND LIFE LONG LEARNING

HALK EĞİTİM MERKEZLERİNİN REKREATİF KULLANIMI

Prof. Dr. Rıfat Miser

Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Yaşamboyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Bölümü, Ankara

Rifat.Miser@ankara.edu.tr

Yrd. Doç. Dr. Sibel Arslan

Kırıkkale Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, Spor Yöneticiliği Bölümü, Kırıkkale

sibelarslan@kku.edu.tr

ÖZET

Yetişkin eğitiminin mesleki, sosyal, kişisel gelişim ve rekreasyonel olmak üzere dört işlevi bulunmaktadır. Ancak yetişkin eğitimiyle ilgili söylemlerde genellikle mesleki becerinin gündeme gelmesi; yetişkin eğitiminin diğer alanlardaki katkılarının daha az öne çıkmasına, hatta dikkate alınmamasına neden olmaktadır. Yetişkin eğitiminde daha çok ekonomik boyutların ele alınması nedeniyle, sosyal açıdan kesinlikle potansiyel olarak faydalı sonuçlar ortaya çıkaracak fırsatlar kaçırılmaktadır. Türkiye'de Halk Eğitim Merkezleri yetişkin eğitimi kurumları içinde önemli bir işleve sahiptir. Her geçen yıl Halk Eğitim Merkezlerinin ve yararlananların sayısı artmaktadır. 2010-11 yılı itibariyle 969 Halk Eğitim Merkezinde açılan toplam 175 360 kursta, 3 416 006 kişi eğitim görmüştür. Bu kursların 77.983'ü rekreatif amaçlı olabilecek kurslardır ve rekreatif amaçlı kursları tercih eden katılımcı sayısı 1.410.187 kişidir. Katılımcı kitlenin büyüklüğü nedeniyle Halk Eğitim Merkezlerinin öneminin yanı sıra, geniş bir katılımcı kitlesine sahip olan rekreatif kurslar da yaşam kalitesini artırma, olumsuz yaşam olaylarına karşı (stres, depresyon vb) koruyucu etki sağlama, sosyal katılım ve eğitim yaşamında verimlilik artışı gibi katkıları nedeniyle yetişkin eğitimi için oldukça önemlidir. Bu araştırma yayımlanmış ilgili ulusal verilerin taranması ve yıllara göre karşılaştırması yoluyla, Halk Eğitim Merkezlerinin rekreatif amaçlı kurslarında ve katılımcı sayılarında, rekreaktif amaçlı kurslarda bir artışın olup olmadığını saptamaya çalışmıştır. Sonuçta açılan tüm kurslar içinde rekreasyon kurslarının oranının yıllar içinde arttığı belirlenmiştir. Ancak bu artışa karşın Halk Eğitim Merkezleri çoğunlukla mesleki eğitime yönelik kurslar düzenlemektedir.

Anahtar Kelimeler: Yetişkin Eğitimi, Halk Eğitim Merkezi, Serbest Zaman, Rekreasyon.

ABSTRACT

Adult education has four aspects which are professional, social, personal developmental and recreational functions. However, professional skills generally become the main topic of the conversations related to the adult education so that the other aspects of adult education cannot come to the forefront which is the reason why these aspects are neglected. Since the economic dimensions are given the priority with respect to the adult education, opportunities that will provide potentially beneficial results in terms of the social aspect of adult education are missed. Public Education Centers play an important role among the adult education institutes in Turkey. The number of Public Education Centers and the people who benefit from them is increasing year after year. As of the year 2010-2011, 3 416 006 people have been trained in 175 360 courses held in 969 Public Education Centers. 77.983 of them are held for recreational purposes and the number of people who preferred to be trained in these courses is 1.410.187. When the number of people who preferred these courses is taken into account, it is obvious that along with Public Education Centers, recreational courses are very important for adult education in the sense that they increase the quality of their life, provide protective effect against the adverse events in life (such as stress, depression etc.), contribute to the social participation and increase the level of productivity in educational life. This research aims to determine whether there is a significant increase in the number of recreational courses of Public Education Centers and their participants through searching the relevant national data and comparing them by years. As a result, it has been found out that the ratio of recreational courses among

the whole opened courses has increased in time. However, on the contrary to the aforementioned ration, Public Education Centers do merely open vocational training courses.

Keywords: Adult Education, Public Education Centers, Leisure, Recreation.

1. GİRİŞ

Bugünün hızla gelişen ve değişen dünyasında insanların eğitim ihtiyaçları da aynı hızla gelişmekte ve değişmektedir. Belli bir yaş dönemi ile sınırlandırılan ve ilgi ve ihtiyaçlardan ziyade üst eğitim kurumuna geçmeye odaklanmış okul eğitimi, bugünün insanının eğitim ihtiyaçlarını yaşamboyu karşılamakta yetersiz kalmaktadır. Bu durum insanları okul sonrası eğitime yöneltmekte ve özellikle okul çağı dışındaki eğitim ihtiyaçları ise yetişkin eğitimi ile karşılanabilmektedir.

Kişilerin ihtiyaç duydukları alanlarda eğitim alabilmeleri için, ev ve çalışma yaşamının zorunluluklarının dışında kalan zamanlarını kullanmaları gerekmektedir. Serbest zaman olarak tanımlanan bu zaman dilimi, okul dışındaki birçok eğitiminin gerçekleşmesi için bir önkoşuldur. Bu özellik yaşamboyu öğrenme ve onun temel taşlarından olan yetişkin eğitimi ile serbest zamanı birbirine bağlayan en önemli unsurdur.

Son yüzyılın baş döndüren teknolojik gelişmelerinin sağladığı kolaylıklar insan yaşamına daha fazla serbest zaman getirmiştir. Bülbül'ün (1991, 19) belirttiği gibi, serbest zamanların artması entelektüel, kültürel ve eğlendirici eğitim etkinliklerine ilgiyi artırmıştır. Öyle ki, birçok ülkede yetişkin eğitiminin önemini artıran en önemli nedenlerden biri, serbest zamanların fazlalaşmasından doğan özel isteklerin baskısıdır. Serbest zaman artık bir lütuf değil bir hak olarak görülmektedir. Bunun yetişkin eğitimine olan isteğin genişliğine iki yönden büyük etkisi olmaktadır; Birincisi, bazı kimseler, serbest zamanlarını entelektüel ve estetik zevklerini tatmin etmek için veya beceri kazanmak ya da mesleki niteliklerini geliştirmek üzere kullanmak istemektedirler. İkincisi, serbest zaman bir hak olarak görüldükçe halk, eğitim ve kültür faaliyetleri dâhil olmak üzere, daha iyi serbest zaman değerlendirme olanakları için sesini yükseltmekte ve daha fazla öğrenim fırsatı ve etkinlik alanı istemektedir (Lowe, 1985, 39).

İnsanların yaşamın tüm alanlarında gereksinim duyduğu ve akla gelebilecek her konuyu kapsayan yetişkin eğitimini Lowe (1985, 60-61) beş kategoriye ayırmaktadır: 1. Tamamlayıcı eğitim, 2. Mesleki ve teknik yeterlilik için eğitim, 3. Sağlık ve refah eğitimi, 4. Yurttaşlık eğitimi ve 5. Özdoyum eğitimi.

Lowe'a (1985, 61) göre kısa ve uzun süreli her türlü erkin eğitim programları, müzik, sanat, dans, tiyatro ve elsanatları eğitimi vb. programlar; temelde öğrenme uğruna öğrenmeyi amaçlayan her çeşit program özdoyum eğitimi içinde yer alır.

Lowe'un özdoyum eğitimi olarak sıraladığı bu programların her biri aslında birer rekreasyon etkinliğidir. Bu özelliği dikkate alınarak yetişkin eğitimi şu şekilde sınıflanmaktadır (Satija, 1999, 47): 1. Okur-yazarlık eğitimi, 2. Sosyal refah eğitimi, 3. Yurttaşlık eğitimi, 4. Sağlık ve hijyen eğitimi, 5. Verimlilik eğitimi ve 6. Rekreasyon eğitimi.

Eğlence, dinlenme, hoşça vakit geçirme için yapılan aktiviteler (http://dictionary.cambridge.org) olarak açıklanan rekreasyon "yapıldığında elde edilen doyum ya da memnuniyet veya onlardan sağlanan ve beklenilen kişisel ya da sosyal değerler nedeniyle, genellikle katılımcı tarafından istekli olarak seçilen, serbest zaman içinde gerçekleştirilen deneyimler ya da etkinliklerdir" (Kraus, 1990'dan aktaran: Northern Arizona University, 2014). Rekreasyonun bir nedeni, varış noktası, amacı olması gerekir. Bu nedenle sonuca yönelik bir yol olarak görülür. Yani rekreasyon bazı kişisel tatminler için ve bilinçli bir biçimde seçilmelidir. Rekreasyon; gönüllü, sosyal olarak iyi amaçları olan ve eğlenceli, serbest zaman etkinliklerine göre daha programlı ve organize edilmiş, sosyal bir olgudur (AAPAR, 2011; Veal, 1992, 7).

Rekreasyonun kişisel ve toplumsal birçok yararı bulunmaktadır. Fiziksel ve bilişsel sağlığa katkılarının yanında, sosyal olarak da birçok yarar sağladığı bilinmektedir. Toplumu güçlendirme, gönüllü etkinliklere katılımı artırma, sosyal bağları güçlendirme, engellileri ve yaşları destekleme, eğitimi ve ekonomiyi geliştirme, çevre bilinci geliştirme, suç oranlarını azaltma yönündeki yararları araştırmalarla kanıtlanmıştır. Ayrıca psikolojik katkıları her geçen gün daha fazla kabul görmektedir. Stres ve depresyonu azaltmakta ve yaşam kalitesine olumlu katkı sağlamaktadır (Aktaran: Arslan, 2010, 45-48).

Bugünün kentsel yaşamının insan üzerinde birçok olumsuz etkisi vardır. Giderek yaygınlaşan ve şiddeti artan fiziksel, psikolojik ve sosyal sorunların baskısı, özellikle kentlerde kendini daha yoğun hissettirmektedir. Kentli insanların, sorunlarından korunmak ve varolan sorunlarla başa çıkabilmek için rekreasyona, gerek olumsuzluklar daha oluşmadan korunmada, gerek oluştuktan sonra giderilmesinde çift yönlü olarak gereksinimleri vardır. Çünkü rekreasyon programları, hem önleme hem de ıslah potansiyeline sahiptir. Hareketsiz yaşam tarzını değiştirebilmekte, hareketsizlikten kaynaklı sorunlara karşı etkili olmakta; kişilerin başlarını derde sokmalarını önleyebilmekte; stres, depresyon gibi psikolojik sorunlara tampon olabilmekte, antisosyal insan davranışlarını, suç eylemlerini, şiddeti ya da madde kullanımını ıslah edebilmektedir. Bu potansiyeli nedeniyle rekreasyon etkinliklerinin, kentsel yaşamda dengeyi sağlama aracı olduğu kabul edilmektedir. Bu bağlamda rekreasyon yalnızca eğlenceden çok daha fazlasıdır ve koruyucu ve terapötik bir faktör olarak teşvik edilmelidir (Caldwell, 2005, 8,9; CSP, 2005, 23,34; Lieberman, 1998, 3; Parr and Lashua, 2004, 4; Sprouse and Klitzing, 2005, 16-17; Stebbins, 1999).

Sağladığı yararlar nedeniyle rekreasyon, eğitim etkinlikleri içinde giderek daha fazla yeralmaktadır. Türkiye'de de bu yönde eğitim etkinliklerini daha çok serbest zaman eğitiminin karşılığı olarak "özdoyum eğitimi" yaklaşımıyla yetişkin eğitimi alanının üstlendiği görülmektedir. Yetişkin eğitiminin görevleri sıralanırken, bireylerin yaşamda karşılaşacakları kişisel ve toplumsal tüm sorunların çözümüne eğitimin nasıl katkıda bulunacağını anlamalarına yardımcı olmak; ayrıca "yetişkinlere kendi özdoyumları için öğrenmek istediklerini öğrenme, yapmak istediklerini yapma fırsat ve imkânları verme"nin yetişkin eğitiminin görevi olduğu belirtilmektedir (Bülbül, 1991, 24).

Milli Eğitim Bakanlığı Yaygın Eğitim Kurumları Yönetmeliği ikinci bölümde sıralanan amaç ve işlevler içinde "Serbest zamanlarını en iyi şekilde değerlendirme ve kullanma alışkanlıkları kazandırmak, yeteneklerini sergileme ve geliştirme imkânları sağlamak" yer almaktadır. Program içerikleri sıralanırken ise "Özdoyum eğitimi programları; bireylerin serbest zamanlarının değerlendirilmesi isteğinden doğacak eğitim ihtiyaçlarını karşılamak, bireye hayatının herhangi bir döneminde kendisini gerçekleştirme imkânı verebilecek eğitim programlarını içerir" denmektedir (MEB, 2010).

Bu açıdan değerlendirildiğinde görülmektedir ki eğitimin asıl amacı; insanların değer ve tutumlarını geliştirmek, onları daha güvende hissetmelerini ve hayattan daha çok zevk almalarını sağlayacak bilgi ve yeteneklerle donatmaktır. Bu; eğitimin sadece çalışma ve ekonomiyle alâkalı olmadığını, aynı zamanda bireyin toplumun tamamen katılımcı bir üyesi olarak gelişmesi ve yaşam kalitesinin artması için de eşit derecede önemli olduğunu göstermektedir (Sivan and Ruskin, 2000, 1).

Bu bağlamda yetişkin eğitiminin mesleki, sosyal, kişisel gelişim ve rekreasyonel olmak üzere dört işlevi bulunmaktadır. Ancak yetişkin eğitimiyle ilgili söylemlerde genellikle mesleki becerinin gündeme gelmesi; yetişkin eğitiminin istenilen sonuçları sayılan ve geleneksel olarak kabul gören kendini gerçekleştirme, demokrasi, katılım, sivil bağlılık gibi yaşamboyu öğrenmenin diğer anahtar katkılarının daha az öne çıkmasına, hatta dikkate alınmamasına neden olmaktadır. Yetişkin eğitiminin rekreasyonu daha fazla kullanmasıyla elde edilecek yararlar sayesinde büyüyen toplumsal kazançlar, aynı zamanda ekonomik kazanç sağlama potansiyeline de sahip olacaktır. Serbest zamanlarda güçlü öğrenme kültürüne sahip Japonya ve İsviçre gibi ileri derecede gelişmiş mesleki olmayan yaşam boyu öğrenme çevrelerinin, ekonomik olarak halen yüksek derecede rekabetçi kalmayı başarmış olması, bu yaklaşımın oldukça net göstergesidir (Aktaran: Jones and Symon, 2001, 272, 280).

Türkiye'de yetişkinler için özdoyum eğitimi ya da rekreasyon hizmeti sağlayan en önemli kurumlardan biri Halk Eğitim Merkezleridir. Mesleki, kültürel ve sosyal eğitimler sunan Halk Eğitim Merkezleri yetişkin eğitimi alanında önemli bir yere sahiptir.

Yetişkinlere yönelik önemli bir öğrenme ve aynı zamanda serbest zaman değerlendirme ortamı olarak Halk Eğitim Merkezlerinin yıllar içinde rekreasyon amaçlı kullanımında nasıl bir gelişim gösterdiğini

belirleyebilmek bu araştırmanın amacıdır. Böylece Halk Eğitim Merkezlerinin yetişkin eğitiminin rekreasyonel işlevine ne kadar katkı yaptığının ortaya konulabileceği düşünülmektedir.

2. YÖNTEM

Bu nicel araştırma yayımlanmış ilgili ulusal verilerin taranması ve yıllara göre karşılaştırması yoluyla, Halk Eğitim Merkezlerinin rekreatif amaçlı kurslarında ve katılımcı sayılarında, yıllar içinde bir artışın olup olmadığını saptamaya çalışmıştır.

Bu amaçla Halk Eğitim Merkezlerine ait istatistiksel verilerin yeraldığı ilk yıl olan 1973 yılına ait veriler ile en son yayınlanan 2010-2011 eğitim öğretim yılına ait veriler karşılaştırılmıştır. Kurslar içinde rekreatif amaçlı olabilecek kurslar seçilerek sayısal verileri değerlendirilmiştir. Bu nedenle araştırma Devlet İstatistik Enstitüsü'nün 1973 ve Türkiye İstatistik Kurumu'nun 2010-2011 yılı yaygın eğitim istatistiklerinden elde edilen verilerle sınırlıdır.

Rekreatif amaçlı olarak görülen kurslar spor (badminton, judo, Latin dansları vb), sanat (uygulamalı tiyatro, drama, yağlı boya resim vb), eğitim amaçlı (yabancı dil, aile eğitimi, doğal hayatı koruma vb) kurslardır. Her ne kadar meslek edinmeye yönelik kurslara da rekreatif amaçlı katılanlar olması muhtemel olsa da bunun tespitinin zorluğu ve tüm katılımcıları içermeyeceği gerekçesiyle, rekreatif içerikli kurslar belirlenirken, meslek edinmeye yönelik kurslar dışarıda bırakılmış; daha çok dinlendirici, eğlendirici etkinlikler ele alınmaya çalışılmıştır. Rekreatif kursların doğru seçildiği bu araştırmanın sayıtlısını oluşturmaktadır.

3. BULGULAR VE YORUM

Halk Eğitim Merkezlerinin kurs ve katılımcılarının yıllara göre dağılımı Çizelge 1'de gösterilmektedir.

Çizelge 1. Halk Eğitim Merkezlerinin kurs ve katılımcılarının yıllara göre dağılımı

	Toplam Kurs	Rekreasyon kursu	Toplam katılımcı	Rekreasyon katılımcısı
1973	2.712	962	56.656	20.701
2010-2011	175.360	77.983	3.416.006	1.410.187
Artış	(65 kat)	(81kat)	(60 kat)	(68 kat)

Görüldüğü üzere 1973 yılından 2010-2011 yılına kadar geçen süre içinde toplam açılan kurs sayısı 65 kat artarken rekreasyon kursu sayısı 81 kat artmıştır. Aynı zaman diliminde Halk Eğitim Merkezleri toplam kurs katılımcılarının sayısı 60 kat artarken rekreasyon katılımcısı sayısının 68 kat arttığı görülmektedir. Verilerden anlaşılacağı üzere hem rekreasyon kurslarının sayısı hem rekreasyon katılımcılarının sayısı, tüm kurslara göre daha fazla oranda artış göstermektedir.

Artış oranları son kırk yılda ülkemizde reakrasyon kurslarına ilginin ve dolayısıyla Halk Eğitim Merkezlerindeki reakrasyon kurslarının yaygınlığının arttığını göstermektedir. Bu durum kentleşme, sağlık ve rekreasyon etkinlikleri arasındaki ilişkilerle ilgili olabilir. Çünkü kentleşmenin getirdiği stres, depresyon, hareketsizlik, yabancılaşma vb sorunlara karşı rekreasyonun koruyucu ve tedavi edici katkısı giderek daha fazla kabul görmekte ve Halk Eğitim Merkezlerindeki rekreasyon kurslarına ilgiyi de artırmaktadır.

Çizelge 2. Halk Eğitim Merkezlerinin kurs katılımcılarının cinsiyete, eğitim düzeyine ve yaş gruplarına göre dağılımı

		Cinsiyet		***Eğitim***			***Yaş***		
		Kadın	Erkek	Ortaokul ve altı	Lise	Üniversite +	25 ve altı	26-45	46+
1973	Toplam katılımcı	35.737	20.919	47.306	8.309	1.241	43.575	12.274	807
	Rekreasyon katılımcısı	12.903	7.798	15.860	4.043	798	17071	3.499	131
2010-2011	Toplam katılımcı	2.083.138	1.332.868	2.233.318	848.373	334.315	2.120.974	1.002.102	292.930
	Rekreasyon katılımcısı	952.271	457.916	848.531	384.565	177.091	832.412	440.457	137.318
Artış	Toplam	(58 kat)	(64 kat)	(47 kat)	(102 kat)	(269 kat)	(49 kat)	(82 kat)	(363 kat)
	Rekreasyon	(74 kat)	(59 kat)	(54 kat)	(95 kat)	(222 kat)	(49 kat)	(126 kat)	(1048 kat)

Görüldüğü üzere Halk Eğitim Merkezlerinin reakrasyon kurslarına kadınlar erkeklerden; ortaokul ve altı eğitim düzeyinde olanlar lise ve üniversite mezunlarından; çocuk ve ergenler genç yetişkinlerden ve orta yaşlılardan daha fazla katılmaktadırlar. Ancak 1973-2012 yılları arasındaki 40 yılda reakrasyon katılımcılarının artış oranlarında erkeklerin, yüksek eğitimlilerin ve orta yaşlıların lehine bir durum görülmektedir. Şöyle ki; kadın katılımcı sayısı 1973 yılına göre 2010-11 yılında (58 kat); erkek katılımcı sayısı ise (64 kat) artış göstermiştir. Ancak rekreasyon katılımcılarında kadınların sayısı 74 kat artış gösterirken, erkek katılımcıların sayısı 59 kat artış göstermiştir. Bunun nedeni erkek katılımcıların mesleki eğitime daha fazla yönelmesi olabilir. Ayrıca kurs türleri içinde özellikle kadınlara daha fazla hitap eden el sanatları vb kursların ağırlıkta olması bu durumda etkili olabilir.

1973 ve 2010-11 yıllarına ait veriler kıyaslandığında eğitim düzeylerine göre reakrasyon kursları katılımcı oranlarındaki artış, eğitim düzeyi arttıkça artmaktadır: Ortaokul ve altı eğitim düzeyindeki reakrasyon katılımcı sayısı 40 yıl içinde (54 kat) artarken, lise mezunlarını sayısı (95 kat), üniversite ve üzerinde eğitim düzeyinde olanların sayısı (222 kat) artmıştır. Farklı ülkelerde yapılan birçok yetişkin eğitimi araştırması, eğitim düzeyi arttıkça yetişkin eğitimine katılma oranın da arttığını göstermektedir (Lowe, 1985, 45-46). Halk Eğitim Merkezlerinin reakrasyon kurslarına katılımın da aynı kalıbı izlediği, insanların eğitim düzeyi yükseldikçe reakrasyon kurslarına katılımının da arttığı görülmektedir.

Reakrasyon katılımcılarının yaşlarına bakıldığında 25 yaş ve altında olanların sayısının (49 kat), 26-54 yaşındakilerin sayısının (126 kat), 46 ve üzeri yaştaki katılımcıların sayısının (1048 kat) artmış olduğu görülmektedir.

Dünyada yetişkin eğitimi katılımcılarının, genellikle 40 yaş altı kişilerden oluştuğu bilinmektedir (Lowe, 1985, 45-46). Halk Eğitim Merkezi katılımcılarında da aynı durum söz konusudur. Ancak yıllar içinde en fazla artışın özellikle 46 yaş üzeri katılımcılarda olması dikkate değer bir durumdur. 46 yaş üzerinde tüm katılımcılarda 363 kat artış gerçekleşirken, rekreasyon katılımcılarında 1048 kat artış gerçekleşmiştir. Bu durum yaşla birlikte sağlık sorunlarının ve sağlıkla ilgili kaygıların artmasıyla ilişkilendirilebilir. Nitekim Halk Eğitim Merkezlerinde spor ile ilgili rekreatif kurslar hem etkinlik türü, hem katılımcı sayısı olarak artmaktadır. Bu olumlu gelişmede, kitle iletişim araçlarının sağlıklı yaşam bilinci geliştirme yönündeki katkısının etkili olduğu düşünülmektedir. Aynı zamanda bu yaş grubunda büyük olasılıkla emekli bireyler yeralmaktadır. Çalışma yaşamından uzaklaşan bu insanlar mesleki eğitimden ziyade rekreasyona yönelmektedirler. Ayrıca bu yaş grubunun eş kaybı, çocukların evden uzaklaşması gibi durumları sıklıkla yaşadıkları dikkate alındığında sosyalleşmeye katkısı büyük olan rekreatif etkinlikleri daha fazla tercih etmeleri doğaldır.

4. SONUÇ

1973 ve 2010/11 yıllarına ait veriler birlikte değerlendirildiğinde, hem açılan tüm kursların sayısında hem rekreatif kurs sayısı ve türünde bir artış olduğu; toplam rekreatif kurs katılımcı sayısı içinde yoğunlukları az olmasına rağmen, eğitim düzeyi yüksek olanların ve ileri yaş grubunun rekreasyon etkinliklerine ilgisinin giderek arttığı görülmektedir.

Her ne kadar bu artış sevindirici olsa da meslek edinmeye yönelik belediyelerce düzenlenen teknik eğitim ve meslek eğitim kurslarına rağmen, Halk Eğitim Merkezlerindeki kursların çoğunluğunun mesleki eğitime ağırlık verdiği, rekreatif amaçlı kursların yıllar içinde sayıca artmasına karşın tüm kurslar içinde ancak %44'lük bir paya sahip olduğu, rekreasyonun yetişkin eğitimi açısından yeterince işlevsel olarak kullanılmadığı belirlenmiştir.

Oysa ki rekreasyon sağladığı fiziksel, bilişsel, psikolojik ve sosyal yararlarıyla, yetişkin eğitiminin birçok hedefinin gerçekleşmesine katkı sağlayan önemli bir araçtır. Bu nedenle rekreasyonun yetişkin eğitimine katkıları daha fazla önemsenerek, bir yetişkin eğitimi aracı olarak daha etkin kullanılması yönünde gerekli önlemler alınmalıdır.

Türkiye'de yetişkin eğitiminde önemli bir yeri olan Halk Eğitim Merkezlerinin, mesleki olmayan yetişkin eğitiminden elde edilecek kişisel ve toplumsal faydaları artırmaya daha fazla katkı sağlaması, bunu gerçekleştirebilmek için de rekreasyonu daha işlevsel kullanması gerekmektedir.

KAYNAKÇA

American Association for Physical Activity and Recreation (AAPAR) (2011); "Leisure Education In the Schools: Promoting Healthy Lifestyles for All Children and Youth", Editor: Lisa C. Pesavento and

Candace Ashton. http://www.shapeamerica.org/ adresinden 11.04.2014 tarihinde alınmıştır.

Arslan S. (2010). Yetişkin Kent Halkının Belediyelerin Serbest Zaman Eğitimi ile Rekreasyon Etkinliklerinin Sunumuna ve Yaşam Kalitesine Etkisine İlişkin Görüşleri (Ankara Büyükşehir Belediyesi Örneği), Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yaşamboyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi ABD Yayımlanmamış Doktora Tezi.

Bülbül, S. (1991). *Halk Eğitimine Giriş*, Açıköğretim Fakültesi Yayın No:213, Eskişehir, Açıköğretim Fakültesi Yayınları.

Caldwell, L. L. (2005, February). "Leisure and health: why is leisure therapeutic?", *British Journal of Guidance & Counselling*, *33* (1), 7-26.

California State Parks (CSP) (2005, March). *The Health and Social Benefits of Recreation*, An Element of the California Outdoor Recreation Planning Program, Sacramento, California, www.parks.ca.gov adresinden 04.04.2008 tarihinde alınmıştır.

Devlet İstatistik Enstitüsü (1976). Milli Eğitim İstatistikleri Yaygın Eğitim 1967/74, Başbakanlık Devlet İstatistik Kurumu yayın no:796. www.tuik.gov.tr

Jones I., Symon G. (2001). "Lifelong learning as serious leisure: policy, practice and potential", *Leisure Studies 20*, p: 269–283.

Lieberman, L. (1998). "Recreation and Leisure", Office of Special Education and Rehabilitative Services (ED), Washington, DC.

Lowe, J. (1985). *Dünyada Yetişkin Eğitimine Toplu Bakış* (Çeviren: Turhan Oğuzkan), Unesco Türkiye Milli Komisyonu, Ankara. (eserin orjinali 1975'de yayınlandı).

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2010). Yaygı Eğitim Kurumları Yönetmeliği, http://mevzuat.meb.gov.tr adresinden 02.04.2014 tarihinde alınmıştır.

Northern Arizona University (2014). www.prm.nau.edu adresinden 10.05.2014 tarihinde alınmıştır.

Parr, M.G.; Lashua, B.D. (2004). What is Leisure? The Perceptions of Recreation Practitioners and Others, *Leisure Sciences*, 26, 1–17.

Satija, B.R. (1999). *Trends in Education*, http://books.google.com adresinden 08.03.2008 tarihinde alınmıştır.

Sivan A., Ruskin H. (2000). *Leisure Education, Community Development and Populations with Special Needs*, , New York, CABI Publishing.

Sprouse, J.K.S.; Klitzing, S.W. (2005, January). Youth at Risk: Recreation and Prevention, Edited: Marry Parr, *Parks & Recreation*, p.16-21.

Stebbins, R.A. (1999). Serious Leisure, Leisure Education, and Wayward Youth, www.soci.ucalgary.ca adresinden 04.04.2008 tarihinde alınmıştır.

Türkiye İstatistik Kurumu (2010/11). Milli Eğitim Eğitim İstatistikleri Yaygın Eğitim 2010/2011, Türkiye İstatistik Kurumu yayın no:3887. www.tuik.gov.tr

Veal, A.J. (1992). Definitions of Leisure and Recreation, *Australian Journal of Leisure and Recreation*, *2* (4), 44-48.

REKREASYON ETKİNLİKLERİNE KATILAN YETİŞKİN ÖĞRENENLERİN TERCİH VE BEKLENTİLERİ

Yrd. Doç Dr. Sibel Arslan

Kırıkkale Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, Spor Yöneticiliği Bölümü

sblarslan06@gmail.com

Nihat Döver

Kırıkkale Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor ABD

nih_atltzm@mynet.com

ÖZET

Bugünün kentli insanı, kentleşmenin karmaşıklığı ve yoğunluğu içinde kendini yenilemeye ihtiyaç duymakta, günlük stres ve baskılardan kurtulma yollarını aramakta ve serbest zamanlarını en iyi şekilde değerlendirebilmek amacıyla farklı rekreasyon etkinliklerine katılmaktadırlar. Bu araştırmanın amacı, rekreasyon etkinliklerine katılan kentli yetişkin öğrenenlerin, etkinlikleri tercih nedenleri ve beklentilerini belirlemektir. Araştırma grubunu Hacettepe Üniversitesi Yetişkin Halk Dansları Topluluğu üyeleri oluşturmaktadır. Katılımcılara kişisel bilgiler ve rekreasyon etkinliklerine yönelik görüşlerine yönelik beşli likert tipi sorulardan oluşan bir anket uygulanmıştır. Araştırma sonucunda rekreasyon etkinliklerinin yetişkinler üzerinde çok önemli bir yere sahip olduğu, kendilerini daha mutlu ve yenilenmiş hissettikleri, katıldıkları rekreasyon etkinliğinin, yetişkin öğrenenlerin gereksinimlerine uygunluk gösterdiği belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Rekreasyon, yetişkin öğrenenler, yetişkin eğitimi.

ABSTRACT

In today's world, people who live in the cities need a renewal because of the complexity and intensity of the urbanization and they are looking for a way to avoid the daily stress and pressure; therefore, they participate in different recreational activities with the aim of making use of their leisure time in the best way. The purpose of this research is to find the preference reasons of urbanized adult learners who participate in recreational activities and their expectations from these activities. The research team includes the members of Hacettepe University Adult Folk Dances Group. The participants are given a survey which includes five point likert scale questions about their personal information and their perceptions related to the recreational activities. The results of the research showed that recreational activities play an important role for adults, they make them feel happy and renewed and the activities that they participate are appropriate to the requirements of the adult learners.

Keywords: Adult Education, Adult Learners, Recreation.

1. GİRİŞ

Teknolojik yenilikler sağladığı yararlarla insan yaşamına her geçen gün daha fazla serbest zaman kazandırmaktadır. Serbest zamanların artması ise entelektüel, kültürel ve eğlendirici eğitim etkinliklerine ilgiyi artırmıştır. Öyle ki, birçok ülkede yetişkin eğitiminin önemini artıran en önemli nedenlerden biri, serbest zamanların fazlalaşmasından doğan özel isteklerin baskısıdır (Bülbül, 1991, 19). Çünkü bazı kimseler, serbest zamanlarını entelektüel ve estetik zevklerini tatmin etmek için veya

beceri kazanmak ya da mesleki niteliklerini geliştirmek üzere kullanmak istemektedirler (Lowe, 1985, 39). Bu durum yetişkinlerin serbest zamanlarında özdoyumları için daha fazla eğitim hizmeti talep etmesine neden olmaktadır.

"Yetişkinlere kendi özdoyumları için öğrenmek istediklerini öğrenme, yapmak istediklerini yapma fırsat ve imkânları vermek yetişkin eğitiminin görevidir (Bülbül, 991, 24). Yetişkin eğitimi insanların yaşamın tüm alanlarında gereksinim duyduğu, akla gelebilecek her konuyu kapsar. Kısa ve uzun süreli her türlü erkin eğitim programları, müzik, sanat, dans, tiyatro ve elsanatları eğitimi vb. programlar; temelde öğrenme uğruna öğrenmeyi amaçlayan her çeşit program özdoyum eğitimi içinde yeralır (Lowe, 1985, 60-61). Ve yetişkinlerin özdoyumlarına yönelik eğitim ihtiyaçlarının karşılanmasında rekreasyon anahtar roldedir.

Rekreasyon "insanın öz benliğine uygun ve yapmaktan zevk aldığı toplumsal, kültürel ve sportif etkinliklere katılarak, günlük yaşamın sıkıcılığından kurtulması ve başka insanlarla etkileşerek toplumsal bir kişilik kazanması, özünde ödül niteliği taşıyan, ancak kazanç amacı gütmeyen, doğası gereği anti sosyal da olmayacak etkinliklerdir" (Bucher,1974'den aktaran: Zorba, 2002, 185).

"Resmi ya da özel kuruluşlarca sosyal amaçlarla organize edilerek sunulan, kişilerin serbest zamanlarında ve gönüllü olarak katıldıkları, sonucunda mutlaka olumlu yarar elde ettikleri, her türlü etkinlik" (Arslan, 2010, 39) olarak tanımlanan rekreasyon, serbest zaman şemsiyesi altında yer almaktadır, çünkü kişisel ve sosyal faydaları elde etmek için serbest zaman sırasında meşgul olunan etkinlikleri kapsar (AALR, 2003, 11).

Rekreasyonun fiziksel, psikolojik, bilişsel ve sosyal birçok yararı olduğu pekçok araştırmacı tarafından kabul edilmektedir (CSP, 2005; Caldwell, 2005; Coleman and Iso-Ahola, 1993; Erkan, 2000; Stebbins, 1999). Üstelik bu yararlar kişisel olabildiği gibi toplum çıkarına da olabilmektedir. Rekreasyonun sağladığı yararlar hiçbir zaman tek yönlü değildir. Bir etkinlik aynı anda fiziksel, zihinsel, psikolojik ya da sosyal yararlar sağlayabilir.

Ayrıca rekreasyon programları, birçok sorunla ilgili olarak hem önleme hem de ıslah potansiyeline sahiptir. Hareketsiz yaşam tarzını değiştirebilmekte, hareketsizlikten kaynaklı sorunlara karşı etkili olmakta; kişilerin başlarını derde sokmalarını önleyebilmekte; psikolojik sorunlara tampon olabilmekte, antisosyal insan davranışlarını, suç eylemlerini, şiddeti ya da madde kullanımını ıslah edebilmektedir. Erken yaşlarda ve özellikle daha olumsuz davranışlar yerleşmeden önce rekreasyon etkinliklerine ve programlarına katılan bireyler, sağlıklı yaşam tarzları geliştirmekte ve bu etkinliklere katılım, olumsuz davranışlardan kaçınmalarını sağlayarak, yaşam boyu doğru alışkanlıklar kazandırmaktadır. Bu potansiyeli nedeniyle; serbest zaman ve rekreasyon etkinliklerinin, kentsel yaşamda dengeyi sağlama aracı olduğu kabul edilmektedir. Bu bağlamda rekreasyon yalnızca

eğlenceden çok daha fazlasıdır ve koruyucu ve terapötik bir faktör olarak teşvik edilmelidir (Akt.: Arslan, 2010, 57).

Sayılan bütün bu nedenlerden dolayı özellikle kentlerde rekreasyon gereksinimi giderek artmaktadır. Ancak rekreasyon gereksiniminin büyüklüğüne rağmen yetişkin eğitimi rekreasyonel işlevini ihmal etmektedir. Zorunlu eğitim sonrasında verilen öğrenmeler genellikle mesleki eğitime yönelik olmakta, kariyer gelişimi ya da ekonomik beklentinin olmadığı öğrenmeler, sadece adet yerini bulsun diye yapılmakta ve çoğunlukla rekreasyonel sayılan amaçlar dikkate alınmamaktadır. Daha çok ekonomik boyutların ele alınması nedeniyle belki de, birkaç olumlu ekonomik sonuçtan çok, sosyal açıdan kesinlikle potansiyel olarak faydalı sonuçlar ortaya çıkaracak bir fırsat kaçırılmaktadır (Jones and Symon, 2001, 270-272).

Bu araştırmanın amacı rekreasyon etkinliklerine katılan kentli yetişkin öğrenenlerin, etkinlikleri tercih nedenlerini ve beklentilerini belirlemektir. Elde edilecek sonuçların, yetişkinlerin rekreatif beklenti ve gereksinmelerini ortaya koyacağı ve yetişkin eğitimi kapsamında uygulanacak rekreasyon etkinliklerinin planlanmasına katkı sağlayacağı beklenmektedir.

2. YÖNTEM

Bu araştırma, tarama modelinde betimsel bir araştırmadır. Araştırma evrenini Hacettepe Üniversitesi Yetişkin Halk Dansları Topluluğu'nun uygulama yapıldığı tarihte kayıtlı olan 103 üyesi oluşturmaktadır. Arslan (2010) tarafından geliştirilen anket, araştırmaya katılmaya gönüllü olan 45 kadın, 33 erkek olmak üzere toplam 78 kişiye uygulanmıştır. Ankette kişisel bilgilerin yanında, rekreasyon ve eğitim ortamına ilişkin görüşleri belirlemeye yönelik Beşli Likert tipinde 42 adet ifadeye yer verilmiştir.

Anketin güvenirlik çalışması, çalışma evreni dışından 40 kişiye uygulanarak yapılmıştır. Anketin Cronbach's Alpha değeri .812 olarak bulunmuştur. Veriler SPSS (Statistical Package for Social Sciences) 20 istatistik programı kullanılarak çözümlenmiştir. Kişisel bilgilerde verilerin yüzde (%), frekans (f) değerleri alınmış; katılımcıların cevaplarının cinsiyete göre analizinde t-testi yapılmıştır, yapılan yorumlarda anlamlılık düzeyi (p)< 0.05 olarak belirlenmiştir. Katılımcıların görüşlerine ilişkin değerlendirmeler aritmetik ortalama ($\overline{X}$) üzerinden yapılmıştır. Katılımcıların seçeneğe katılma düzeyinin aritmetik ortalaması 1.00-1.79 olduğunda "hiç katılmıyorum"; 1.80-2.59 olduğunda "az katılıyorum"; 2.60-3.39 olduğunda "kısmen/orta katılıyorum"; 3.40-4.19 olduğunda "çok katılıyorum" ve 4.20-5.00 olduğunda "pek çok katılıyorum" olarak yorumlanması kabul edilmiştir.

3. BULGULAR VE YORUM

Hacettepe Üniversitesi Yetişkin Halk Dansları Topluluğu'nda rekreasyon etkinliklerinden yararlanan yetişkinlerin; %57,7'si kadın, % 42,3'ü erkek ve çoğunluğu (% 75,6) evlidir. Çalışanların oranı %97,4 ve bunların %75,6'sı memurdur. Çoğunluğu 35-44 yaş (%53,8) ve 45-54 yaş (%24,4) aralığında, üniversite (%67,9) ve lisansüstü (%20,5) eğitime sahip, iyi (%59) ve orta (%30,8) ekonomik duruma sahiptir. Genellikle haftada 1 (%34,6) ve 2 (%33,3) gün etkinliğe katılmakta; ve bu etkinliklere haftada 1-2 saat (%28,2) ile 3-4 saat (%51,3) vakit ayırmaktadırlar.

Katılımcıların yaklaşık %88'i üniversite ve lisansüstü eğitime sahiptir. Bu durum eğitim düzeyi yüksek olanların, farklı konularda eğitime daha fazla katıldıkları savını doğrular niteliktedir. Borodulin ve diğerlerinin (2008, 249) araştırma verileri de hem fiziksel etkinlikler hem de diğer serbest zaman etkinliklerinin, eğitim ile doğrudan güçlü bir ilişkisi olduğunu, yükseköğrenim görmüş kişilerin daha fazla fiziksel etkinlik yaptıklarını ortaya koymaktadır. Fiziksel etkinliklere katılım, hareketsizliğin önemli bir sorun haline geldiği bugünün yaşam tarzı karşısında oldukça olumlu görülmektedir.

Katılımcıların yaklaşık %90'ı ekonomik durumlarını iyi ve orta olarak nitelendirmektedirler. Rekreasyon hizmetlerinden, genellikle ekonomik anlamda kendilerini yeterli görenlerin faydalandığı görülmektedir. Oysaki yetişkin eğitimi açısından değerlendirildiğinde, yoksul ve yoksun kesimlerin bu hizmetlerden daha fazla yararlandırılması beklenmektedir.

Katılımcılar daha çok çalışan kesimden (%97,4) oluşmaktadır. Bu durum koşullar uygun olduğunda, çalışan kişilerin de rekreasyon etkinliklerine ilgi gösterebildiğini ve yeni öğrenmeler, yeni deneyimler yaşamak istediklerini göstermektedir.

Kişisel bilgiler birlikte değerlendirildiğinde, katılımcıların çoğunluğunun 35-54 yaş aralığında, üniversite ve lisansüstü eğitime sahip, iyi ekonomik durumda olan kişiler olduğu görülmektedir. Elde edilen veriler, Lowe'un (1985, 45-46) aktardığı daha önce yapılan yetişkin eğitimi araştırmaları ile örtüşmektedir. Araştırmalara göre, yetişkin eğitimine katılmanın başlıca belirleyicileri, sosyo-ekonomik statü, yaş ve eğitim düzeyidir. Katılma ile daha önce erişilmiş eğitim düzeyi arasında genellikle olumlu bir bağlaşım bulunmakta, eğitim düzeyi arttıkça katılma oranı da artmaktadır. Farklı ülkelerde yapılan birçok serbest zaman araştırması, insanların kendilerine sunulan olanaklarından yeterince yararlanamamasına, düşük eğitim düzeyinin yol açtığını göstermektedir. Eğitim standartları ile serbest zaman kullanma ve bu konudaki kanılar arasında yakın bir bağ bulunmaktadır. Ayrıca dünyada yetişkin eğitimi katılımcılarının, genellikle ortanın üzerinde sosyo-ekonomik statüye sahip oldukları ve genellikle 40 yaş altı kişilerden oluştuğu görülmektedir (Lowe, 1985, 45-46). Elde edilen bulgular da bu sonuçlarla aynı doğrultudadır.

Katılımcıların, etkinlikleri tercih nedenlerine ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalamaları arasındaki farkın cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığına ilişkin t- testi verileri Çizelge 1'de verilmektedir.

Çizelge 1. Etkinliği Tercih Nedenlerine İlişkin Görüşlerin Cinsiyete Göre Dağılımı

	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference			
						Cinsiyet	N	$\overline{X}$
Etkinlik zaman ve süresinin uygun olması	2,420	6	,018*	,49091	,20283	Kadın Erkek	45 33	4,40 3,90
Yerinin uygun olması	2,950	6	,004*	,61212	,20753	Kadın Erkek	45 33	4,40 3,78

*P<0.05

Görüldüğü üzere kişilerin katıldıkları etkinliği tercih sebeplerinden "etkinlik zaman ve süresinin uygun olması" ve " yerinin uygun olması" ifadelerine katılımda cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (P<0.05).

t- testi sonuçları ve gruplara ait ortalamalar birlikte değerlendirildiğinde kadınlar için, "etkinlik zamanı ve süresinin uygunluğu" ile "yerinin uygunluğu" etkinliklere katılımda erkeklere göre daha fazla tercih sebebi olmaktadır. Bunun sebebinin, katılımcıların çoğunlukla çalışan kadınlarda oluşmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Çalışıyor olmanın yanında ailevi sorumlulukları da baskın olan kadınlar için bu özellikler rekreasyon tercihlerinde daha öncelikli olmaktadır.

Yapılan t-testi sonucunda diğer görüşlerin hiçbirinde cinsiyete göre farklılaşma tespit edilememiştir.

Katılımcıların katıldıkları rekreasyon etkinlik türünü tercih etme nedenlerine ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalaması Çizelge 2'de verilmektedir.

Çizelge 2. Etkinliği Tercih Etme Nedenleri

	Etkinlik zaman ve süresinin uygunluğu	Ortamda rahat hissetme	Yer uygunluğu	Yeteneğe uygunluk	Maliyetin yüksek olmaması	Yaşa uygunluk	Arkadaşlara eşlik etme	Katılanların tavsiyesi	Medya etkisi	Doktor tavsiyesi
X	4,19	4,15	4,14	3,97	3,65	3,65	3,41	3,14	2,39	2,37
ss	,91251	,85397	,94970	,88236	1,17138	1,09101	1,13316	1,19223	1,18803	1,29041

Çizelge 2'de görüldüğü üzere, katılımcıların genel olarak; "etkinlik zaman ve süresinin uygun olması, ortamda kendini rahat hissetme, yerinin uygun olması, yeteneklerine uygun olması, maliyetinin yüksek olmaması, yaşına uygun olması ve arkadaşlara eşlik etme" seçeneklerinin etkinliğin tercih edilmesinde "çok" düzeyinde etkili olduğu görülmektedir.

Bilinmektedir ki yetişkinler, ilgileneceği eğitim konusunu ve öğrenme için gideceği kurumu kendisi seçer. Öğrenmeyi sığdıracağı zamanı, meslek ve aile sorumluluklarına göre ayarlamak zorundadır. Ayrıca öğretilenlerle kendi deneyimleri arasında bir bağ yoksa öğrenmeyi reddeder (Lowe, 1985, 21). Dolayısıyla katılımcıların etkinlikleri tercih etmelerinde "çok" düzeyinde katıldıkları nedenlerle, yetişkinlerin eğitim tercihlerine ilişkin bilgiler arasında bir uygunluk olduğu görülmektedir.

Daha önce katılanların tavsiyesi "orta" düzeyde; TV, radyo, gazete ve internetteki sağlıklı yaşam programları ve doktor tavsiyesi ise "az" düzeyde etkinlik tercihinde etkili olmaktadır. Bu durum Türkiye'de serbest zaman ve rekreasyon etkinliklerinin sağlığa katkılarına ilişkin farkındalığın yaratılmasında, informal bir öğrenme kaynağı olan kitle iletişim araçlarının işlevsel olamadığının bir göstergesidir. Bu nedenle kitle iletişim araçları halkı bilgilendirme yönünde daha fazla kullanılmalıdır (Arslan, 2010, 102). Üçüncü Uluslararası Yetişkin Eğitimi Konferansı'nda da, kitle iletişim araçlarının eğitici ve öğretici gücünün büyük olduğu, ancak bu potansiyelin, dünyanın hemen hiçbir ülkesinde yetişkin eğitimi için yeterince işlevsel olmadığı belirtilmektedir (Akt.: Tekin, 1996, 111).

Katılımcıların daha fazla rekreasyon etkinliğine istedikleri kadar katılamamasında etkili olan nedenlere ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalama dağılımı Çizelge 3'de gösterilmektedir.

Görüldüğü üzere, araştırma grubunun genel olarak daha fazla rekreasyon etkinliğine katılamamasında zaman yetersizliği ve uzaklık kriterlerinin "çok"; ekonomik sıkıntılar, çocukları bırakılacak yer olmaması ve süre sınırlamasının "orta" derecede etkili olduğu; sosyal çevreden çekinme ve aile veya eşin onay vermemesinin ise "hiç" etkisinin olmadığı tespit edilmiştir.

Çizelge 3. Daha Fazla Rekreasyon Etkinliğine Katılamama Nedenleri

	Zaman yetersizliği	Uzaklık	Ekonomik sıkıntılar	Çocukları bırakacak yer yokluğu	Süre sınırlaması	Sosyal çevreden çekinme	Aile veya eşin onay vermemesi
X	4,08	3,43	2,84	2,67	2,67	1,58	1,58
ss	1,05911	1,13492	1,21759	1,31419	1,26382	,87440	,87440

Katılımcıların çoğunluğunun çalışan kesim olması nedeniyle "zaman yetersizliği" ve "uzaklık" faktörlerini daha fazla etkinliğe katılamama sebebi olarak göstermeleri olağan karşılanabilir.

Yetişkinlerin eğitim programlarına katılmama nedenleri içindeki engeller arasında yer alan "zaman" faktörü (Bülbül, 1991, 100; Lowe, 1985, 46; Okçabol, 1996, 44); Gürbüz (2006) ve Arslan'ın (2010) çalışmalarında da rekreasyon etkinliklerine yeterince katılamama nedenleri içinde ilk sırada yer almaktadır. Bu araştırmanın sonuçları da "zaman yetersizliği" durumunun katılımcıları "çok" düzeyinde etkilediğini göstermektedir.

“Uzaklık” unsurunun daha fazla etkinliğe katılamamalarında çok etkili olduğu görülmektedir. Yetişkinlerin eğitim programlarına katılımında eve ve işe uzak olması önemli bir engelidir (Bülbül, 1991, 100; Lowe, 1985, 46; Okçabol, 1996, 44). Uzaklık beraberinde ulaşımla ilgili sıkıntılar getirmektedir. Gürbüz (2006) ve Arslan’ın (2010) araştırmaları da rekreaasyon etkinliklerine katılım engelleri içinde ulaşım ilk sıralarda yer almaktadır. Araştırmanın sonuçları, belirtilen durumların halen geçerli olduğunu göstermektedir. Bu durumda rekreasyon hizmeti veren merkezlerin yaygınlaştırılmasının ve her merkez için servis olmasının bu olumsuzluğu giderebileceği düşünülmektedir.

Yetişkinlerin eğitim programlarına katılmama nedenleri içinde gösterilen (Bülbül, 1991, 100; Lowe, 1985, 46; Okçabol, 1996, 44) “süre sınırlaması” olmasının, bu araştırmada katılımcıları “kısmen/orta” düzeyinde etkilediği görülmektedir. Bu durum yapılan başka araştırma sonuçları ile de benzerdir (Arslan, 2010; Demirel, 2005; Gürbüz, 2006).

Katılımcıların daha fazla etkinliğe katılmama sebebi olarak ekonomik sıkıntıdan “kısmen” etkilenmeleri, kişisel verilerle de tutarlıdır, çünkü katılımcıların çoğunluğu iyi ekonomik duruma sahiptir.

Yetişkinlerin eğitim programlarına katılmama nedenleri içinde yeralan “çocuklarını bırakacak yer olmaması” (Bülbül, 1991, 100; Lowe, 1985, 46; Okçabol, 1996, 44), bu araştırmada katılımcıları “kısmen/orta” düzeyde etkilemektedir. Katılımcıların çoğunluğunun 35 yaş üzerinde olması, aynı zamanda çoğunluğun bakıma muhtaç yaşta küçük çocuğu olmadığı şeklinde değerlendirilebilir. Etkinlik saatleri, çocuklarının da etkinlik yaptıkları saatlerle uyuşmaktadır. Katılımcıların bir kısmı, aynı saatlerde çocukları da rekreasyon etkinliklerinde olduğu için bu konuda sorun yaşamıyor olabilir. Çocuklarını bırakacak yer olmamasından kısmen etkilenenlerin ise etkinliğe katılamayacak kadar küçük çocukları olanlar olduğu düşünülmektedir.

Yetişkinlerin eğitim programlarına katılmama nedenleri içinde yer alan “sosyal çevreden çekinme” ve “aile/eşin onaylamaması” (Bülbül, 1991, 100; Lowe, 1985, 46), bu araştırma katılımcılarını “hiç” etkilememektedir. Bunun nedeni katılımcıların çoğunlukla orta yaş grubundan olması, orta yetişkinlik dönemindeki bu insanların benlik algılarının gelişmiş olmasına bağlanabilir. Ayrıca bu durum eğitim düzeyinin yüksekliği ile de ilişkilendirilebilir.

Katılımcıların katıldıkları rekreasyon etkinliğinden elde ettikleri kazanımlara ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalamaları Çizelge 4’de verilmektedir.

Çizelge 4. Rekreasyon Etkinliklerden Kazanımlar

	Yenilenme	Fiziksel sağlık	Stresten Uzaklaşma	Günlük Sorundan Uzaklaşma	Yeni bilgi beceri edinme	Daha mutlu hissetme	Yaşama daha olumlu bakma	Çocuklar için model olma	Takım/ yardımlaşma ruhu	Sosyalleşme	Özgüven artışı	Yeni etkinliklere katılma isteği	Özgürlük duygusu	İletişim becerisinde artış	İş veriminde artış	Etkinliğin vazgeçilmez olması	Kendine saygı
X	4,35	4,34	4,30	4,26	4,14	4,11	3,97	3,89	3,87	3,83	3,79	3,79	3,69	3,61	3,61	3,60	3,60
SS	0,77	0,83	0,87	0,98	0,90	0,89	1,03	1,28	0,99	1,07	0,98	1,011	1,16	1,11	1,15	1,01	1,18

Görüldüğü üzere "yenilenme duygusu, fiziksel sağlıkta iyileşme, stresten uzaklaşma ve günlük sorunlardan uzaklaşma" yönündeki kazanımları "pekçok" düzeyinde elde ettiklerini belirtmektedirler.

"Yeni bilgi ve beceriler edinme, daha mutlu hissetme, yaşama olumlu bakma, çocukları için model olma, takım/yardımlaşma ruhu, sosyalleşme, kendine güvenin artması, yeni etkinliklere katılma isteğinde artış, özgürlük duygusu, iletişim becerisinin gelişmesi, iş veriminde artış, etkinliğin katılımcı için vazgeçilmez olması ve kendine saygının artması" yönündeki kazanımları "çok" düzeyinde elde ettiklerini düşünmektedirler.

Katılımcılar sıralanan bütün kazanımları yüksek oranda elde ettiklerini belirtmektedirler. Bu durum sağlığa, eğlenmeye, sosyalliğe ve öğrenmeye ilişkin beklentilerin, rekreasyon etkinliklerine katılımın güçlü yönlendiricileri olduğunu göstermektedir (Arslan,2010,111). Geniş çaplı bir araştırmaya göre, yetişkinleri eğitime yönlendiren belli başlı güdüler içinde yer alan daha bilgili olmak, yeni ve ilgi çekici kişilerle tanışmak, tekdüze işlerden kurtulmak, fiziksel özellikler geliştirmek gibi beklentilerin bu araştırmada da etkili olduğu görülmektedir (Lowe, 1985, 58-59). Demirel'in (2006, 28) araştırmasında da sağlığa yararlı olması ile eğitici ve yararlı olması, serbest zaman etkinliklerine katılma nedenleri içinde öncelikle yeralmaktadır ve bu araştırmanın bulguları ile uyumludur.

Araştırma verilerine göre katılımcıların etkinlikler sırasında ortaya çıkması olası birçok olumlu duyguyu etkinlik sırasında yüksek oranda yaşadıkları anlaşılmaktadır. Ancak "yenilenme duygusu, fiziksel sağlıkta iyileşme, stresten uzaklaşma ve günlük sorunlardan uzaklaşma" duygularını daha yoğun hissettikleri görülmektedir. Hissedilen bu duygular insan sağlığı açısından olumludur. Bu durum, rekreasyon etkinliklerinin ne kadar önemli olduğunun da bir göstergesidir.

İnsanlar rekreasyon etkinliklerine eğlence, egzersiz ve başkalarıyla tanışmak gibi farklı nedenlerden ötürü katılırlar ve bu katılımı dört gözle beklerler. Bu bekleyişin en iyi tarafı ise insanların, günlük yükümlülüklerinden kendilerine zaman ayırdıklarında, kendilerine tazelenmiş olarak dönmeleridir. Bir bakıma rekreasyon insanı yeniden yaratır (Lieberman, 1998, 3). Nitekim araştırma sonucu da en yoğun hissedilen duygunun yenilenme hissi olduğunu göstermektedir. Bu bulgular Arslan'ın (2010) elde ettiği bulgularla da desteklenmektedir.

Baker ve Palmer (2006, 396) da rekreasyon etkinliklerine katılımın, daha çok dinlenme, eğlenme, kendini geliştirme ve kültürel farkındalık, özgüven, kendine değer verme, arkadaşlık, ait olma duygusu, fiziksel sağlık ve bağımsızlık gibi birçok olumlu yarar sağladığını belirtmektedir. Katılımcıların görüşleri de rekreasyon etkinliklerinden bu yararların sağlandığı yönündedir.

Katılımcıların katıldıkları rekreasyon etkinliklerin öğrenme ortamına ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalamaları Çizelge 5'de verilmektedir.

Çizelge 5. Eğitim Ortamı

	Eğitmenler yeterli bilgiye sahip	Eğitmenler baskıcı değil	Eğitmenler yetişkinlere nasıl davranacağını biliyor	Katılımcılar arası güzel diyalog olması	Eğitmenler görüş ve öneriye önem veriyor	Etkinlikler isteğe göre düzenleniyor	Sadece ihtiyaç duyduğu konuları öğrenme	Zaman zorunluluğu olmaması
X	4,44	4,39	4,34	4,26	4,20	3,58	3,25	3,23
ss	,71437	,74450	,77000	,78415	,84298	1,07433	1,15585	1,18347

Görüldüğü üzere katılımcılar "eğitmenler yeterli bilgiye sahip, eğitmenler baskıcı değil, eğitmenler yetişkinlere nasıl davranacağını biliyor, katılımcılar arası güzel diyalog olması, eğitmenler görüş ve önerilere önem veriyor" görüşlerine "pekçok" düzeyinde katılmaktadırlar.

Etkinlikleri kendi isteklerine göre düzenleyebilme "çok"; sadece ihtiyaç duyduğu konuları öğrenme ve geliş-gidiş zamanlarındaki zorunluluk kriterlerine "orta" seviyede katıldıkları gözlemlenmiştir.

Katılımcıların, etkinliklerin öğrenme ortamına ilişkin görüşleri genellikle olumludur. Katılımcılar, rekreasyon ortamının bir yetişkin öğrenme ortamında bulunması gereken özelliklere uygun olduğuna "pekçok" düzeyinde katılmaktadırlar. Bir başka deyişle ortam, yetişkin eğitimi ilkelerine uygunluk gösterir nitelikte bir ortam olarak ifade edilmektedir. Sadece iki boyutta varolan durumun varolması beklenenden biraz daha farklı olduğunu belirtmektedirler. Katılımcıların "sadece ihtiyaç duyduğu konuları öğrenme ve geliş-gidiş zamanlarındaki zorunluluk" kriterlerine "kısmen/orta" düzeyde katıldıkları görülmektedir.

Yetişkin eğitiminin öğretmen/konu esasına yönelik işlenmesi ve yetişkinlerin belli bir tempoda ve kontrolleri dışında kalan kısıtlamalar içinde öğrenme durumunda bırakılması uygun değildir. Yetişkin eğitimi öğrenciye göre düzenlenmelidir (Lowe, 1985, 27). Çünkü derin bir öz-yönetimli olma gereksinimine sahip olan yetişkinler öğrenme sürecinde kendi yapacakları çalışmaları (egzersizleri) kendileri planlamak ve bu planı kendileri uygulamaktan hoşlanırlar (Knowles, 1996, 29; Bülbül, 1991, 49). Bu nedenle sunulan etkinliklerin öğrenme ortamının, "kısmen/orta" katılınan boyutlarının da yetişkin eğitimi ilkelerine uygun olarak yapılandırılmasının, katılımcıların öğrenme ortamı ile ilgili olumlu görüşlerini, dolayısıyla katılım oranlarını da artıracağı düşünülmektedir. Ancak Halk Dansları

gibi grup etkinliklerinde her katılımcı için isteğe bağlı çalışma zamanı ve konusu belirlenmesi tamamıyla mümkün görünmemektedir.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Yetişkin eğitiminin mesleki, sosyal, kişisel gelişim ve rekreasyonel olmak üzere dört işlevi bulunmaktadır (Akt.: Jones and Symon, 2001, 272). Ve yetişkin eğitiminin bu işlevleri yerine getirirken rekreasyonu yetişkinler açısından daha işlevsel kullanılması gerekmektedir. Rekreasyon yapıldığı anda kişilere eğlence, mutluluk vb. rekreasyonel kazanımları sunarken, aynı zamanda doğası gereği yetişkin eğitiminin hedeflediği mesleki, kişisel ve toplumsal gelişime de katkı sağlamaktadır. Bu nedenle rekreasyonun yetişkin eğitimine olan katkılarını öne çıkaracak çalışmaların yapılması önemlidir.

Rekreasyon yoluyla insanlar toplumsallaşmayı, başka insanlarla iletişim kurmayı, fiziksel sağlıklarını korumayı, stres, kaygı gibi psikolojik zorluklarla başa çıkmayı ve yetişkin eğitiminin hedeflediği daha birçok şeyi öğrenirler (Arslan, 2010, 81). Rekreasyondan elde edilen kazanımlar sadece yapıldığı anda elde edilen hazla sınırlı kalmamakta, yaşamın farklı birçok alanına aktarılarak, farklı kazanımlar da sağlamaktadır.

Hem bu araştırmada hem daha önce yapılan araştırmalarda yetişkin eğitimine katılımda en önemli engelin "zaman" olduğu görülmektedir. Yetişkin eğitimiyle ilgili hizmet sağlayıcılar bu durumu dikkate almalı ve eğitimleri bireylerin yetişkin olarak hayattaki diğer sorumluluklarıyla birlikte yürütülebilecek şekilde düzenlenmelidirler.

Araştırma sonuçları göstermektedir ki uygun koşullar sağlandığında ve etkinlikler yetişkinlerin beklentilerine uygun düzenlendiğinde, çalışan yetişkinler rekreasyona katılmakta ve sonucunda birçok olumlu kazanım elde etmektedirler. Yetişkinler için düzenlenecek rekreasyon etkinliklerinin zaman, yer, ulaşım olanakları vb unsurlarının kişilerin amaçlarına uygun ve esnek yapılandırılması katılım oranlarının artmasına katkı sağlayacaktır.

Yetişkinlerin rekreasyon etkinliklerine katılımlarının gerek sosyal gerek iş hayatlarında olumlu etkileri gözlemlenmektedir. Araştırma bu alanda yapılan diğer araştırmaları da destekleyici özelliklere sahiptir. Bu katkıları da dikkate alınarak rekreasyon yetişkin eğitimi için daha işlevsel hale getirilmelidir. Özellikle yerel yönetimler ve sivil toplum kuruluşları bu yönde çalışmalarını artırmalıdır.

Hacettepe Üniversitesi bünyesinde verilen bu rekreatif etkinlikte, katılımcıların eğitim ortamından yüksek oranda memnun olmaları ve eğitim ortamının yetişkinlerin öğrenme beklentilerine uygunluğu üzerinde dikkatle durulması gereken bir durumdur. Rekreasyon etkinlikleri diğer tüm üniversitelerde

topluma karşı sosyal bir sorumluluk olarak değerlendirilmeli ve yaygınlaştırılmalıdır. Ancak hizmetlerden sosyal yelpazenin alt tabakasındaki yoksul ve yoksun insanların da yararlanabilmesini sağlayacak önlemler alınmalıdır.

KAYNAKÇA

Arslan S. (2010). Yetişkin Kent Halkının Belediyelerin Serbest Zaman Eğitimi ile Rekreasyon Etkinliklerinin Sunumuna ve Yaşam Kalitesine Etkisine İlişkin Görüşleri (Ankara Büyükşehir Belediyesi Örneği), Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Baker, D.A. and Palmer R.J. (2006, Springer). "Examınıng The Effects Of Perceptıons Of Communıty And Recreatıon Partıcıpatıon On Qualıty Of Lıfe", *Social Indicators Research*, *75*, 395–418.

Borodulin K., Laatikainen T., Lahti-Koski M., Jousilahti P. and Lakka T.A. (2008). "Association of Age and Education With Different Types of Leisure-Time Physical Activity Among 4437 Finnish Adults"; *Journal of Physical Activity and Health*, 5, 242-251.

Bülbül, S. (1991). Halk Eğitimine Giriş, Açıköğretim Fakültesi Yayın No: 213, Açıköğretim Fakültesi Yayınları, Eskişehir.

Caldwell, L.L. (2005, February). "Leisure and health: why is leisure therapeutic?", British Journal of Guidance & Counselling, 33 (1), 7-26.

California State Parks (CSP) (2005, March). The Health and Social Benefits of Recreation, An Element of the California Outdoor Recreation Planning Program, Sacramento, California, www.parks.ca.gov adresinden 04.04.2008 tarihinde alınmıştır.

Coleman D., Iso-Ahola S.E. (1993). "Leisure and Health: The Role of Social Support and Self-Determination", Journal of Leisure Research, Vol. 25, 1993; www.questia.com, er.tar.27.07.08

Demirel, M. 2005). Büyükşehir Belediyelerindeki Rekreasyonel Etkinlikler (Ankara Büyükşehir Belediyesi Hanımlar Lokali Örneği), Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Erkan, N. (2000). Yaşamboyu Spor, Ankara, Bağırgan Yayımevi.

Gürbüz B. (2006). Kentsel Yaşam Sürecinde Rekreasyonel Katılım Sorunları, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Jones, I., Symon G. (2001). "Lifelong learning as serious leisure: policy, practice and potential", Leisure Studies 20, p: 269–283.

Knowles, M. (1996). Yetişkin Öğrenenler; Göz Ardı Edilen Bir Kesim,(Çev: Serap Ayhan), Ankara Üniversitesi Basımevi, Ankara.

Lieberman, L. (1998). "Recreation and Leisure", Office of Special Education and Rehabilitative Services (ED), Washington, DC.

Lowe, J. (1985). Dünyada Yetişkin Eğitimine Toplu Bakış (Çev.:Turhan Oğuzkan), Unesco Türkiye Milli Komisyonu, Ankara. (eserin orjinali 1975'de yayınlandı).

Okçabol, R. (1996). Halk Eğitimi, Der Yayınları, 2. Basım, İstanbul.

Stebbins, R.A. (1999). Serious Leisure, Leisure Education, and Wayward Youth, www.soci.ucalgary.ca adresinden 04.04.2008 tarihinde alınmıştır.

Tekin, M. (1996). Yetişkin Eğitiminde Radyo ve Televizyon, Yüksel Matbaacılık, Ankara.

The American Association for Leisure and Recreation (AALR) (2003). "Leisure Education In the Schools", Editor: Lisa C. Pesavento.

Zorba, E. (2002). Türkiye'de Rekreasyona Bakış, Gelişimi ve Beklentiler, *7. Uluslrarası Spor Bilimleri Kongresi,* 27-29 Ekim 2002, s: 185-194, Antalya.

HALK EĞİTİMİ MERKEZİ KURSLARININ KURSİYERLER AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ[33]

Hasan Güner BERKANTa Gönül ERTAŞb

aKahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, KAHRAMANMARAŞ

hgberkant@gmail.com

bAdana Yumurtalık Halk Eğitimi Merkezi Müdürlüğü, ADANA

bengiyigit@hotmail.com

ÖZET

Bu çalışmanın genel amacı, halk eğitim merkezi kurslarının kursiyerler açısından değerlendirilmesidir. Araştırmada, nitel araştırmalarda kullanılan veri toplama yöntemlerinden birisi olan görüşme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Adana ili Yumurtalık ilçesi Halk Eğitimi Merkezi Müdürlüğü tarafından açılmış kurslara katılan 21 kursiyer oluşturmaktadır ve örneklemin belirlenmesinde maksimum çeşitlilik örneklemesi kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından kursiyerler için geliştirilen ve açık uçlu dokuz sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Toplanan veriler üzerinde içerik analizi yapılmıştır. Çalışmadan elde edilen bazı sonuçlara göre; kursiyerlerin çoğunluğunu kurslara yeni bir şeyler öğrenmek, aile bütçelerine katkıda bulunmak ve stres atmak için katılmaktadırlar; kursiyerler kurs ortamının donanımlarını, öğretmenleri, aldıkları eğitimin kalitesini yeterli bulmaktadırlar; kurslardan öğrendiklerini maddi kazanca dönüştürebilmektedirler; kursiyerler kurslarda kendilerini iyi hissetmektedirler; kurs çeşidinin artırılmasını önermektedirler; kursların sürelerini yeterli bulmaktadırlar.

Anahtar Kelimeler: Halk Eğitim Merkezi, Kurslar, Kursiyerlerin Görüşleri

ABSTRACT

The main purpose of this study is to evaluate the cources of public education centers in terms of trainees' views. The study was conducted by using interview method in a qualitative design. The population of study consisted of 21 trainees' attending to various courses which were conducted by directorate of public education center in Adana city Yumurtalık district during 2013-2014 education years. Maximum variation sampling method was used to determine the population. Semi-structured interview form which was developed by researchers with nine open-ended questions was used to collect data. The data was analyzed by using content analysis method. Some of the results show that; most of the trainees attended to courses to learn something new, to contribute to family budget, and to relax; they found the amount of equipments, teachers, and the quality of education of courses sufficient; they could earn money by using the abilities they learned in courses; they felt good in course times; they proposed the increasing of course types.

Key Words: Public Education Center, Courses, Trainees' Views

[33] Bu çalışma Gönül Ertaş'ın (2014) Yüksek Lisans Projesi'nin bir bölümünü kapsamaktadır.

1.GİRİŞ

Eğitim, kişiyi kamusal işlere ve karar alma sürecine katılmaya hazırlayan bir süreç olduğundan (Geray, 2002, 455) bireyin eğitiminin yaşam boyu sürmesi gerekir. Yaşam boyu öğrenme kavramı ve uygulamaları, eğitimin sadece belli yaş ve dönemlere ait olmayıp süregelen bir süreç olduğunu ve öğrenmenin yaşı olmadığını vurgulamaktadır. Yaşam boyu öğrenme, formal eğitim kapsamında sadece örgün eğitimle sağlanamaz. Yaşam boyu öğrenme özellikle yaygın eğitim uygulamaları ile mümkündür. Yaşam boyu eğitim, geleneksel okul sisteminin ötesinde bir eğitim yaklaşımını ifade etmektedir; okul sistemini dışlamayan ancak onun hızla değişen dünyada bireylerin karşılaştıkları çok çeşitli sorunların çözümünde yeterli olmadığını iddia eden ve yetişkin eğitimi yaklaşımlarından faydalanırken onun da tek başına çözüm olmadığını söyleyen bütünsel bir eğitim fikrine dayanmaktadır. Yaşam boyu eğitim, hızlı değişimin insan hayatında ortaya çıkardığı yeni ihtiyaçların giderilmesi için bir çözüm noktası olarak görülen eğitim ile ilgili tartışmalarda, sıkça karşılaşılan bir kavram olmuştur. Çünkü okul sistemi tek başına eğitim ihtiyaçlarını karşılamaktan uzaktır. Çocukluk ve gençlik döneminde yer alan okul eğitimi, okul sonrası karşılaşılan gerçek yaşam problemlerini çözmekte yeterli olmamaktadır. O halde, yetişkinlerin de sorunlarının çözümü için okul sonrası eğitim fırsatlarına gereksinimi vardır (Bağcı, 2007, 2).

Yaygın eğitim, halkın yaşama biçimini, bilgi, beceri ve alışkanlıklarını, değer yargılarını ve değer sistemlerini birbirine ve kendilerinden sonraki kuşaklara aktarmaları ve öğretmeleri şeklinde toplumda süregelen; örgün eğitimin boşluklarını tamamlayan, vatandaşlara üst öğrenim imkânı sağlayan, kişileri işe ve hayata hazırlayan, okul dışı sürekli bir eğitim faaliyetidir. Başka bir deyişle yaygın eğitim, bireyin ilgi, istek ve yetenekleri doğrultusunda sosyal, ekonomik ve kültürel gelişmesini sağlayıcı nitelikte ve yaşam boyu devam eden eğitim, rehberlik ve yetiştirme etkinliğidir (Murat, 2009, 330). Yaygın eğitim; örgün eğitimde eğitilme ihtiyacı karşılanmamış veya eksik kalmış bireylerin bu ilgi ve becerilerini desteklemeye yönelik programlardan oluşmaktadır. Bu nedenle daha önceden örgün eğitim kurumlarına gidememiş veya bu kurumlara devam etmiş olmalarına rağmen, yaşam koşullarında meydana gelen gelişmeler karşısında yetersiz kalan insanların yeniden eğitime tabi tutulması gerekmektedir. Bunu sağlayabilecek olan da yaygın eğitim kurumları tarafından uygulanan eğitim programlarıdır (Ültanır ve Ültanır, 2005). Yaygın eğitim uygulamaları özellikle halk eğitimi kapsamında yürütülmektedir. Halk eğitimi genel olarak, örgün eğitim imkânından yoksun kalmış kişilere hem kendi işlerinde, hem de milli kalkınmada yararlı olabilecek bilgi ve becerileri kazandırma işi olarak tanımlanmaktadır. Bununla beraber bazı eğitimcilere göre halk eğitimi, örgün eğitim alma imkânı bulamayanlara verilen eğitimden, üniversite mezunlarına kadar bütün yetişkinlere en yeni bilgi ve becerileri kazandırmak için girişilen her türlü faaliyeti kapsar. Halk eğitimi okullarda, kamu kurumlarında, evlerde, çiftliklerde ve fabrikalarda verilebilir. Burada öğreticiler bir öğretmen, bir tarım uzmanı, bir doktor, bir ev hanımı, bir ustabaşı olabilir. Öğreticiler ücretli veya gönüllü olabilir.

Eğitim süresi birkaç saatten birkaç yıla kadar gerçekleşebilir. Eğitim gündüzleri veya geceleri, iş günlerinde ya da tatillerde verilebilir (Kaya, 1984, 87). Yaygın eğitimle ilgili ilk çalışmalar İngiltere'de 1776'da denizcilere yönelik olarak, ABD'de 1816'da yetişkinlere yönelik fen kursları ile SSCB, Danimarka ve İsveç'te 1800'lerde, Avusturya'da 1867'de eğitsel derneklerin kuruluşu ile, Yunanistan'da 1800'li yılların ikinci yarısında ve Yugoslavya'da 1900'lerde başlamıştır. Türkiye'de ise yaygın eğitimle ilgili ilk uygulamalı çalışmalar 1922'de halk mektepleri ile başlamıştır (Yapıcı, 2003, 6).

Her yaştan bireyin yararlanabileceği yaygın eğitim ve halk eğitim hizmetleri, belli bir yaş grubundan sonra özellikle yetişkinlere yönelik gerçekleşmektedir. Yetişkinlere yönelik eğitim hizmetleri çoğunlukla gönüllülük esasına dayalı olduğundan bazı zorluklarla karşılaşılabilmektedir. Kişinin eğitim düzeyi ve mesleki statüsü ne kadar düşükse o kişinin yetişkinlik hayatında eğitimden yararlanmayı istemesi de o derece düşük bir ihtimal olduğundan, eğitime en çok ihtiyacı olanlar yetişkin eğitimi programlarına katılmamaktadırlar. Yetişkin eğitimi, kendisi için eğitimden bir yarar beklemeyen ve eğitime erişebilme açısından olumsuz koşullar içinde bulunan bu tip insanların da farkında olmak zorundadır. Dezavantajlı konumdaki bu insanları iş ve istihdam dünyası ile yeniden bütünleştirmek, yetişkin eğitiminin görevidir (Miser, 2002, 58).

Andragoji kavramı, *yetişkin eğitim bilimi* anlamında olup Yunanca *ander* sözcüğünden türetilmiş ve eğitim biliminde yetişkinin öğretim bilimi veya öğretme sanatı olarak kullanılmaktadır. Andragoji aşağıdaki ilkelere dayanır (Ültanır ve Ültanır, 2005, 1):

- Yetişkin, kendi yaşamında daha önceden kazandığı deneyimlere sahipse yaşamına bağlı unsurları daha iyi öğrenir.
- Yetişkin, bilinçli öğrenen kişi olarak kabul edilir.
- Yetişkin konuya odaklanmada düşüş yaşamaz, uyarıcılara karşı verdiği tepkilerin süresi yaşıyla doğru orantılı artış gösterir.
- Kendisine güvenildiği ve katılımı tercih edildiği an yetişkin öğretimi giderek kolaylaşır.
- Yetişkinde başarısızlıktan korku yoktur.
- Yetişkin, eğitim içerisinde geçen ve geride kalan zaman veya yılları kayıp olarak görmez.
- Yetişkin salt öğrenmek yerine şu anki problemin çözümünü öğrenir.

19. yüzyıla kadar dünyada yetişkinlerin öğrenemeyeceklerine dair yaygın bir kanaatin var olduğu bilinmektedir. Ancak başta Torndike olmak üzere birçok yetişkin eğitimcisinin yapmış olduğu çalışmalar bu anlayışa son vererek, yetişkinlerin de öğrenebildikleri hatta çocuklar ve gençlere yakın derecede iyi öğrenebildiklerini kanıtlayan sonuçlara ulaşmışlardır. Andragoji kavramının asıl olarak kabul gördüğü, yetişkin eğitimcilerince kullanılmaya başlandığı dönem 20. yüzyılın ikinci yarısından sonraya rastlamaktadır. Bu dönem, öncelikle yetişkinin de öğrenebileceği kanıtlandıktan ve kabul

edildikten sonra yetişkinin nasıl öğrendiği konusu üzerinde durulmaya başlanmıştır (Yayla, 2009, 33-34). Yetişkinlerin nasıl öğrendiğinin yanı sıra ne nitelikte öğrendiği de önemlidir. Yetişkin eğitimindeki niteliğin artırılması için, eğitimin nerede ve nasıl verileceği iyi planlanmalıdır. Türkiye'de yaygın eğitim kursları genellikle halk eğitimi merkezlerinde, çeşitli hizmet binalarında, mahalle ve köylerde temin edilen kurs yerlerinde, eğitim odalarında, ceza ve ıslah evlerinde, hastanelerde (rehabilitasyon hizmetleri), kamu ve özel kuruluşlara ait binalarda, örgün eğitim kurumlarına ait binalarda ve gönüllü kuruluşlarca sağlanan yerlerde açılmaktadır (Tuncer, 2006, 45).

İlgili alanyazın incelendiğinde; Alkış (1993) gecekonduda yaşayan yetişkinlerin mesleki eğitim ihtiyaçlarını ve katılma engellerini incelediği çalışmasında çalışma yapılan görüşmecilerin kentlileşme sürecinde bireysel ve toplumsal eğitim ihtiyaçları bulunduğu, yetişkinlerin yarıdan fazlasının eğitime katılmada istekli olduğu, farklı oranlarda olmakla beraber kalan kısmının da katılma engelleriyle karşı karşıya olduğu, aynı zamanda mevcut eğitim olanaklarından da genellikle haberdar olmadıkları sonucuna ulaşmıştır. Bilir (2004) kentleşme sürecinde yetişkinlerin eğitim gereksinimleri ile ilgili araştırmasında, yetişkinlerin okumaz-yazmaz olmalarının nedenleri olarak, maddi olanaksızlık, ailesinin izin vermemesi, bulunduğu yerde eğitim kurumu olmaması ve kendisinin istememesi gibi çeşitli nedenlerinin bulunduğu ve araştırmaya katılan yetişkinlerin, anne- baba-çocuk eğitimi ile aile planlaması konularında eğitim gereksinimi içinde oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Yıldız (2004) Türkiye'de yapılan eğitim araştırmalarının özellikleri konusunda yaptığı çalışmada, Türkiye'deki yetişkin eğitimi araştırmalarının çok az sayıda olduğu, Yetişkin eğitimi araştırmaları ile ilgili olarak araştırma önceliklerini ve eğilimlerini belirleyici düzeneklerin bulunmadığı gibi sonuçlara ulaşmıştır. Tatar (2009) gecekondu bölgesindeki yetişkinlerin kentlileşme ve eğitim ihtiyaçlarına ilişkin görüşlerini konu alan çalışmasında, yetişkinlerin okuma-yazma, temel eğitim, sosyal-kültürel, mesleki, yurttaşlık ve siyasal eğitim ihtiyaçları olduğunu, cinsiyet, ekonomik gelir düzeyleri, yaşları, çalışıp çalışmamaları gibi değişkenlerin yetişkinlerin ihtiyaçlarını farklılaştırdığını belirlemiştir. Ayrıca yetişkinlerin ihtiyaç duydukları kursların mahallelerinde açılması, bütçelerine ve çalışanların çalışma saatlerine de uygun olması durumunda yetişkinlerin açılacak kurslara ve eğitim etkinliklerine katılmak için istekli oldukları saptanmıştır. Karataş (2009) yetişkinlerin eğitime katılma güdüsünü etkileyen psikolojik ve toplumsal faktörleri incelediği araştırmasında, yetişkin eğitimine karşı sahip oldukları olumlu tutumu ve İngilizcenin karşılanması gereken bir ihtiyaç olduğu algısını belirlemiştir. Yayla (2009), halk eğitimi merkezlerinde görev yapmakta olan merkez müdürlerinin ve müdür yardımcılarının mevcut yetişkin eğitimi sistemine yönelik görüşlerini araştırdığı çalışmasında, halk eğitim merkezlerinde (HEM) çalışan yöneticiler daha çok sınıf öğretmenliği olmak üzere farklı alanlarda lisans eğitimi almalarına rağmen yetişkin eğitimi ile ilgili hizmet içi eğitim seminerlerine katılma oranlarının oldukça düşük olduğu, yetişkin eğitimi kavramının toplum tarafından yeterli düzeyde bilinmediği ve yeterince önemsenmediği gibi sonuçlara ulaşmıştır. Tezcan (2012) HEM kurslarına katılan yetişkin öğrenenlerin güdüsel yönelimleri konulu çalışmasında sonucunda kadınların

erkeklere göre etkinlik ve öğrenme yönelimine daha yatkın olduğu, kadınların kursa katılmalarında etkinlik ve öğrenme yönelimlerinin baskın olduğu, 30 yaş ve altı yetişkin öğrenenler belli amaçları gerçekleştirmek için, 46 yaş ve üstü yetişkin öğrenenlerin ise sosyalleşmek ve hoş vakit geçirmek için kurslara katıldığı, bekâr yetişkin öğrenenlerin belli amaçları gerçekleştirmek için kurslara katıldıkları, evli yetişkin öğrenenlerin sosyalleşmek ve bir şeyler öğrenmek için katıldıkları belirlenmiştir.

İlgili alanyazında HEM kurslarının çeşitli yönleri ile kursiyerler açısından incelenmesine yönelik gerçekleştirilen nitel araştırmalara yeterince rastlanmadığından, çalışmanın bu anlamda önemli olduğu düşünülerek problemi "HEM kursları kursiyerler açısından nasıl değerlendirilmektedir?" şeklinde belirlenmiştir.

1.1.Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı HEM kurslarını kursiyerler açısından değerlendirmektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Kursiyerlerin HEM kurslarına katılma amaçları nelerdir?

2. Sene başında açılması planlanan kurslarla ilgili olarak zamanında bilgilendirilmeye yönelik görüşleri nelerdir?

3. Kurs yapılan ortamın fiziksel açıdan, materyal ve donanım açısından yeterliliğine yönelik görüşleri nelerdir?

4. Kurs öğretmeninin bilgi ve beceri bakımından yeterliliğine yönelik görüşleri nelerdir?

5. Kursiyerlerin kurslardan beklediği nitelikte eğitim alıp almadığına yönelik görüşleri nelerdir?

6. Halk Eğitimi kurslarında kazandıkları becerileri kazanca dönüştürmelerine yönelik görüşleri nelerdir?

7. Kurslara katılımın hayatlarındaki psikolojik ve manevi etkileri nelerdir?

8. Kursiyerlerin Halk Eğitimi Merkezinde mevcut kursların dışında açılmasını istediği kurslar nelerdir?

9. Kursiyerlerin katıldıkları kursların süreleri ile ilgili görüşleri nelerdir?

2.YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, araştırmada kullanılan veri toplama araçları, örneklemi, verilerin toplanması ve verilerin çözümlenmesi ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

2.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma, HEM kurslarının kursiyerler tarafından değerlendirilmesine yönelik nitel bir çalışmadır. Nitel araştırmalar, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına

yönelik bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, 45). Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden görüşme yöntemi kullanılarak, HEM kurslarının çeşitli açılardan değerlendirilmesi amacıyla kursiyerlerle görüşmeler yapılmıştır. Görüşme sosyal bilimler alanında yapılan araştırmalarda kullanılan en yaygın veri toplama yöntemlerinden birisidir. Bunun nedeni görüşme yönteminin; bireylerin deneyimlerine, tutumlarına, görüşlerine, şikâyetlerine, duygularına ve inançlarına ilişkin bilgi elde etmede oldukça etkili bir yöntem olmasından kaynaklanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, 159).

2.2. Örneklem

Araştırmanın örneklemini 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Adana ili Yumurtalık ilçesi Halk Eğitimi Merkezi Müdürlüğü tarafından açılmış kurslara katılan 21 kursiyer oluşturmaktadır ve maksimum çeşitlilik örneklemesi kullanılmıştır. Bu örneklem tipinin seçilmesinin nedeni; küçük bir örneklem oluşturmak ve görüşülen kişileri farklı alanlardaki kurslara devam eden kursiyerlerden seçerek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Örneklem HEM tarafından açılmış yedi farklı türdeki kurslara devam eden 26-61 yaş aralığında 17'si kadın 4'ü erkek olmak üzere toplam 21 kursiyerden oluşmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde gönüllülük esas alınmıştır. Bu bakımdan, görüşme yapılacak kursiyerlere araştırmanın amacı ve süreci hakkında bilgi verilmiş ve araştırmaya katılmaya gönüllü olup olmadıkları sorulmuştur.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada, nitel araştırmalarda kullanılan veri toplama yöntemlerinden birisi olan görüşme yöntemi kullanılmıştır. Görüşme yönteminin kullanılması sırasında veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından kursiyerler için geliştirilen "Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu" kullanılmıştır. Bu form araştırmacı tarafından araştırmanın alt amaçları dikkate alınarak hazırlanmıştır. Görüşme formuna yönelik olarak eğitim bilimleri alan uzmanının görüşleri alınmıştır. Veri toplama araçlarının geliştirilmesinde, üç kursiyer ile pilot uygulama yapılmış, iki sorunun içeriğinin aynı anlamı taşımasından dolayı sorular birleştirilerek tek soru haline dönüştürülmüştür. Son şekli verilen kursiyer görüşme formu, kursiyerlerin kurslara katılma amaçları, kurslar hakkında bilgi edinme durumları, kurs ortamı ve kurs öğretmeninin nitelikleri, kursların hayatları üzerindeki olumlu ve olumsuz etkileri, açılmasını istedikleri kursların neler olduğu hakkında toplam dokuz sorudan oluşmaktadır. Ayrıca formun kişisel bilgiler bölümünde, ad-soyad, cinsiyet, yaş, meslek, branş, meslekteki kıdemi gibi bilgiler yer almaktadır.

2.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma ile ilgili veriler görüşme yöntemi kullanılarak elde edilmiştir. Araştırmada kullanılan görüşme formu Yumurtalık HEM kurslarına katılan kursiyerlere yüz yüze görüşülerek uygulanmıştır.

Kursiyerlerle görüşmeler için en uygun zaman, tarih ve yer konusunda anlaşmaya varılarak, 15 Kasım-12 Aralık 2013 tarihleri arasında görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler yapılırken ortamın sessiz ve rahat olmasına dikkat edilmiş (boş sınıf, idareci odası vb.), görüşmenin rahat olması için gerekli tüm önlemler alınmıştır. Kursiyerler tarafından izin verildiği için ses kayıt cihazı da kullanılmıştır. Görüşme öncesi ses kayıt cihazı kontrol edilmiş görüşme sırasında kesinti yaşanmaması için gerekli önlemler alınmıştır. Böylece görüşmeler belirlenen sürede ve veri kaybına uğramadan tamamlanmıştır. Görüşmeler ortalama 5-10 dakikada tamamlanmıştır.

Halk Eğitimi Merkezi kurslarına devam etmekte olan 21 kursiyerden not alma ve ses kayıt tekniklerinin birlikte uygulanmasıyla elde edilen nitel veriler, görüşme yapılan her kursiyer için araştırma soruları dikkate alınarak düzenlenmiş ve Microsoft Word ortamına aktarılmıştır. Toplanan veriler üzerinde içerik analizi yapılmıştır. İçerik analizinde toplanan verilerin önce kavramsallaştırılması, daha sonra da ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı bir biçimde düzenlenmesi ve buna göre veriyi açıklayan temaların saptanması gerekmektedir. İçerik analizinde temelde yapılan işlem birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, 259). İçerik analizi ile kodlara ulaşılmıştır. Bu kodların frekans yoğunluğuna göre bulgular ve yorumlar yapılmıştır. Bire bir alıntı olarak kullanılabileceği düşünülen cümlelere bulgular bölümünde yer verilmiştir. Kodlama sonucunda ulaşılan bulgular amaçlara göre düzenlenmiş ve yorumlanmıştır.

3.BULGULAR

Bu bölümde, çalışmanın alt amaçlarına yönelik toplanan verilere ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

3.1. Kursiyerlerin Halk Eğitimi Merkezi Kurslarına Katılma Amaçlarına Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Görüşme yapılan kursiyerlerin üzerinde en çok birleştikleri görüşlerden biri (9/21) katılma amacının yeni bilgiler öğrenmek olduğu yönündedir. Ayrıca kursiyerlerin bir kısmı (6/21) kurslara katılma amaçlarının bütçelerine katkı için olduğunu belirtmişlerdir. Bazı kursiyerler ise (4/21) amaçlarının stres atmak, kişisel gelişim sağlamak ve arkadaş edinmek olduğunu ifade etmişlerdir. Bu kursiyerlerden birisi bu konudaki görüşünü "Cezaevi koşullarının stresinden ve sıkıntılarından uzaklaşmak için kurslara katılıyorum." şeklinde belirtmiştir. Az sayıda kursiyerin belirttiği üzere (2/21) kursiyerler boş zamanlarını değerlendirmek ve el becerisi kazanmak için kurslara katılmaktadırlar. Sadece birer kursiyerin ifade ettiği gibi kursiyerler bir şeyler üretebilmek, keyif almak, bilinçlenmek, eksiklerini gidermek ve meslek edinmek için kurslara katılmaktadırlar. Meslek edinmek amacıyla kursa gelen kursiyerlerden birinin 61 yaşında olmasına rağmen meslek edinme

amacını taşıması, bunun yanında daha genç kursiyerlerde böyle bir amacın belirlenmemiş olması ön plana çıkan bulgulardandır.

3.2. Kursiyerlerin Halk Eğitimi Merkezinin Açmayı Planladığı Kurslar Hakkında Zamanında Bilgi Sahibi Olmalarına Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Görüşme yapılan kursiyerlerin tamamına yakınının ortak görüşü (20/21) açılması planlanan kurslardan kurslar başlamadan önce haberdar oldukları yönündedir. Kursiyerlerden birisinin bu konudaki görüşü şöyledir: "Halk Eğitimi Merkezinin internet sitesi üzerinden açılacak olan tüm kursları öğreniyorum.'' Görüşme yapılan kursiyerlerden sadece birisi katıldığı kursu tesadüfen öğrendiğini belirtmiştir.

3.3. Kursiyerlerin Katıldıkları Kurslarda Kurs Yapılan Ortamın Materyal, Donanım ve Fiziksel Açıdan Yeterliliğine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Görüşme yapılan kursiyerlerin büyük çoğunluğu (18/21) kurs yapılan ortamın materyal, donanım ve fiziksel koşullarının yeterli olduğunu ifade etmişlerdir. Hatta kursiyerlerden ikisi ''Evimden bile daha rahatım.'' diyerek bulunduğu ortamdan duyduğu memnuniyeti belirtmiştir. Görüşme yapılan kursiyerlerden çok azı (2/21) kurs yapılan ortamda eksiklikler olduğunu ifade etmiştir. Sadece bir kursiyer tarafından kurs yapılan ortamın kısmen yeterli olduğu belirtilmiştir.

3.4. Kursiyerlerin Kurs Öğretmeninin Yeterliliğine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Görüşme yapılan kursiyerlerin tamamı (21/21) kurs öğretmenlerinin çok yeterli olduğunu ve her ihtiyaç duyduklarında yardımcı olduklarını ifade etmişlerdir.

3.5. Kursiyerlerin Kurslardan Bekledikleri Nitelikte Bir Eğitim Alıp Almadığına Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Görüşme yapılan kursiyerlerin yarısından fazlası (15/21) kurslardan bekledikleri nitelikte eğitim aldıkları görüşünü bildirmişlerdir. Kursiyerlerden çok azı (3/21) katıldığı kurslardan çok şey öğrendiğini ifade etmiş; hatta iki kursiyer bu konudaki görüşünü "Katıldığım kurstan beklediğimin de üzerinde bir eğitim alıyorum.'' şeklinde ifade etmişlerdir.

3.6. Kursiyerlerin Halk Eğitimi Merkezinin Açtığı Kurslarda Öğrendiği Becerileri Maddi Kazanca Dönüştürmesine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Görüşme yapılan kursiyerlerden bir kısmı (7/21) kurslarda öğrendiği becerileri maddi kazanca dönüştürdüğünü ve aile bütçelerine katkı sağladıklarını belirtmiş, bu kişilerden birisi bu konudaki görüşünü "Bu yıl öğrendiğim keçe işi evimin geçimini sağladı, en daraldığım anda imdadıma yetişti.'' sözleriyle ifade etmiştir. Kursiyerlerden bazıları (6/21) kurslarda öğrendiklerini maddi kazanca

dönüştürmediklerini; bazıları ise (5/21) maddi kazancın kendileri için daha önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Kursiyerlerden bazıları (4/21) kurslarda öğrendiklerini maddi kazanca dönüştürmek istediğini; çok azı (2/21) ise kurslarda öğrendiklerini maddi kazanca dönüştürmeyi düşünmediklerini belirtmiştir.

3.7. Kursiyerlerin Katıldıkları Kursların Hayatlarındaki Psikolojik ve Manevi Etkilerinin Olumlu ve Olumsuz Açılardan Değerlendirilmesine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Görüşme yapılan kursiyerlerin tamamı (21/21) kursların hayatlarında çok olumlu etkilerinin olduğunu ifade etmiştir. Bu kursiyerlerin büyük çoğunluğu (19/21) katıldıkları kurslarda rahatlayarak, stres attıklarını, kursların kendileri için terapi gibi olduğunu belirtmiştir. Görüşme yapılan kursiyerlerden biri bu konudaki görüşünü "Üç yıldır depresyon tedavisi görüyorum ve ilaç kullanıyorum, kursta zamanın nasıl geçtiğini anlamıyorum, sorunlarımı unutuyorum.''şeklinde belirtmiştir.

3.8. Kursiyerlerin Katıldıkları Kursların Dışında Açılmasını İstedikleri Kurslara Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Görüşme yapılan kursiyerlerin bazıları (5/21) bilgisayar kursu istediklerini ifade etmişlerdir. Çok az sayıda kursiyer tarafından (3/21) açılmasını istedikleri herhangi bir kurs bulunmadığı ve istedikleri her kursa katıldıkları belirtilmiştir. Bu kursiyerlerden biri görüşünü "Her yıl farklı bir kursa katıldım, katılmadığım neredeyse hiçbir kurs kalmadı'' şeklinde ifade etmiştir. Görüşme yapılan kursiyerlerden birer kişinin belirttiği üzere kursiyerler saz kursu, tezhip kursu, rölyef kursu, pilates kursu, kitre bebek kursu, ebru kursu, takı kursu istediklerini bildirmişlerdir.

3.9. Kursiyerlerin Katıldıkları Kursların Sürelerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Görüşme yapılan kursiyerlerin yarısından fazlası (14/21) katıldıkları kursların sürelerinin yeterli olduğunu ifade etmiştir. Kursiyerlerin yarısından azı (7/21) katıldıkları kursların sürelerinin daha uzun olmasını istediklerini belirtmiştir. Bu kursiyerlerden cezaevinde görüşme yapılan biri "Burada mutlu olduğum tek yer burası, keşke kurs tam gün olsa. İlk defa tahliye olacağıma üzülüyorum." şeklinde görüş bildirmiştir.

4. SONUÇLAR, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Yapılan bu çalışmada Halk Eğitimi Merkezi kurslarının, kurslara devam etmekte olan kursiyerlerin görüşlerine başvurularak değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu bölümde, verilerden elde edilen bulgulara dayanılarak ulaşılan sonuçlara, tartışmalara, ayrıca uygulamaya ve ileride yapılacak araştırmalara yönelik önerilere yer verilmiştir.

4.1. Sonuçlar

Araştırmaya dâhil olan kursiyerlerden görüşme ile elde edilen bulgular, araştırmanın amaçları dikkate alınarak değerlendirilmiş ve aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir.

- Kursiyerlerin çoğunluğunun kurslara yeni bir şeyler öğrenmek, aile bütçelerine katkıda bulunmak ve stres atmak için katıldıkları sonucuna ulaşılmıştır.
- Kursiyerlerin açılması planlanan kurslardan kurslar başlamadan önce haberdar oldukları sonucu ortaya çıkmıştır.
- Kursiyerlerin büyük çoğunluğunun kurs yapılan ortamın materyal, donanım ve fiziksel koşullarının yeterli olduğunu düşündükleri sonucuna varılmıştır.
- Kursiyerlerin tamamının kurs öğretmenlerinin çok yeterli olduğunu düşündükleri sonucu elde edilmiştir.
- Kursiyerlerin katıldıkları kurslardan bekledikleri nitelikte eğitim aldıkları ve hatta bazı kursiyerlerin beklentilerinin üzerinde eğitim aldığı sonucuna ulaşılmıştır.
- Kursiyerlerin bir kısmının kurslarda öğrendiği becerileri maddi kazanca dönüştürdüğü ve aile bütçelerine katkı sağladıkları sonucuna varılmıştır.
- Kursiyerlerin tamamının kursların hayatlarında çok olumlu etkilerinin olduğu, katıldıkları kurslarda rahatlayarak stres attıkları, kursların kendileri için terapi gibi olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.
- Kursiyerlerin bilgisayar, saz, tezhip, rölyef, plates, kitre bebek, ebru, takı kursu istedikleri sonucuna ulaşılmıştır.
- Kursiyerlerin çoğunluğu için katıldıkları kursun süresinin yeterli olduğu; bir kısmının ise sürenin daha uzun olmasını istediği sonucuna varılmıştır.

4.2. Tartışma

Kursiyerlerin Halk Eğitimi Merkezi kurslarına katılma amaçları sorulduğunda yeni bir şeyler öğrenmek, bütçelerine katkıda bulunmak, kendilerini geliştirmek, günlük hayatın stres ve sıkıntılarından uzaklaşarak boş zamanlarını verimli bir şekilde değerlendirmek, arkadaş edinmek, yeni insanlar tanımak, bilinçlenmek, keyif almak, meslek edinmek istedikleri şeklindedir. Yetişkinlerin kişisel özelliklerinin yanı sıra, içinde bulundukları gruba ait özellikleri de eğitim etkinliklerine olan katılımlarını etkilemektedir. Bireyin mesleği, gelir ve öğrenim düzeyi, cinsiyeti, evli olup olmadığı, yaşadığı yer, dini inançları yetişkin eğitimi etkinliklerine katılmasında önemli rol oynamaktadır (Yazar, 2012, 28).

Kursiyerler açılması planlanan kurslar hakkında kurslar başlamadan önce bilgi sahibi olduklarını belirtmişlerdir. Kurumun internet sitesi üzerinden, çeşitli ilan araçlarından, kursa kayıt yaptıran arkadaşlarından kurslar başlamadan önce kurslarla ilgili haberdar oldukları anlaşılmıştır. Özellikle

duyuruların ve kurumun Internet sitesinin oldukça yararlı olduğu tespit edilmiştir. Buna göre, günümüzde artık çok çeşitli uygulama alanına sahip olan Internetin bu amaçla da etkin olarak kullanılabileceği düşünülmektedir.

Kursiyerlerin büyük çoğunluğu kurs yapılan ortamın materyal, donanım ve fiziksel koşullarının yeterli olduğunu ifade etmişlerdir. Özellikle merkez kurs binası dışında yerel imkânların değerlendirilmesiyle sınıf olarak kullanılan ortamlarda kursa devam eden kursiyerlerin bulundukları ortamın eksikliklerinden söz ettiği; merkez kurs binasında kurslara devam eden kursiyerler ise bulundukları ortamdan oldukça memnun olduklarını, hatta evlerinden bile daha rahat bir ortamda çalıştıklarını belirtmişlerdir. Bu sonuçlar, Yayla'nın (2009, 67-79) çalışmasında elde edilen, Türk yetişkin eğitimi sisteminde yetişkin eğitimine ayrılan bütçenin ve yapılan yatırımların yetersiz olduğu bulgusundan farklıdır. Yetişkinlerin, eğitimlere motive olmasında eğitim ortamının fiziksel özellikleri, eğitim ortamının okul yetişkinlerin fiziki yapısına uygun, ışık, ses açısından yeterliliği gibi özellikleri göz önüne alınacak olursa bina ve donanımın ne kadar önemli olduğu daha iyi ifade edilebilecektir. Kendisine ait yeterli binası, derslik, malzeme ve ekipmanları olan bir eğitim ortamında çok daha verimli hizmetlerin yürütüldüğü; bu nedenle de tıpkı örgün eğitim veren kurumlarda olduğu gibi yaygın eğitim veren kurumlarda da müstakil binanın olmasının gerekliliği daha net olarak anlaşılabilmektedir. Her ne kadar eğitim ortamının donanımı önemli kabul edilse de Bülbül'e (1987, 291) göre halk eğitimi alanında kalkınmış ülkelerde de karşılaşılmakta olan en büyük sorun, bina, finansman ve araç gereç sorunları değil, örgütlenme ve yetişmiş personel sorunlarıdır. Bu anlamda öncelikle yetişkin eğitimini verecek personelin yeterli pedagojik donanıma sakip olmaları gerekir. Ayrıca, yetişkinler için düzenlenecek eğitim ortamları yetişkinlerle ilgili bir takım özellikleri göz önünde bulundurarak hazırlanmalıdır. Bu da yetişkin eğitimi ile ilgili eğitim etkinliklerinin planlanmasında her şeyden önce bu etkinliklerde hedef grubu oluşturan yetişkinin kim olduğu ve yetişkin özelliklerinin neler olduğunun bilinmesini gerekli kılmaktadır (Yazar, 2012, 25).

Görüşme yapılan kursiyerlerin tamamı kurs öğretmenlerinin çok yeterli olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Görevli olarak çalışan öğretmenler her yıl yaz dönemi ile eğitim-öğretim yılı içinde derslerinin olmadığı zamanlarda, kurum içinde hizmet içi eğitim kapsamında yetiştirilerek sürekli yeni ve güncel işleri öğrenmektedir. Öğrenilen yeni işler kursiyerlere de gösterilmektedir. Yapılan bu faaliyetler Yumurtalık HEM'in hizmet kalitesini artırmaya yönelik bir çalışmadır. Yayla (2009, 89) yapmış olduğu araştırmada kurumda yürütülen hizmet içi eğitim faaliyetlerinin yeterince düzenli ve sistemli yürütülmediğini belirtmiştir. Hizmet içi eğitim, üretim için en temel faktör olan insan gücünün etkinliğini arttırma amacına yönelik yapılmalı ve bu amaca hizmet etmelidir. Hizmet içi eğitim programlarını düzenleyen kişilerin, programa katılacak personelin eğitim ihtiyaçlarını belirleyerek, programı düzenlemeleri hem personele, hem de kuruma büyük yararlar sağlayacaktır.

Görüşme yapılan kursiyerlerin geneli kurslardan bekledikleri nitelikte eğitim aldıklarını, hatta bazı kursiyerler kurslardan beklediğinin de üzerinde bir eğitim aldıklarını belirtmişlerdir. Özellikle daha önceki yılların aksine her yıl yeni ve değişik kursların açılmasının kendilerini çok fazla geliştirdiğini ifade etmişlerdir. MEB Tebliğler Dergisi'nde yayınlanan Halk Eğitimi Faaliyetlerinin Yürütülmesine dair yönergede öğretmenlerin görev tanımları "Eğitim, öğretim ve üretim çalışmalarında araç, gereç, laboratuvar, gezi, gözlem gibi her türlü faaliyetlerden kursiyerlerin yararlanmalarını sağlarlar. Bu çalışmalarda kursiyer merkezli bir yaklaşımı benimser ve bu yaklaşımları sergilerler." şeklinde ifade edilmektedir (MEB, 2010). Etkili bir lider olarak öğretmen, vizyon geliştirme, vizyonunu paylaşma ve tüm öğrencilerin gelişimine ve bireysel farklılıklarına uygun öğrenme yaşantıları düzenleme sorumluluğuna sahiptir. Öğretmenin bir lider olarak, formal öğretimsel ilişkileri informal ilişkilerle destekleyerek, öğrencilere güvenerek ve güven vererek, sınıfta bir rehber, koordinatör ve danışman rollerini oynayabilmesi gerekir (Can, 2006, 349-351).

Kursiyerlerin öğrendikleri becerileri maddi kazanca dönüştürüp dönüştürmedikleri incelendiğinde bazı kursiyerler kurslarda öğrendikleri becerileri maddi kazanca dönüştürerek aile bütçelerine katkı sağladıkları, hatta evlerinin geçimini temin ettikleri yönünde görüş belirtmiştir. Bazıları ise manevi kazancın kendileri için daha önemli olduğunu, kurslara gelerek çok şey öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Hızla değişen ve gelişen dünyada istihdam yaratmak ve istihdamın sürekliliğini ve sürdürülebilirliğini sağlamak için eğitim ve öğretim ihtiyacı günümüzde hiç olmadığı kadar önemli hale gelmiştir. Artık günümüzde yaşam boyu öğrenme hayatın olmazsa olmazı olup, tüm bireylerin içinde yer alacağı toplumsal öğrenme ortamlarının genel içeriğini teşkil etmektedir. Hanelerin gelir seviyelerinde düşüşün yol açtığı kayıpların telafisinde kadının aile içindeki emeğinin rolü artmaktadır (Önder, 2013, 43). Kadın emeğine vasıf kazandırabilmek için örgün eğitim yanında bilgi ve beceri geliştirmeye yönelik yaygın eğitime ihtiyaç vardır (Koca, 2011, 40).

Görüşme yapılan kursiyerlerin tamamı kursların hayatlarında çok olumlu etkilerinin olduğunu ifade etmiştir. Bu kursiyerler katıldıkları kurslarda rahatlayarak, stres attıklarını, zamanlarının nasıl geçtiğini bile fark etmediklerini, günlük telaş ve sıkıntılarını kurs ortamında unuttuklarını, bedensel olarak yorgunluk hissetseler dahi zihinsel olarak çok rahatlamış bir şekilde evlerine gittiklerini, kursların kendileri için terapi gibi olduğunu ve kursların yeni arkadaşlıklar kurarak sosyalleşmelerini sağladığını belirtmişlerdir. Sosyal gelişim, kişinin doğumdan yetişkin oluncaya kadar, başka insanlarla olan ilişkilerinin ve onlara karşı geliştirdiği bilgi ve duygular bütünü olarak ifade edilir. Başka bir değişle sosyalleşme, kişinin yetişkin çevresinde geçerli olan norm ve değer yargılarında uygun bir davranış geliştirme sürecidir. Bir başka tanıma göre ise sosyalleşme kişinin grup normlarına uyması ve bunları öğrenmesini sağlayan süreçtir (Küçük ve Koç, 2004, 132). Sosyalleşme birey ve toplum açısından farklı bir anlam taşır, toplum açısından kültürün kuşaktan kuşağa devrini ve bireyin, örgütlenmiş bir sosyal hayat içerisinde belirlenmiş normlara uymasını sağlar. Bu açıdan sosyalleşme bireyin benlik ve

kişiliğini oluşturan temel etkenlerden biridir. Kişinin toplum içinde diğerleri ile birlikte ortak bir hayat sürdürebilmesi; toplumun örf ve adetlerine, geleneklerine, göreneklerine itaat etmesi, yeme, içme, giyinme, uyuma, oynama, çalışma bakımından asli bir takım teknikleri kabul etmiş bulunması, sosyal hayatın norm ve ayinlerine uyması ve grup içinde kendisine verilecek rolleri gereğince yerine getirebilmesi ile mümkün olabilir (Küçük ve Koç, 2004, 133). Kursiyerlerin de belirttiği üzere HEM'ler sinema, tiyatro, alış veriş merkezi gibi imkânları içinde barındırmayan küçük yerleşim yerlerinde yaşayan vatandaşlar için, sosyal mekânlar ve aktiviteler oluşturarak insanların sosyalleşmelerini sağlaması açısından büyük bir işlevselliğe sahiptir.

Elde edilen bulgulara bakıldığında kadın kursiyerlerin çoğunun daha çok el sanatlarına yönelik kursları ve daha fazla sosyalleşmelerini sağlayacağını düşündükleri (bilgisayar, saz, plates vb.) kursları talep ettikleri belirlenmiştir. Kursiyerlerin açılmasını istedikleri kurslar ile ilgili talepleri Yayla'nın (2009, 60) çalışmasında belirtilen, yetişkinlere yönelik halk eğitim merkezlerinde yapılan çalışmaların daha çok kadın el sanatları ve giyim gibi alanlarda yoğunlaşması durumuyla benzerdir. Konu ile ilgili benzer çalışmalara paralel olarak Yayla'ya (2009, 96) göre HEM'lerde açılan kursların yıllara ve konularına göre dağılımına bakıldığında, çoğunluğunun her yıl tekrarlandığı, faaliyetlerin bir yıl öncekinin tekrarı niteliğinde olduğu görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin el sanatları ve giyim branşlarında yoğunlaşmaları yetişkinlerin halk eğitimi merkezlerinden beklentilerinin belirli sınırlar içerisinde kalmasına neden olmaktadır.

Çalışmada kursiyerlerin katıldıkları kursların süreleri ile ilgili görüşleri incelendiğinde birçoğunun katıldıkları kursların süreleri ile ilgili benzer görüş bildirerek yeterli buldukları; bazı kursiyerlerin ise katıldıkları kursların süresinin kendileri için yeterli gelmediği ve kursların tüm gün devam etmesini istedikleri yönünde görüş bildirdikleri görülmektedir. Bireylerin yaşam içinde bulundukları topluma ve bu hızlı değişimlere ayak uydurmaları gerektiğinden (Güleç, Çelik ve Demirhan, 2012, 39) ve bireylerin içinde bulundukları toplumsal yapıya uyum sağlayabilmeleri ya da değişen toplumsal yapıya bağlı olarak rollerini etkin bir biçimde yerine getirebilmeleri bir ölçüde yeni bilgi ve becerileri edinmelerini gerektirdiğinden (Yazar, 2012, 28), bu tip kurslardan yararlanmak isteyen bireylere yeterli kurs imkânları ve süreleri sağlanabilir.

4.3. Uygulamaya Yönelik Öneriler

1.Yapılan araştırma sonucunda birçok kursiyerin kurslara katılma amaçlarının yeni bir şeyler öğrenmek olduğunu belirttikleri görülmüştür. Bu bağlamda her yıl açılacak kursların çeşitliliğini artırmada yarar vardır.

2.Araştırma sonucunda kursiyerlerin kurs yapılan ortamın fiziksel koşullarını önemsedikleri belirlenmiştir. Bu nedenle kurs yapılan ortam koşulları, tüm kurslar için daha iyi hale getirilir ve bütün

kurs ortamları merkez kurs binasındaki şartlarla aynı hale getirilirse hem kursiyerlerin motivasyonları hem de eğitimin niteliğinde artış olabilir.

3.Araştırma sonucunda kursiyerlerin kazandıkları becerileri kazanca dönüştürmek istedikleri belirlenmiştir. Kursiyerlerin kurslarda yaptıkları işleri maddi kazanca dönüştürmeleri için çeşitli ortamlar oluşturularak sergi, kermes gibi faaliyetlerde kursiyer ürünlerinin satışı sağlanırsa kursiyerlerin maddi gereksinimleri kısmen de olsa karşılanabilir.

4.4. Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler

1.Bu araştırma 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Adana ili Yumurtalık ilçesi HEM kursiyerleri ile gerçekleştirilmiştir. Diğer ilçelerde ve hatta başka illerde HEM'lerin çalışmaları kursiyerler tarafından değerlendirilebilir.

2.Araştırma HEM kapsamında gerçekleştirilmiş, diğer örgün eğitim kurumlarının çalışmalarıyla ilgili karşılaştırılmamıştır. Ulaşılabilen alanyazında örgün ve yaygın eğitim kurum faaliyetlerini karşılaştıran bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu karşılaştırmaya yönelik bir araştırma yapılabilir.

3.Araştırma kursiyerlerin görüşlerine dayalı olarak gerçekleştirilmiş, yönetici ve öğretmenlerin görüşleri alınmamıştır. Yönetici, öğretmen ve kursiyerlerin HEM faaliyetlerine yönelik görüşlerini karşılaştıran bir araştırma planlanabilir.

KAYNAKÇA

Alkış, N. (1993). *Gecekonduda yaşayan yetişkinlerin mesleki eğitim ihtiyacı ve katılma engelleri.* Doktora Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, İstanbul.

Bağcı, Ş. E. (2007). *Avrupa Birliği ülkelerinde yaşam boyu eğitim politikaları.* Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Bilir, M. (2004). *Kentlileşme sürecinde yetişkinlerin eğitim gereksinimi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara.

Bülbül, S. (1987). Halk eğitimcilerinin yetiştirilmesinde üniversitelerin rolü ve yeri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1*(2), 282-300.

Can, N. (2006). Öğretmen liderliğinin geliştirilmesinde müdürün rol ve stratejileri. *Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 21, 349-363.

Ertaş, G. (2014). *Halk eğitimi merkezi kurslarının kursiyerler açısından değerlendirilmesi.* Yüksek Lisans Projesi, KSÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Kahramanmaraş.

Geray, C. (2002). *Halk eğitimi*. Ankara: Seçkin Yayınları.

Güleç, İ., Çelik, S. ve Demirhan, B. (2012). Yaşam boyu öğrenme nedir? Kavram ve kapsamı üzerine bir değerlendirme. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *2*(3), 34-48.

Karataş, S. (2009). *Yetişkinlerin eğitime katılma güdüsünü etkileyen psikolojik ve toplumsal faktörler.* Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kaya, Y. K. (1984). Kalkınma planlarında halk eğitimi. *Amme İdaresi Dergisi, 17*(2), *87-95.*

Koca, B. (2011). Çalışma hayatı ve kadın. *İnönü Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksek Okulu Dergisi,* 3, 33-52.

Küçük, V. ve Koç, H. (2004). Psiko-sosyal gelişim süreci içerisinde insan ve spor ilişkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10, 131-141.

MEB (2010). *Yaygın eğitim kurumları yönetmeliği*. www.mevzuat.meb.gov.tr adresinden 05.11.2013 tarihinde erişilmiştir.

Miser, R. (2002). Küreselleşen dünyada yetişkin eğitimi. *A.Ü.Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 35*(1), 55-60.

Murat, S. (2009). *Dünden bugüne İstanbul'da yaygın eğitim*. İstanbul: İ.T.O. Yayınları.

Önder, N. (2013). Türkiye'de kadın işgücünün görünümü. *Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı Çalışma Dünyası Dergisi, 1*(1), 35-61.

Tatar, Z. (2009). *Yetişkinlerin kentlileşme ve öğretim ihtiyaçlarına ilişkin görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Tezcan, F. (2012). *Halk eğitimi merkezi kurslarına katılan yetişkin öğrenenlerin güdüsel yönelimleri (Muğla ili merkez ilçe halk eğitimi merkezi kursları örneği).* Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Tuncer, M. (2006). Yetişkinlerin mesleki eğitimi. *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları Dergisi, 5*(1), 40-48.

Ültanır, E. ve Ültanır, G. (2005). Estonya, İngiltere ve Türkiye'de yetişkin eğitimi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1*(1), 1-23.

Yapıcı, M. (2003). Yaygın eğitim. *Üniversite ve Toplum Dergisi*, *3*(1) 1-6.

Yayla, D. (2009). *Türk yetişkin eğitimi sisteminin değerlendirilmesi*. Ankara: MEB Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı Yayınları.

Yazar, T. (2012). Yetişkin eğitiminde hedef kitle. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 4*(7), 21-30.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.

Yıldız, A. (2004). Türkiye'deki yetişkin eğitimi araştırmalarına toplu bakış. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 37*(1), 78-97.

BÖLÜM 23

DEMOKRASİ VE İNSAN HAKLARI EĞİTİMİ

DEMOCRACY AND HUMAN RIGHTS EDUCATION

TÜRKİYE'DE ALTERNATİF EĞİTİM ÇALIŞMALARINDA YENİ İLETİŞİM OLANAKLARI: NESİN VAKFI MATEMATİK KÖYÜ ÖRNEĞİ

Doç.Dr. Aydan Özsoy

Gazi Üniversitesi, Gazi Meslek Yüksekokulu Görsel İşitsel Teknikler ve Medya Yapımcılığı Bölümü, ANKARA

aydanozsoy@yahoo.com

ÖZET

Çalışma, 'Alternatif Eğitim' kavramı çerçevesinde ülkemizde zorunlu eğitim dışında kalan alternatif eğitim uygulamalarına ve bu uygulamalardaki yeni iletişim kurma biçimlerine ve anlayışına odaklanmaktadır. Alternatif eğitim uygulamalarına örnek olarak seçtiği 'Nesin Matematik Köyü' örneğini ve çalışmalarını, insan, doğa ve emek merkezli bir eğitim ve iletişim anlayışı ve olanakları bağlamında ortaya koymaktadır. Alternatif eğitim bakışının içinde geleneksel olandan farklı olarak bireylerin (öğrenci, öğretmen, veli, idareci ve çalışan personeller) daha eşitlikçi, özgür ve yaratıcı iletişim kurma biçimleri ve anlayışı öne çıkar. Bu yeni iletişim kurma biçimi ve anlayışında birey olarak öğrenciler etkindir ve özgürlükçü bir ortamda kendini ifade etme, eleştirme, sorgulama hakkına sahiptir. Özellikle yeni iletişim ve bilgi teknolojileri de eşit ve bilinçli kullanıldığında bu süreçte önemli rol oynarlar. Çalışma, eğitim alanımızdaki alternatif oluşumlara dikkat çekerken, alternatif eğitim bakışının temelinde yer alan, özellikle öğrencilerle (öğrenenler), öğretmenler (eğitimciler) arasındaki iletişim kurma biçimlerinde kendini gösteren farklılaşmayı, seçtiği örnek üzerinden tartışmayı amaçlamaktadır. Çalışma, öğretmen ve öğrenci ilişkisi özelinde farklılaşan ve özgürlükçü, eşit, kendini ifade etmeye, anlamaya, eleştirme ve sorgulamaya dayalı bu yeni iletişim kurma biçimlerinin, eğitimi insan merkezinde daha verimli ve yaratıcı yaptığını varsaymaktadır. Çalışmada yöntem olarak çoklu yöntemler bir arada kullanılmaktadır. Alternatif eğitim kavramı ve tartışmaları üzerine literatür taraması yapılmıştır. Çalışmanın alan araştırması bölümünde ise seçilen 'Nesin Matematik Köyü' ve uygulamaları üzerinden analizler yapılarak, köyün kurucusu ve öğretmeni Ali Nesin ve öğrencilerle derinlemesine görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Köyde Ali Nesin tarafından verilen bir matematik dersi katılımlı gözlem yoluyla izlenmiş ve tüm veriler, köydeki alternatif iletişim olanakları ve köydeki öğretmen-öğrenci iletişimi bağlamında birlikte analiz edilmiştir. Çalışma, alternatif eğitim anlayışından ve uygulamalarından hareketle, geleceğin eğitimi tartışmalarına, eğitimde yeni iletişim olanakları çerçevesinde katkı sağlamayı da amaçlar.

Anahtar Kelimeler: Alternatif Eğitim, Yeni İletişim Teknolojileri, Demokrasi, İnsan Hakları, Nesin Matematik Köyü

ABSTRACT

The study 'Alternative Education' alternative education outside the framework of the concept of compulsory education in our country, applications, and these applications focuses on understanding and new forms of communication. Chosen as examples of alternative education 'Nesin Mathematics Village' example and his work, the people, the nature and labor-based training and communication in the context of understanding and reveals the possibilities. Unlike traditional in outlook than the alternative education of individuals (students, teachers, parents, administrators and staff members working in) a more egalitarian, free, and creative forms of communication and understanding of the stands. This new form of communication and understanding of students as individuals in an environment of freedom is active and self-expression, critical thinking, has the right to question. Equally, and in particular the new communication and information technologies play an important role in this process is used deliberately. The study draws attention to education in our field of alternative formations, on the basis of the outlook for alternative education, particularly students (learners), teachers (educators) to differentiate between the manifested forms of communication, discussion of selected examples aims. Study the

case of the teacher and student relationship has diversified and liberal, equal, to express themselves, to understand, to communicate with these new forms of critical thinking and inquiry-based, education assumes that the human heart is doing more productive and creative. Used in the study, a combination of multiple methods. And discussions were made on the concept of alternative education literature. Research in the field of study of the chosen 'Nesin Mathematics Village' and the analysis of applications made, founder of the village, and in-depth interviews with teachers and students were Ali Nesin. The village is a math lesson given by Ali Nesin and all data is monitored through participant observation in the village and the village teacher-student communication in the context of alternative means of communication are analyzed together. Study concept and practices of alternative education movement, the future education debate, aims to contribute to education within the framework of the new communication possibilities.

Key Words: Alternative Education,New Communication Technology, Democracy, Human Rights, Nesin Mathematics Village

1. GİRİŞ

"…Senin için beni ilgilendiren şey, çok ve tam bir çalışma yapman, aynı zamanda kararlı cesaretle dolu, güçlü, sağlıklı olmandır. Kısacası, iyi dinlenmen, iştahlı yemek yemen, vb.gibi şeyler beni ilgilendiriyor: Her şey sıkı sıkıya birbirine bağlı ve bütündür. Eğer bütünün bir tek parçası eksik ya da bütünü bozuyorsa, öz de bozulur."

Antonio Gramsci 'Çocuklarıma Mektuplar' Belge Yayınları 1998, Arka Kapak yazısından.

Eğitim hepimizin yaşamında hayati öneme sahiptir. Doğumdan başlayarak ölene kadar öğrenir ve öğretiriz. Antonio Gramsci'den yaptığımız bu alıntı onun hapishane günlerinde çocuklarına yazdığı mektuplarından. Hem bir düşün adamı hem de bir baba olarak, duvarlar arasından çocuklarının yaşamına dahil olabilme, eğitim ve öğretim süreçlerine katılabilme çabasının da bir göstergesi. Yukarıdaki sözler çalışmanın temelini oluşturan eğitim alanında yaşanan sorunların temeline dikkat çekerken, alternatifler üretme gerekliliğinin de altını çiziyor. Bütünün yani özün nasıl birbirine sıkı sıkıya bağlı parçalardan oluştuğuna vurgu yaparken, hızla değişen, dönüşen ve karmaşık hale gelen bir dünyada üretilen politikalar çerçevesinde, parçalanmanın, bozulmanın da aslında kaçınılmaz olduğunu ifade ediyor. Bugün hayatın her alanında özellikle de kapitalist sistem içinde faaliyet gösteren eğitimde ve üretilen eğitim politikalarında yaşadığımız hızlı dönüşümler; parçalanmanın yani bütünün, özün de bozulma sürecine işaret ediyor. Bu süreçte toplumların, toplumları oluşturan bireylerin (en çok da korumasız olduğunu düşündüğümüz çocukların) yaşamlarında ve eğitimlerinde önemli yeri olan insani değerler, paylaşım, haklar, özgürlükler, demokrasi, özgürlük ve eşitlik ilkeleri çiğneniyor. Daha da kötüsü insanların bu ilkelere olan inancı ve güveni azalıyor. Dönüşüm olarak nitelendirdiğimiz bu bozulma, parçalanma sürecinden hareketle eğitim alanında yaşanan pek çok sorunun kaynağında hiç kuşkusuz üretilen politikalar ve bu politikaları üreten iktidarlar, egemen güçler yatmaktadır. Otoriter ve geleneksel yapıdaki zorunlu eğitim/merkezi eğitim ve bu çerçevede

eleştirilen yaygın eğitim politikalarına karşılık, alternatif eğitim yaklaşımı, uygulamaları ve olanakları insanlara daha özgürlükçü, yaratıcı, eşit ve insani bir eğitim alanının gerekliliğini gösteriyor.

Eğitim, gittikçe büyüyen, karmaşıklaşan ve alternatifler sunan bir alan olarak, yaşamımızın önemli bir bölümünü kuşatmaya devam ediyor. Ivan Illich'in (2008) ifadesiyle dünyamız giderek küresel bir okula, evrensel bir dersliğe dönüşecek görünüyor. Eğitim alanını tüm unsurlarıyla; özellikle de onu kuran özneler, insan bağlamında anlamak bu yüzden gittikçe daha da önem kazanmaktadır. Bu çalışma, eğitim alanının bugününü 'insancıl anlayış, kavrayış' (Paaulo Freire, Bertrand Russell ve Noam Chomsky'den hareketle) çerçevesinde anlama çabasından ve daha insani, eşitlikçi, özgür, yaratıcı ve sevgi dolu bir eğitim dünyası umudundan hareket etmektedir. Geleneksel ve otoriter anlayıştaki zorunlu eğitime yöneltilen eleştiriler ve tartışmalar devam ederken, 'Alternatif Eğitim' kavramı ve 'Özgürlükçü Eğitim Kuramı'nın olanakları daha insani, özgür, eşit, katılımcı, yaratıcı ve özyönetimsel anlayışa dayalı farklı örnekleri ve uygulamalarıyla tüm dünyada yaygınlaşıyor. Bu hareketlilik kuşkusuz Türkiye'yi de etkilemektedir. Çalışma, alternatif eğitim kavramı çerçevesinde ülkemizde zorunlu eğitim (devlet, özel) dışında kalan alternatif eğitim uygulamalarına odaklanmaktadır. Alternatif eğitim uygulamalarına örnek olarak seçtiği 'Nesin Matematik Köyü' örneğini ve çalışmalarını, insan, doğa ve emek merkezli bir eğitim ve iletişim anlayışı ve olanakları bağlamında ortaya koymaktadır. Alternatif eğitim bakışının içinde geleneksel olandan farklı olarak bireylerin (öğrenci, öğretmen, veli, idareci ve çalışan personeller) daha insani, eşitlikçi, özgür ve yaratıcı iletişim kurma biçimleri ve anlayışı öne çıkar. Bu yeni iletişim kurma biçimi ve anlayışında birey olarak öğrenci ve öğretmen karşılıklı etkileşim içinde öğrenirler, öğretmenlerin yanında öğrenciler de etkindir ve özgürlükçü bir ortamda kendini ifade etme, eleştirme, sorgulama hakkına sahiptir. Özellikle yeni iletişim ve bilgi teknolojileri de eşit ve bilinçli kullanıldığında bu süreçte önemli rol oynarlar. Çalışma, eğitim alanımızdaki alternatif oluşumlara dikkat çekerken, alternatif eğitim bakışının temelinde yer alan, özellikle öğrencilerle öğretmenler arasındaki iletişim kurma biçimlerinde kendini gösteren farklılaşmayı, seçtiği örnek üzerinden göstermeyi amaçlamaktadır. Çalışma, öğretmen ve öğrenci ilişkisi özelinde farklılaşan ve karşılıklı, özgürlükçü, eşit, kendini ifade etmeye, eleştirmeye ve sorgulamaya dayalı bu yeni iletişim kurma biçimlerinin, eğitimi insan merkezinde daha verimli ve yaratıcı yaptığını varsaymaktadır. Eğitimin gelişmesinde alternatif eğitimin öne çıkardığı bu yeni iletişim kurma biçimleri önemli katkılar sağlayacaktır. Çalışmada yöntem olarak çoklu yöntemler bir arada kullanılmaktadır. Alternatif eğitim kavramı ve tartışmaları üzerine literatür taraması yapılmıştır. Çalışmanın alan araştırması bölümünde ise seçilen 'Nesin Matematik Köyü' ve uygulamaları üzerinden analizler yapılarak, köyün kurucusu ve öğretmeni Ali Nesin ve öğrencilerle derinlemesine görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Köyde Ali Nesin tarafından verilen bir matematik dersi katılımlı gözlem yoluyla izlenmiş ve tüm veriler, köydeki alternatif iletişim olanakları ve köydeki öğretmen-öğrenci iletişimi bağlamında birlikte analiz edilmiştir. Çalışma,

alternatif eğitim anlayışından ve uygulamalarından hareketle, geleceğin eğitimi tartışmalarına yeni iletişim kurma biçimleri çerçevesinde katkı sağlamayı amaçlar.

2. BİR MÜCADELE ALANI OLARAK ALTERNATİF EĞİTİM

Patrick Farenga (2008:251,255), eğitimin tarihine, eğitimi başkası/başkaları için yapılan bir şey olarak görenlerle, onu insanların kendileri için yaptıkları bir şey olarak görenler arasında süregelen bir mücadele tarihi olarak bakılabileceğini ifade eder. İlkinde eğitimcilerin işi öğrencileri farklı konularda yetkinleştirmektir, ileriye taşımaktır diğerinde ise öğrencilere, bedenlerini ve beyinlerini, kendilerini keşfetmeleri, disipline etmeleri için yol gösterilir, fırsat sağlanır. İlki insanlar tarafından yürütülen ve denetlenen zorunlu eğitime, ikincisi ise ona alternatif olarak gelişen alternatif eğitim anlayışına karşılık gelmektedir. 'Alternatif Eğitim' kavramı temelinde eğitime yöntemsel ve toplumsal açıdan farklı bakan yaklaşımları ve tartışmaları barındırmaktadır. Ivan İllich'in 2008:11-12) ifadesiyle eğitimin alternatifi başka türden eğitim kurumları ile ikame edilemez, farklı eğitim olanakları sunularak yaratılamaz. Eğitimde yönteme ilişkin farklı yaklaşımları teşvik eden bir toplumsallık gereklidir. Eğitimi anlamak için onu oluşturan toplumsal koşullara, sürece, dinamiklere ve aktörlere bakılmalıdır. Matt Hern (2008:17,19) paradoksal olarak, bir yandan dünyada otoriter eğitime, geleneksel öğrenme yöntemlerine karşı derin bir düşmanlığın olduğunu belirtirken, diğer yandan çocukların geleneksel eğitim olmaksızın doğru biçimde gelişemeyeceği ve zorunlu devlet eğitiminin en temel toplumsal sorunları çözüme kavuşturacağına olan yaygın inancın varlığına işaret eder. Hern, hala eğitimde (sorunlu bir alan olarak) temel soruları soramadığımızı vurgularken, çocuklarımızın gündelik yaşamına daha hakiki ve derin bakmamız, okulların çocuklarımıza ve kültürel gelişmemize ne kadar katkı yapıp yapmadığını sorgulamamız gerektiğini söyler. Hern, bugünün sektörleşen eğitim alanını şu şekilde tanımlar:"Çocukların önceden tanımlı kurumsal bir modele uymaya zorlandığı, öğrencilerin benzer müfredatı, aynı biçimde ve ayı hızda öğrenebilmesi yönünde umutsuzca çalışılan, ceza ve ödüle, rüşvete, korkuya, gözetime, denetime, uyuşturmaya, terapiye, danışmanlık ve daha pek çok unsura dayalı devasa bir sektör. Hern, sorunlu bu sektörün aksine eğitimde gerçek ve temel olanın birey, insan olduğuna vurgu yapar. Her bir çocuğun, sürekli değişen öğrenme modellerine, ihtiyaçlara, ilgilere, tutkulara, aile durumuna, kapasiteye ve kendine özgü tuhaflıklara sahip esrarengiz bir varlık olduğuna işaret eder.

Vinoba Bhave (2008:35,36, 37, 39), öğrenme sürecinin tümünün dönüşüme uğrayabilmesi için eğitimin öğrencilere entelektüel özgüven sağlayacak ve onları bağımsız düşünen bireyler haline getirecek nitelikte olması gerektiğini söyler. Bhave, öğretmenlere bağımlı olmayan, öğrencilerin bilgiyi kendi kendine edinebildikleri ve kendilerine rehberlik edebilecekleri bir öğretim anlayışının gerekliliğine vurgu yapar. Öğrenmenin amacının özgürlük olduğuna işaret eden Bhave, özgürlüğün sadece başkalarından bağımsız olma anlamı taşımadığını, aynı zamanda kişinin kendi duygu ve içtepilerinden de bağımsız olması gerektiğini belirtir. Bu çerçevede Bhave, eğitimin amacının

korkmamak, korkudan özgürleşmek olduğunu ifade eder. Eğitimde korkuyu yenmenin en önemli yolu da kendini tanımaktır. Mevcut eğitim sistemi ne yazık ki cezalandırarak ve itaat etmeyi sağlayarak, korku üzerinden var olmaktadır. Bhave, eğitimin gelişebileceği yer olarak; dostluk içinde yaşayan karşılıklı yardımlaşan iki kişinin varlığına dikkat çekerken, eğitimde eşit, etkileşimli iletişimin önemini vurgular. Öğrenme sürecindeki en büyük gerekliliklerden biri de öğretmen ve öğrencinin eşit koşullardaki çalışma arkadaşlığıdır.

Brezilyalı radikal eğitimci, eğitim felsefecisi, pedagog, yazar ve düşün adamı Paulo Freire de benzer alternatif bir yaklaşımla, eğitimcilerin ve öğrencilerin eğitim sürecindeki eşit ve etkileşimli etkin rollerine dikkat çeker. Freire'in (1970b, 1993) eğitime yaklaşımında temel vurgulardan biri 'diyalog' kavramıdır. Freire, eğitim sürecinin baştan sona diyalojik (dialogical) olduğunu belirtir. Eğitimciler hem öğretir hem de eğitilenden öğrenir, eğitimcinin ve öğrenenin rolleri hemen hemen birbiri yerine geçer. Ama bu öğrencilerle, öğretmenlerin aynı olduğu anlamına gelmez. Hem eğitimciler hem de eğitilenler bu süreçte aktif öznelerdir (Aktaran Mayo; 101,103). Freire (1987), bu çerçevede özgürleştirici eğitimi şu sözleriyle tanımlar:

> "Özgürleştirici eğitim temel olarak farklı olmalarına rağmen öğretmen ve öğrencinin her ikisinin de öğrenenler, her ikisinin de bilinçli özneler olmak zorunda olduğu bir durumdur. Bu benim için, öğretmen ve öğrencilerin her ikisinin de bilme eyleminde eleştirel özne olabilmeleri için eğitimi özgürleştirmenin ilk sınavıdır (Aktaran Mayo: 102).

Paulo Freire (1970a,1993), eğitim etkinliklerinin tümünün (ağırlıklı olarak geleneksel eğitim anlayışı, zorunlu devlet eğitimi), siyasal doğasına dikkat çeker ve eğitimin tarafsız olmadığına vurgu yapar. Freire'ye göre eğitim evcilleştirebilir ya da özgürleştirebilir. Eleştirel teori ve Marksizm'den beslenen Freire, geleneksel eğitim modelinde (ki bugünün eğitimini Freire, 'bankacı eğitim modeli' olarak tanımlar. Eğitim bir yatırım eylemidir. Öğrenciler yatırım yapılanlar ve öğretmenler yatırımcılardır), öğrenenin kendi eğitiminin içeriğine yabancılaştığını (Marx'ın 'yabancılaşma' kavramından hareketle, işçilerin kapitalist koşullar altında kendi emeklerinin üretimine yabancılaştırılmasına benzer bir biçimde) söyler. Freire'ye göre bu insanları, öğrenenleri, eğitilenleri toplumda egemen yapının, grupların düşüncelerine, kültürüne açık hale getirmektedir (Aktaran Mayo; 2011:90-91).

3. ALTERNATİF EĞİTİMİN KURAMSAL TEMELLERİ VE MODELLERİ

Alternatif Eğitimin felsefi temelleri Jean Jacques Rousseau'nun 1762 yılında yayınlanan romanı 'Emile'e dayanmaktadır. Romanda Emile karakteri ile vurgulanan 'özgür insan' anlayışı, Roussea'nun eğitim anlayışını ve insan duygularının özgürleşmesi yolunda alternatif pedagojinin ilk adımlarını atar. Roman, rasyonalizme karşı bir duygu eğitimini, toplumcu anlayışa karşı bireyin yükselişini ve baskıcı eğitime karşı özgürlüğü savunur. Emile'de ilk defa yapay bir öğretiminin yanlışlıkları gösterilerek, baskıdan kurtulmuş bir çocuğun kendiliğinden ve doğal gelişmesinin önemi vurgulanır. Alternatif

eğitimin bir diğer temeli ise Leo Tolstoy (1828-1910)'da bulunmaktadır. Tolstoy halkı yaşadığı sefaletten kurtarmak için, köylülerin çocuklarına yönelik kurduğu"İasnaia Poliana" okulunda kendi başına, disiplinsiz ve cezasız eğitimi kurmaya çalışır. Tolstoy eğitim alanına, teorik eserleri, öğretmenlik tecrübeleri ve yazdığı okul kitaplarıyla hizmet eder. Açtığı okulda çocukları bütünüyle serbest bırakır. Bireysel özgürlüğü yöntem olarak benimser ve eğitimde okulların değil, hayatın belirleyici olduğuna inanır. Okulda, bütün zorlayıcı yöntemleri kaldırılır ve öğrencilerin kendi yöntemlerini geliştirmelerine izin verilir. Okulu terk etmek ve okula kaydolmak tamamen serbesttir. Sınavlar, ödüllendirme ve cezalandırma yoktur. Eğitimin başlıca görevi, çocuklara olabildiğince az şey öğretmek ve onların bütün insanların eşit ve kardeş olduğunu fark etmelerini sağlamaktır *(http://www.alternatifegitimdernegi.org. Erişim 07.08.2013).*

Alternatif Eğitimin kuramsal temelleri, eleştirel teoriye, eleştirel kurama, Frankfurt Okulunun toplum eleştirisine dayanmaktadır. Eleştirel eğitim kuramı, Avrupalı öncüllerinden; Frankfurt Okulu'nun kuramsal ve kavramsal çerçevesinden yararlanmaya, ilham almaya bugünde devam etmektedir. Eleştirel eğitim kuramcıları, okulların nasıl işlediğini anlamamızda temel oluşturacak, güç ve politika merkezli bir yaklaşımdan hareket ederler. Eleştirel kuramcılar, okullaşma, devletin ve eğitimin siyasal ekonomisi, metinlerin neyi temsil ettikleri ve öğrenci öznelliği gibi konularda, eleştirel bakış açısı içinden araştırmalar yaparlar. Eleştirel eğitim kuramcılarının temel hedefleri, güçsüzleri güçlendirmek ve var olan sosyal eşitsizlik ve haksızlıkları ortadan kaldırmaktır. Eleştirel eğitim kuramcıları, öğretmenlerin kapitalist toplumda emeğin değer haline erişmesinde, bilgi ve gücün birleştirilmesinde okullaşmanın oynadığı rolü anlamalarının gerekliliğini vurgularlar. Onlara göre öğretmenler, sermayenin sosyal evreninde yer alan emek ayrışmasının dışında yeni bir toplum için çabalayacak cesur, eleştirel ve aktif yurttaşlar yetiştirmelidirler. Sınıf içi öğretim ve öğrenim sürecini, güç, politika, tarih ve bağlam gibi kavramlardan soyutlayan ve nötr bir sürece dönüştüren geleneksel bakışın aksine bu süreçte sosyal, kültürel, politik ve ekonomik olana öncelik vermelidirler (Mc Laren; 2011:273-274, 276).

Alternatif eğitim kuramları, 20.yüzyılın başında (1900-1933) Kıta Avrupa'sında ve ABD'de 'yeni eğitim' adı altındaki eğitim hareketi içinde gelişme gösterir. Bu eğitim hareketinin merkezinde de 'çocuk' yer almaktadır. Geleneksel eğitimin amaç ve içeriğini "toplum", "yetişkinler", "dış çevre", "objektif değerler" gibi kavramlar oluştururken, yeni eğitimde 'çocuk' küçük bir yetişkin değildir. O, ruhsal yapısı ve fiziksel gelişimi yönünden yetişkin insandan farklıdır. Çocuk kendine has bir varlıktır. Yaşamın özel bir biçimini temsil etmektedir. Her çocuk bir bireydir ve bir birey olarak kendisine saygı duyulmasını ve buna uygun bir muameleye tâbi tutulmasını bekler. Yirminci yüzyılın başındaki bu yeni eğitim anlayışı sonucu, birçok alternatif okul modeli ve anlayışı ortaya çıkar. Yeni eğitim anlayışı içinde faaliyet gösteren bu okulların (İngiltere'de Summerhill, Kıta Avrupası'nda Freinet Okulları, Jane planı okulları, Montessori okulları, Waldorf okulları, Serbest Alternatif Okullar, ABD'de Proje

okulları) yaklaşımları ve uygulamaları şu başlıklar altında özetlenebilir: Çocuğa yönelik optimist, onu tüm potansiyellerinde ilke olarak "iyi" olarak algılayan bir görüş, kendi kendini belirleme, hakkaniyet, insanilik, çocuğun istekleri doğrultusunda, eğitmek, öğretmek ve öğrenmek, devletin ve toplumun bir işlevi değil toplumun bir parçası olmak, eğitimin zorunlu olmaması, okul/eğitim hakkı ve farklı eğitim alma hakkına sahip olma, öğretimde bütünsellik, esneklik, hareketlilik, korkuların, baskıların ve isteksizlik duygularının yok edilmesi, sınıfta kalma ve not sisteminin olmaması, gelişim raporlamanın öne çıkması, okulun yaşadığı bölgenin, mahallenin bir parçası olması, yeni bir toplumun hücreleri olmak, özgürleşme hareketlerine (kadınlar, siyahlar) bağlı hissetmek, doğal öğrenme, çocuğun bulunduğu yaşam alanının, çocuğa uygun bir öğrenim alanı haline dönüştürülmesi, bağımsız öğrenme ve grup çalışması yöntemiyle öğrenme. Alternatif okulların öğrenme süreçleri ve bu süreçteki pratiklerine baktığımızda da şu özellikler görülmektedir: Bireysel, grup ve özel öğrenim yöntemleri kullanılır, ekoloji, müzik ve zanaat ağırlıklı alanlardan bazılarıdır, öğrenim çevresi ve okul mekanları esnektir, sınıf mevcutları azdır (8-10 kişi), okullar tam gündür ve 9.ve 10. sınıfa kadar sınıf geçme ve notlandırma olmaz, yıllık gelişim mektupları yazılır. Alternatif bir ilköğretim okulunda bir günlük akış şu şekilde planlanmıştır:

8.30 – Zil yok, fakat herkes ne olduğunu biliyor.

08.30 – 9.00 Kahvaltı

9.00 – 9.30 Sabah turu o gün ne yapılacağı konuşuluyor.

9.30 – 11.00: İş zamanı. Derse girmek isteyen derse, haftalık çalışmasını yapmak isteyen haftalık çalışmasına, her çocuk bağımsız ve kendi süratine göre iş yapıyor.

11.00-11.30 Teneffüs/ara.

11.30-13.00: İş zamanı. Mobilya atölyesi, eşya dersi, ya da müzik- bu dersler zorunlu,

13.00-13.30 Öğle yemeği

13.45 – 15.15: İlgi grupları (yüzme, okuma, bahçe, oyun, deney, resim yapma)

sonunda salonlar toplanır, temizlenir ve süpürülür eve gidilir.

(Prof. Dr. Muhsin Hesapçıoğlu, http:www.alternatifegitim.org.tr 07.08.2013 Erişim)

Alternatif eğitim, mevcut eğitime karşı çıkmaktan çok bir paradigma değişikliğini ifade eder. Kavram insan felsefesi ile yakından ilişkilidir ve 'insanı görme biçimi' her toplumsal dönemde kavramın içinde anahtar rol üstlenmiştir. İnsan doğasının ne olduğuna ilişkin sahip olunan tutumlar, kaygılar, tasarılar ve ütopyalar ile eğitimin işleyen yapısı içinde oluşan sorunların tıkanma noktaları alternatif eğitim tarihinin izdüşümünü oluşturmaktadır.

Alternatif eğitim modelleri üzerinde süren tartışmalarda, karşımıza çıkan paradigmanın henüz bir paradigma olmadığı yönünde görüşlerde bulunmaktadır. Diğer taraftan uygulanan eğitim modellerinin,

ana akım eğitim ile etkileşim halinde değişmesi ve özünü kaybederek küresel dünyanın ve otoriter eğitim süreçlerinin içine dahil olarak karşı durmayan, eleştirel yapısını kaybeden alternatif model ve yöntemlere dönüşebilmesi de mümkün görünmektedir. Eğitimde 'insan nedir/ne olmalıdır?" sorusunun insana dönerek, insanı temel alan yaklaşımla cevaplanması gerekliliği, alternatif eğitim modellerini geliştirmiştir. Tarihsel gelişimi içinde ana akım eğitime karşı çıkan okulların (Rousseau'nın Doğacı Yaklaşımı, Tolstoy'un İasnaia Poliana Okulu, Malaguzzi'nin Reggio Emilia Girişimi, Montessori Yöntemi, Özgür Okul, Ev Okulu, Sudbury Valley Okulları, Paulo Freire Ggirişimi, Waldorf Okulları) özellikleri ve eğitim yöntemleri yer yer alternatif eğitim içinde değerlendirilirken yer yer alternatif olma konumlarını yitirdikleri belirtilerek eleştirilmiştir. (*Dr. Bülent Akdağ, http:www.alternatifegitim.org.tr 07.08.2013 Erişim)*

Kemal İnal (2012: 67-68), bugün özellikle ABD'de ve ilk olarak ortaya çıktıkları Avrupa'da faaliyet gösteren alternatif okulları (Ev Okulları, Montessori Okulları, Waldorf Okulları, Sözleşmeli Okullar, Küçük Okullar, Mıknatıs Okulları, Paideia Okulları, Risk Altındaki Çocuklar için Okullar, Uluslar arası Okullar, Özgür Okul vd.), liberal alternatif okullar olarak nitelendirir ve gerçek anlamda alternatif olmadıklarına işaret eder. İnal, bu okullar için kullanılan 'alternatif' kavramının sisteme hizmet ettiğini söyler ve okulların sistem içi yer değiştirme, mevcut sorunlara reformcu düzeyde çözüm bulma, işgücünün piyasa talepleri göre yeniden tasarlanan öğretim ilke ve yöntemleriyle yetiştirilmesine hizmet ettiğini ifade eder. İnal, kapitalizmin yarattığı sorunlara alternatifler arayan bu okulların piyasa merkezli çözümler ürettiğini, uygulamalarında öne çıkardıkları; rehabilitasyon, piyasacılık, bireycilik, demokrasi ve yenilikçilik vurgularının da piyasa eksenli çözümler sunduğunu söyler. İnal'a göre, liberal alternatif okullarda, alternatif eğitime ihtiyaç duyan çeşitli dezavantajlı kesimlerin sorunları basit bir pedagojik sorun gibi algılanmaktadır. Sorunları çözmek için sunulan alternatifler de okul içine sıkıştırılmaktadır. Okullar, dışarıdan gelen saldırılara cevap verecek güçlü donanıma sahip değillerdir. Örneğin medya ve piyasa değerleri okul öznelerini (öğrenci, öğretmen, idareci) okuldan daha fazla etkilemekte, hatta belirleyici olmaktadır. İnal, tüm bu eleştirilerinin yanında alternatif okul modellerinin eğitimin demokratikleştirilmesinde katkıda bulunduğuna da dikkat çeker. Fakat bu okulların gerçek anlamda alternatif olmadığının da altını çizer. İnal'a göre radikal alternatif okul, Kamusal Demokratik Okul'dur (KDO). Bu okul, her yönüyle kapitalizm karşıtı olmalı ve piyasaların iş gücü talebine göre değil, halkın sorunlarını çözecek bir modele göre işlemelidir. KDO, sorun merkezli, yerel ve birlikte öğrenmeye dayalı olmalıdır.

Alternatif eğitim veren okullar ve kuramsal yaklaşımları üzerine uzun yıllara dayanan tartışmalar, bugün de tüm hızıyla devam etmektedir. Bu tartışmaların içinde özellikle eğitimde iletişimin ve iletişim sürecinin önemine dikkat çekerek çalışmamız açısından da öne çıkan ve çalışmanın model olarak yararlandığı Paulo Freire'nin radikal eğitim anlayışı/özgürlükçü eğitim modeli ve pedagojik yaklaşımı önemli ve kalıcıdır. Peter Mayo (2012: 20-21), Freire'nin eğitim alanındaki kalıcı etkisinin,

tüm eğitim etkinliklerinin siyasal doğası üzerine yaptığı vurguda görüldüğünü söyler. Freire göre eğitim "evcilleştirebilir" de, "özgürleştirebilir"de. Eğitim, öğrencileri ya sistemin mantığına göre entegre eden, evcilleştiren ya da onları eleştirel ve yaratıcı bir bakış içinde dönüştüren bir özgürlük pratiğine dönüşebilir. Freire'nin eğitim anlayışında bilgiye diyalektik yaklaşılır ve öğretmen ve öğrenci (öğrenen) birbirlerinden öğrenirler. Eğitimciler, eğitim sürecinde yol göstericidir. Öğretmen-öğrenci ilişkisinde, iletişim süreci yaygın kullanımının aksine karşılıklı, iki yönlü ve diyalektiktir. Freire (2011:54-55), eğitimde özgürleşebilmek için öğretmen ve öğrenci arasındaki çelişkinin çözülmesi gerektiğini söyler ve bu çelişkinin çözülebilmesi, özgürleşebilmek içinde ilişkide ki güç dengelerinin ve rollerin yer değiştirmesi gerektiğine dikkat çeker.

4.ALTERNATİF EĞİTİM VE YENİ İLETİŞİM OLANAKLARI

Alternatif eğitimin, otoriter/merkezi eğitimden farklılaşan pek çok özelliğinin yanında en önemli ve temel farklılığı hiç kuşku yok ki iletişim anlayışı ve bu anlayış çerçevesinde bireylere sunduğu yeni olanaklardır. Özellikle bu yeni iletişim anlayışında yeni iletişim kurma biçimleri dikkat çekicidir. Eğitimin önemli aktörlerinden, aktif öznelerinden olan öğrencilerle (öğrenenler), öğretmenler (eğitimciler) eğitimin iletişim sürecinde merkezde yer alırlar. Bu süreçte farklı iletişim türlerinden ve biçimlerinden söz edilebilir ama özellikle özünde insan olan eğitim faaliyetinde, en önemli iletişim biçimlerinden biri yüz yüze iletişimdir. Yüz yüze iletişim; yakın ve doğrudandır. İletişimde bulunan taraflar, tüm duygu ve düşüncelerini anında paylaşabilirler. Etkileşimin, mesaj alışverişinin hızlı, etkin ve yoğun olduğu bir iletişim biçimidir. Yüz yüze iletişimin sağladığı olanaklarla, çalışmanın da odağında yer alan öğretmen-öğrenci ilişkisi, alternatif eğitimin içinden, Freire'ci eğitim modeli (özgürlükçü;özgürleştiren model) ve pedagoji tekniği bağlamında tartışılacaktır. Eğitime yapılması gereken (devlet, toplum için onun adına) zorunlu bir faaliyet, etkinlik olarak bakmayan bu yüzden de tüm zorlamalara, baskıya ve zorunluluklara karşı çıkan alternatif eğitim, pozitif ve yapıcı bir bağlamda çalışır. Eşitlik ilkesi içinde öğretmen-öğrenci ilişkilerinde etkileşim, diyalog ve katılım öne çıkar, taraflar karşılıklı ve eşit olarak belli hak, özgürlükler ve sınırlara sahiptir. Öğrenciler, kendi eğitim süreçleri hakkında karar alabilen, kararlara katılan, öğretmenler ise bu süreçte ağırlıklı olarak yol gösteren, tecrübelerinden yararlanılan bireylerdir. Eğitim sürecindeki iletişim, döngüseldir ve kaynak ile alıcı yer değiştirebilir. Öğretmen ve öğrencinin kaynak ve alıcı olma durumları değişebilir. Eğitim sürecindeki iletişim kurma biçiminin özü, her iki tarafın birbirine öğretme ve birbirinden öğrenme anlayışına dayanır. Öğretmen-öğrenci ilişkisi bir güç kurma, egemen olma ve yatırım yapma ilişkisinden çok birlikte üretme (emek harcama), paylaşma ve öğrenme sürecidir. Bu süreçte amaç zayıf, güçsüz olan bireyin toplumsal yaşamda güçlenerek ilerlemesi, farkındalıklarının artması ve değişmesidir. Bu değişim sürecinin önemli araçlarından olan bilgi, geleneksel eğitim anlayışından farklı olarak eşit, adil ve özgürce paylaşılır. Hiçbir kurum, birey ve topluluğun tekelinde değildir. Alternatif eğitim sürecinde öğretmen-öğrenci ilişkisi toplumsal yaşamın içinde doğal seyrinde, esnek

bir biçimde ilerler. Ders programları, derslerin içeriği ve işlenişi bu doğal süreçte planlanır ve uygulanır.

Alternatif eğitim bakışının içinde geleneksel olandan farklı olarak etkin birer özne olarak bireylerin daha eşitlikçi, özgür ve yaratıcı iletişim kurma biçimleri ve anlayışı öne çıkar. Bu yeni iletişim kurma biçimi ve anlayışında öğretmenlerin (eğitimcilerin) yanında, öğrenciler (öğrenenler) de etkindir ve özgür olarak kendini ifade etme, eleştirme, sorgulama hakkına sahiptir. Paulo Freire (2011: 50-53,54), okul içinde veya dışında, herhangi bir düzeydeki öğretmen-öğrenci ilişkisinin temel olarak "anlatı" niteliğinde olduğuna dikkat çeker. Freire'ye göre bu ilişki, anlatan bir özne (öğretmen) ve sabırla dinleyen nesnelerden (öğrenciler) oluşmaktadır. Anlatılan şeyler, değerler ya da gerçekliğin ampirik boyutları olsun, anlatılma sürecinde cansızlaşma ve taşlaşma eğilimindedirler. Ona göre evcilleştirilmiş (bugünün otoriter/merkezi eğitim anlayış) eğitim anlatım hastalığına sahiptir. Bu anlatıcı eğitimin başlıca özelliği, anlatılanların yani kelimelerin dönüştürücü gücünden çok tınısı ön plandadır. Anlatıcı eğitimde, öğrenciler durmaksızın, kendilerine yabancı pek çok konudaki bilgiyi, anlamını kavrayamadıkları ibareleri ezberler ve tekrarlarlar. Freire, bu süreçte öğrenciyi, öğretmen tarafından doldurulması gereken 'kaplar'a, 'bidonlar'a benzetir. Öğretmen, kapları ne kadar çok doldurursa, o kadar iyi bir öğretmendir. Kaplar ne kadar korkaksa, doldurmalarına izin veriyorsa, o kadar iyi öğrencidir. Ayrıca öğrenciler, kendilerine yüklenen yığma malzemeyi/bilgiyi istiflemekle ne kadar meşgul olurlarsa dünyaya bu dünyanın dönüştürücüleri olarak müdahale etmeleri durumunda oluşacak olan 'eleştirel bilinçeri' de o kadar güdük kalacaktır. Freire'nin 'bankacı eğitim' modeli (aynı zamanda anlatıcı eğitim) olarak adlandırdığı bu süreçte, eğitim bir 'yatırım tasarrufu' edimi haline gelir. Öğrenciler 'yatırım nesneleri', öğretmen ise 'yatırımcı'dır. Öğretmen iletişim kurmak yerine sürekli öğrenciler üzerinde yatırımlar yapar. Oysa özgürlükçü bir eğitim çalışmasında öğrenci-öğretmen iletişimi ön plandadır, eğitimin varoluş nedeni tarafların uzlaşma güdüsünde yatmaktadır. Otoriter/merkezi, Freire'nin adlandırmasıyla 'bankacı eğitim' modeli çelişkiyi sürdürür. Özgürlükçü eğitim ise öncelikli olarak öğretmen-öğrenci çelişkisini çözmekle işe başlar. Öğretmen (eğitimci), hümanist ve devimci kimliği ile eğitim sürecinin ilk anından itibaren, öğrencilerinin eleştirel düşünebilmeleri yolunda tecrübe kazanmasına yardımcı olmalıdır. Bu süreç, karşılıklı insanlaşma ve insanlara, insanların yaratıcı gücüne duyulan derin güven ile dolu olmalıdır. Eğitimci, öğrencilerle ilişkisinde onların partneri olmalı, yol göstererek, danışmanlık yapmalıdır.

Freire (2011:58, 59), özgürlükçü eğitim modelini, 'problem tanımlayıcı eğitim çalışması' olarak nitelendirir. İletişimi merkeze alan ve hayata geçiren, bilincin özel doğasını yansıtan problem tanımlayıcı eğitim çalışmasını şu sözleriyle açıklar:

> "…Bu eğitim, idrak edilebilir nesnenin (ki idrak ediminin amacı bu nesne olomaktan çok uzaktır), idrak eden aktörler –bir yanda öğretmen öte yanda öğrenciler- arasında aracılık ettiği bir öğrenme durumudur. Dolayısıyla problem tanımlayıcı bir eğitimin praksisi, öğretmen-

öğrenci çelişkisinin çözülmesini daha baştan içerir. Diyalog ilişkileri –idrak eden aktörlerin işbirliği içinde aynı nesneyi idrak etmesinin olmazsa olmaz koşulu- başka türlü imkansızdır. Problem tanımlayıcı eğitim, bankacı eğitime özgü dikey ilişki biçimlerini red eder. Diyalog aracılığıyla, öğrencilerin öğretmeni ve öğretmenin öğrencileri ortadan kalkar ve yeni bir terim doğar: Öğrenci-öğretmen ve öğretmen-öğrenciler…"

Freire'in (2011:65), problem tanımlayıcı eğitiminin temel tezini; hümanist ve özgürleştirici bir praksis olarak, egemenliğe tabi kılınmış insanların kurtuluşları için mücadele etmeleri gerektiği fikri oluşturur. Problem tanımlayıcı eğitim bu hedef doğrultusunda, öğretmenlerin ve öğrencilerin, otoriterliğin ve yabancılaştırıcı entelektüalizmin üstesinden gelerek eğitim sürecinin özneleri olabilmelerini sağlar.

Bugün eğitimin temel aktörlerinin (öğretmen-öğrenci) ilişkilerinde ve değişen iletişim kurma biçimlerinde, hızla gelişen iletişim teknolojilerinin de önemi yadsınamaz. Özellikle bilgisayar ve internetin, başta alternatif eğitim kurumları olmak üzere eğitimin tamamına, örgütlere ve bireylere önemli olanaklar sunduğu bir gerçektir. Yeni iletişim teknolojileri eşit, adil ve etik ilkeler doğrultusunda kullanıldığı sürece, her türden eğitime katkı sağlayacaktır. Aksi halde teknolojinin ölçüsüzce, bireyi pasifleştiren etik dışı kullanımına, her türlü baş döndürücü gelişmeye rağmen sorgulayarak yaklaşılmalıdır. Eğitimin özünde teknoloji değil insan olduğu unutulmamalıdır. Teknoloji yerinde, amaca uygun, eşit ve etik ilkeler doğrultusunda, bireyin gelişimine ve ilerlemesine katkı sağlayacak yönde kullanıldığı sürece eğitime de katkı sağlar.

5. TÜRKİYE'DE TARİHSEL SÜREÇTE EĞİTİM

Türkiye'nin eğitim serüvenini anlamak ve geleceğe dair çıkarımlarda bulunmak için kuşkusuz tarihe bakmak anlamlı olur. İki dünya savaşının sonunda yıkılan imparatorlukların yerini ulus-devletler alır. Veysel Sönmez'in (2012: 43,45) ifade ettiği gibi ulus-devletlerin eğitimdeki hedefleri; devletini seven, laik, bağımsız, bilimsel düşünen, problem çözen, özgür düşünceli, ekonomik davranan ve bağımsızlığı savunan kişiler yetiştirmektir. Türkiye'de Cumhuriyet'in ilanıyla başlayan yeni süreçte, eğitimde ulus devlet temelli aynı hedefler benimsenir. Cumhuriyetin kurulmasının ardından öğretimin birleştirilmesiyle tüm okullar devlete bağlanır ve eğitim millileştirilir. Okullarda kız ve erkek birlikte okutulur, ilköğretim her vatandaş için zorunlu hale getirilir. Bu dönemde Cumhuriyeti ve onu savunacak nesilleri inşa etmek üzere öğretmen yetiştirmeye çok önem verilir. Bu amaçla pek çok öğretmen okulu, eğitim enstitüsü, köy enstitüleri, yüksek öğretmen okulları ve eğitim fakülteleri açılır. Bilimi, aklı kendisine önder kabul eden, Atatürk ilkelerine bağlı, pragmatik felsefeden temellenen bir eğitim anlayışı, eğitimimizde uzun yıllar etkili olur.

Türkiye'de her alanda köklü değişimlerin yaşandığı 1980'ler, eğitimimiz açısından da önemli dönüşümlerin yaşandığı yılların başlangıcı olur. Bu dönüşüm sürecinde eğitim, hem en çok etkilenen alanlardan biri olur hem de toplumsal değişimlerin kaynağını oluşturur. Bu dönemde farklı biçimlerde

dillendirilen ve tartışılan ‘paralı eğitim’, diğer yeni tüketim türleri ile birlikte toplumsal dönüşümde önemli bir yer edinirken, eğitim ile ilgili konular ve kaygılar, hiçbir zaman olmadığı kadar gündelik yaşamın içinde görülür. Son birkaç on yılda, ülkemizde eğitim alanının kademeli olarak kamusal ağırlığını yitirerek özelleşmeye başlamasına, özel okulların her kademede (okul öncesi, ilk, orta, lise ve üniversite) hızla sayılarının artmasına tanık oluyoruz. Özelleşmeye bağlı olarak gelişen ve eğitimde belirleyici hale gelen sınavlar, onlara bağlı ortaya çıkan çeşitli kurs, dershane ve özel dersler, ‘gölge eğitim sistemi’ kavramı altında bu değişimleri tanımlamaktadır. Gölge eğitim kavramı okul dışında organize edilen tüm faaliyetleri kapsamaktadır. (Keskin, 2012:15-17). Eğitim alanında yaşadığımız pek çok gelişme, toplumsal ve tarihsel bağlamından bağımsız düşünülemez. Özellikle 80’lerde başlayan 90’larda hız kazanan ve bugün sınır tanımayan yeni sağ politikalar pek çok alanda olduğu gibi eğitimde de saydığımız somut değişimlere neden olmuştur. 80’lere kadar devlet eliyle yapılan resmi/örgün eğitimin bu yıllardan başlayarak aşamalı olarak paralı hale gelmesi, özel teşebbüsün kullanımına açılmasıyla birlikte zihinlerde kurulan eğitim algısını da değiştirmiştir. Yeni anlayışta eğitim, bilgi toplumunun da bir gereği olarak bilgiye odaklı, öğretime indirgenmiştir. Eğitim alanındaki ilişkileri tanımlayan temel yaklaşımlar, kazanma, rekabet ve bireycilik olmuştur. Keskin’in (2012: 20) ifadesiyle ‘rekabet kültürü’, Türkiye’de daha önce hiçbir tarihsel kesitte görülmediği kadar rekabetçi ilişkileri toplumun gündemine sokmuştur. Bireycilik ön plana çıkarken, toplumsallık ve kamusallık hafızalardan silinmeye başlamıştır.

1980 askeri darbesinden sonra yürürlüğe giren 1982 anayasası eğitim ve öğretim ile ilgili önemli pek çok hüküm taşımaktadır. Anayasayı yapanlar, Atatürkçü öğretim yerine tüm okul kademelerinde sağ, sol ve irticai fikirlerin üretildiğini, öğretmen ve üniversiteli hocaların kamplaşarak çocukları karşıt fikirlerle ayırdıklarını ifade ederek, yasanın gerekliliğini vurgularlar. 1982 anayasası ile birlikte ilköğretim zorunlu ve parasız olur. Din kültürü ve ahlak öğretimi ilk ve orta öğretimde zorunlu hale getirilir (md. 24). Türkçeden başka hiçbir dil, okullarda Türk vatandaşlarına ana dilleri olarak okutulamaz (md. 42). Devlet, gençlerin, müsbet bilim ışığında, Atatürk ilke ve inkılapları doğrultusunda ülkenin ve milletin bütünlüğünü ortadan kaldırmayı amaç edinen görüşlere karşı yetişmelerini sağlar (md. 58). 1981 hükümet programı “eğitimde fırsat eşitliğini bozdukları” gerekçesiyle 2843 sayılı kanun ile uzun dönemde özel dershaneleri kapatmayı ilke edinse de bunu başaramamıştır. 1965 yılında 625 sayılı yasa ile bugünkü statülerine kavuşan özel dershaneler, 70’li yıllar boyunca tartışma konusu olurlar. 1984 tarihli 3035 sayılı kanun ile özel dershanelerin varlıklarını sürdürmelerine ve yenilerinin açılmalarına izin verilmiştir. Bu kanundan sonra özel dershanelerin sayısı hızla artmıştır. 2004 rakamlarına göre Türkiye’de 2568 özel dershane, 24 bin öğretmen ve 670 bin öğrenci bulunmaktadır (Akyüz, 2012: 378, 414). Milli Eğitim Bakanlığı 2012-2013 yılı istatistiklerine göre de yurt genelinde 3858 dershane ve 1 milyon 280 bin 297 öğrenci eğitim almaktadır.sgb.meb.gov.tr/www/2012-2013-ogretim-yili-istatistik).

(www.egitimajansı.com.tr/haber/meb 20122013 istatistikleri yayımlandı.html)

Türkiye'de resmi/örgün ve özel eğitimin, kapitalist küresel koşullar altında yıllardır yan yana devam ettiği gerçeğinden hareketle, eğitimde ticarileşmenin, özelleşmenin sınır tanımadan süreceği görülmektedir. Türkiye'de eğitim politikaları yıllardır yeni sağ politikaların değişen stratejilerine bağlı olarak değişmektedir. Sürekli değişen yasalar, uygulamalar saymakla bitmez. Eğitim alanı her geçen gün karmaşık hale gelmekte, merkezinde yer alan özneleri/bireyleri kendilerine ve çevrelerine duyarsızlaştırarak, yabancılaştırarak, başarı odaklı kurgulamaktadır. İnal'ın (2007:178-179) ifadesiyle bugün eğitimimiz piyasa, medya ve şirket dünyasının bir "Okul A.Ş" sine dönüştürülmüştür. Yeni küresel değerler; vizyon, misyon, kariyer, performans vb. günümüz eğitiminde amaçlanan okul-piyasa işbirliğinin önemli göstergeleri olurlar. Toplumsal ahlak, dayanışma, eşitlik, emek, görev, vicdan, saygı, sevgi ve yurtseverlik gibi değerler, "dinozorlaşarak" gündelik yaşam ve eğitim pratikleri içinde anlamını yitirmeye başlarlar. En önemlisi de 'kaybetme, başaramama' gibi en insani durumlar unutulmaktadır.

6. TÜRKİYE'DE ALTERNATİF EĞİTİM ÇALIŞMALARI

Türkiye'de Alternatif Eğitim Çalışmaları farklı kurum, kuruluş, yayın ve girişimlerle özellikle 2000'lerden bu yana ivme kazanarak sürmektedir. Merkezi/yaygın eğitimin olumsuzlukları ve zorunlu eğitim sisteminde yaşanan sorunlar, dünyada olduğu gibi ülkemizde de eğitim alanında farklı yaklaşımları ve girişimleri ortaya çıkarmıştır. Eğitimimizde demokratik, eşit, katılımcı, barışçıl ve özgür bir alan yaratma gerekliliği, ülkemizdeki alternatif eğitim çalışmalarına da yön vermiştir. Türkiye'de Alternatif Eğitim Çalışmaları yürüten en önemli sivil toplum örgütlerinden birisi, Alternatif Eğitim Derneği'dir. Dernek, 'Kitle Eğitimi'ni sorgulamak ve alternatif modeller hakkında farkındalık yaratmak, modelleri ortaya koymak üzere 2005 yılından bu yana faaliyetlerini 'Alternatif Eğitim Derneği Girişimi' adı altında sürdürmektedir. Alternatif Eğitim Derneği *(www.alternatifegitimdernegi.org.tr)* amaçlarını; yüzyıllardır dünyanın pek çok yerinde uygulanan modelleri öğrenmek ve tartışmak, ortaya çıkanları paylaşmak ve benzer çözümlerde birleşenlerle buluşmak olarak tanımlamaktadır. Alternatif eğitim ve eğitim ile ilgili konularda farklı etkinlikler, projeler ve toplantılar düzenleyen, internet üzerinden etkin olarak konuyla ilgilenenleri bilgilendiren dernek, demokrasi, çok seslilik, barış eğitimi ve çok kültürlülük değer ve ilkelerini benimsemektedir.

Türkiye'de alternatif eğitim alanında örnek olabilecek bir diğer sivil toplum örgütü de Nesin Vakfı ve ona bağlı faaliyetlerini sürdüren Nesin Vakfı Matematik Köyü'dür (NMK). Çalışmanın alan araştırmasının da gerçekleştiği Nesin Matematik Köyü, alternatif eğitim yaklaşımının pek çok özelliğini bünyesinde toplamaktadır. Nesin Matematik Köyü (*http://matematikkoyu.org Erişim 09.01.2013)*, Şirince köyünün (İzmir-Selçuk) 1 km uzağında doğanın içinde, 7'den 70'e herkesin (her köylünün) her seviyede matematik yaptığı, öğrendiği, öğrettiği ve düşündüğü, Nesin Vakfı'na ait bir eğitim yuvasıdır. Yazar, edebiyatçı, düşün adamı Aziz Nesin tarafından 1973 yılında kurulan Nesin Vakfı *(www.nesinvakfi.org/egitim.php Erişim 11.09.2013)* ise eğitim olanaklarından yoksun, yoksul

çocukları eğitmek ve topluma kazandırmak amacıyla çalışmalarını yürütmektedir. Vakfın eğitim anlayışı özgürlükçü eğitim anlayışına dayanır. Bu bağlamda vakıf eğitimlerinde, yoksul çocukların tükettiğinden çok üreten, toplumsal sorumluluğu olan, özgüvenli ve özverili, kendini sürekli geliştiren, kendine ve dünyaya eleştirel bakabilen bireyler olarak yetişmelerini amaçlamaktadır. Nesin Vakfı'nda çocuklara saygı duyulur. Çocuklar horlanmaz, itilip kakılmaz, aşağılanmaz. Nesin Vakfı çocuklarının kişiliklerine, düşüncelerine ve inançlarına saygı gösterilir. Her çocuk her konuda düşüncesini korkusuzca söyleyebilir. Nesin Vakfı çocuklarının, büyüklerini ve Vakıf çalışanlarını hiç çekinmeden eleştirmeye, her türlü şikâyet ve isteklerini dile getirme hakları vardır. Sağlıkları söz konusu olmadığı sürece, Nesin Vakfı'nda çocuklar olabildiğince ve alabildiğine özgürdürler. Nesin Vakfı çocukları kendi gelecekleri konusunda karar vermekte de özgürdürler. Yöneticilerin, eğitmenlerin, annelerin çocukları yönlendirmeye hakları varsa da kimsenin çocukları zorlamaya hakları yoktur. Nesin Vakfı çocukları Vakfın günlük işlerinde çalışırlar, çalışanlara yardım ederler. Bu işler arasında günlük temizlik, mutfak, çamaşır, küçüklere bakma, onlara ders çalıştırma, resim yaptırma, kitap okuma, onarım, badana, inşaat,hayvanların, meyve ağaçlarının ve sebze bahçelerinin bakımı, kütüphanenin ve arşivin düzenlenmesi gibi işler vardır. Ancak hiçbir çocuk bir iş yapmaya zorlanamaz. Çocuklar günlük iş bölümünü kendi aralarında yaparlar. Nesin Matematik Köyü de Nesin Vakfı'nın bahsedilen genel eğitim anlayışı etrafında eğitim etkinliklerini yürütmektedir. Nesin Matematik Köyü'nde, ilköğretim düzeyinde eğitimden en ileri seviyede araştırmaya kadar her türlü matematiksel etkinlik, çalıştaylar, sempozyumlar ve yaz okulları bulunmaktadır. Tüm bu etkinliklerde yerli yabancı akademisyenler, alanında uzman ve gönüllü kişiler, ücret almadan ders verirler. Eğitmenler, köyde ders vermeyi bir tür toplumsal görev olarak addetmektedir.

7. TÜRKİYE'DE ALTERNATİF EĞİTİM UYGULAMALARINI TARTIŞMAK: NESİN VAKFI MATEMATİK KÖYÜ

Alternatif eğitim uygulamalarına örnek olarak seçilen Nesin Matematik Köyü'nün temel amacı gençlere matematiği öğretmek, dolayısıyla sevdirmektir. Para kazanmak ya da kar amacı gütmez. Köyün eğitim anlayışı ve programı, herhangi bir eğitim sitemine bağlı değildir ve matematiksel düşünme, soyutlama, çıkarım yapabilme, gençleri matematiksel araştırmaya yöneltme üzerine kuruludur. Matematik Köyü'nde sınav, not, sınıfta kalma ceza gibi korkuyu körükleyen unsurlar ve yoğunlaşmayı önleyici araçlar olmaz. Eğitmenler (öğretmenler) ve öğrenenler (öğrenciler), doğanın içinde köyde kaldıkları süre boyunca yaşar, çalışır, paylaşır ve birlikte öğrenirler. Köyün talimatnamesi yaşama ve eğitime bakışlarını özetler niteliktedir: NMK, alabildiğine özgür bir ortamdır. NMK'da kimse kimsenin inancına, yaşam felsefesine ve duruşuna karışamaz. NMK'da öncelik, matematiksel çalışmadır. NMK, her türlü kirlilik, bayağılık, kontrolsüz tüketime karşıdır. NMK'ya gelen öğrenciler, yeteneklerine ve fiziksel güçlerine göre, bulaşık, yemek, sulama, temizlik, ağaç dikme, hatta bazen inşaat gibi fazla zaman ve enerji gerektirmeyen çeşitli görevler üstlenirler ve

görevlerini dönüşümlü olarak hakkıyla yerine getirirler. Kimseye kapasitesini ve gücünü aşan bir görev verilemez. NMK'yı benimsemeyen, NMK gibi özgür bir ortam için yeterli olgunlukta olmayan, huzursuzluk çıkaran, başkalarını rahatsız eden, çevreye ve Köy'e zarar veren, güveni kötüye kullanan, derslere girmeyen ve çalışmayanlar, Köy'den herhangi bir gerekçe gösterilmeden ihraç edilirler (*http://matematikkoyu.org Erişim 09.01.2013).*

8. NESİN VAKFI MATEMATİK KÖYÜ VE İLETİŞİM OLANAKLARI: PAULO FREİRE'Cİ PEDAGOJİ IŞIĞINDA KÖYDE ÖĞRETMEN-ÖĞRENCİ İLİŞKİSİ

Çalışmanın alan araştırmasının gerçekleştiği Nesin Vakfı Matematik Köyü hakkında, köyün kurucusu ve öğretmeni/eğitmeni Ali Nesin'den 19.05.2013 tarihli görüşme sonucunda bilgi edinilmiştir. Ali Nesin'in köy hakkında verdiği bilgiler, köyün matematik başta olmak üzere hayatı yaşayarak (yaparak/uygulayarak), tecrübe ederek, paylaşarak öğrenmeye, öğretmeye, üretmeye dayalı bir bakış açısına sahip olduğunu göstermektedir. Matematik köyünde öğrencilerin başta matematik olmak üzere hayata farklı bir perspektiften bakmaları amaçlanmaktadır. Matematiği, hayatı ve kendilerini sevmeleri yönünde deneyim kazanmaları sağlanır. Köyde çalışan, köy yaşamında emeği ve katkısı olan her birey değerlidir. Ali Nesin Nesin Vakfı'na ait olan Matematik Köyü'nü 2007 yılında kurduklarında amaçlarının matematik öğreniminde zorlanan üniversiteli Türk öğrencilere yardım etmek olduğunu ifade etmiştir. Köyde ağırlıklı olarak üniversiteli öğrencilere hizmet verilse de ortaokul ve lise düzeyinde ki öğrenciler için de yaz kampları düzenlenmektedir. Ali Nesin'e göre, Türkiye'de öğrenciler niteliksiz eğitimin ve eğitmenlerin kıskacında, matematikten korkmakta ve soğumaktadır. Ali Nesin, köyde öğrencilere farklı bir bakış açısıyla, kaliteli öğretmenler rehberliğinde, yoğunlaşarak ve köyün doğal yaşamı içinde çalışarak, matematiğin öğrenilebileceğini, sevilebileceğini göstermeyi arzuladıklarını dile getirmiştir. Ali Nesin bu çerçevede köyde öğrencilerle olan ilişkilerinde, yaşamın doğal akışı içinde esnek, planlanmamış bir iletişim geliştirdiklerini söyler. Nesin köyde yaşayan bireyler arasındaki (öğretmen-öğrenci ve öğrencilerin kendi aralarındaki) ilişkilerde iletişimin önemine inandıklarını vurgulayarak şunları ifade etmiştir: *" Biz çocuklarla 24 saat bir arada olunca iletişim biçimlerimizi de planlayamıyoruz. Bir yerden sonra doğal seyrinde ilişkilerimiz gelişiyor. Biz yeri geliyor arkadaş gibi oluyoruz yeri geliyor ciddi olarak çalışıyoruz. Köyde çocuklara değer veriyoruz ve onları adam yerine koyuyoruz. Bunun onlar için önemli olduğunu düşünüyorum.* Eğitimin özünde politik olduğunu ve beyin yıkama aracı haline geldiğini belirten Nesin, *Yurt dışı eğitim deneyimlerimde de bunun ne kadar önemli olduğunu gördüm. Türkiye dışında, ABD, Fransa, İsviçre gibi ülkelerdeki deneyimlerimde insan ilişkilerinin farklı olabileceğini tecrübe ettim. Köyde de bu anlamda öğrencilere hem ilişkileri ve iletişim kurma yolları hem de yaşamın kendisi hakkında farklılıkların olduğunu göstermeye çabalıyoruz".* Ali Nesin, Türkiye'de yaygın/merkezi eğitimin, pek çok kademede yeterli bilgiye ve donanıma sahip olmayan kişilerin elinde öğrencilere değer vermeyen, dayatmacı bir yaklaşım içinde uygulandığını söyler. Ali Nesin, köydeki eğitim anlayışlarının farkını şu

sözlerle dile getirir: *"Biz köyde her şeyimizi öğrencilerle paylaşıyoruz. Bu da çocuklara duyduğumuz sevgi ve saygıdan kaynaklanıyor. Köydeki her şey onların, hiçbir şey bizim değil. Köyde biz para da kazanmıyoruz. Öğrenciler bu durumu anlıyorlar, hissediyorlar. Köydeki her yer, tüm yaşam alanları öğrenci odaklıdır. Öğrenci dersten çıktığı zaman ihtiyaçları ne ise köyü buna bağlı olarak yapılandırıyoruz. Çoğunlukla öğrencilerin ihtiyaçlarını düşünüyoruz. Öğrenci değer verildiğini hisseder, öğretmen de alanına hakim ve bilgili olursa bence birbirlerini anlayan, arkadaşça bir ilişki gelişebilir. Öğretmen öğrenci ile ilişkisinde otoritesini bilgisi, alanına olan hakimiyeti ve tecrübesi ile kurabilir. Diğer türlü bilgisiz öğretmeni öğrenci de ciddiye almaz".* Ali Nesin, köyde öğrencilere yasak koymadıklarını ama toplu yaşamın getirdiği bazı sınırlamalar getirdiklerini ifade etmiştir. Özgürlüklerden yana olduklarını ama üniversiteli öğrencilere köyde sigara, alkol, cep telefonu ve kişisel bilgisayar kullanımı konusunda bazı sınırlamalar getirdiklerini söylemiştir. Liseli öğrenciler ise 18 yaş altı olmalarından dolayı köyde, daha kontrollü olarak yaşamlarını sürdürmektedir.

19.05.2013 tarihinde köyde, 14.30-16.30 saatleri arasında Ali Nesin, Ankara Münevver Öztürk Ortaokulu öğrencileri (11-13 yaş) ve öğretmenleri ile (35 öğrenci ve 4 öğretmen, 1 İdareci/Okul Müdürü) bir matematik dersi gerçekleştirmiştir. Ders öncesi öğrencilerle yapılan görüşmelerde matematik dersi ile ilgili görüşleri sorulmuş, öğrencilerin büyük bir kısmının matematikten korktuğu, zorlandığı ortaya çıkmıştır. Az sayıdaki öğrenci matematiği sevmekte ve korkmamaktadır. Bu duruma okulun bayan matematik öğretmeni şu sözlerle açıklık getirmek istemiştir: *"Çocuklarımızın korkularının temelinde öğretmenlerin yaklaşımları önemli rol oynuyor. Öğretmeni seven çocuk, dersi de seviyor. Müfredatımız çok ağır, yüklü. Zaman ise çok kısıtlı, çoğu zaman programı yetiştiremiyoruz. Az zamanda çok şey vermeye çalışınca da bilgiler oturmuyor, ezberleniyor. Böyle olunca da çocuklar yaparak, uygulayarak öğrenemiyorlar"*. Öğrencilere köy ile ilgili düşünceleri sorulduğunda ise farklı yanıtlar vermişlerdir. Bir kısmı, filmlerde ya da fotoğraflarda gördükleri, doğanın içinde yeşil bir köy hayal ettiklerini söylerken, diğer bir kısmı da internet üzerinden bilgi sahibi olduğunu ve eğlenceli, farklı bir yer beklediğini ifade etmiştir. Az sayıdaki öğrenci ise hiçbir fikre sahip değildir.

Ali Nesin tarafından verilen matematik dersi, tanışma ve kısa bir sohbet ile başlar. Ardından öğretmen tahtaya bir soru yazarak çocuklardan önlerindeki kağıtlara soruyu çözmelerini ister. Çözen el kaldıracaktır. Başta öğrenciler zorlanırlar. Ama bir öğrenci zor da olsa soruyu çözer ve öğretmeni tarafından tebrik edilir, tahtanın önüne gelerek arkadaşları tarafından alkış alır. Ders bu şekildeki soru ve cevaplar ile karşılıklı sürer. Her soru bir öncekinden zordur ve öğrencileri daha da zorlar. Bu süreçte Ali Nesin sürekli olarak öğrencilerin arasında dolaşır, onlarla konuşur ve onlara destek olur, yol gösterir. Öğrencilerle ilişkilerinde kullandığı/tercih ettiği dil (sözel dili ve beden dili) arkadaşçadır. Seçtiği kelimeler (Bravo, Aferin, Hadi Oradan, Yen bakalım beni, Yoğunlaşın vb) öğrencilerinde yaşamlarında sıklıkla kullandığı kelimelerdir. Dersin ikinci yarısı ise farklı bir oyun (yarışma) ile devam eder. Amaç öğretmeni yenmektir. İkinci yarıda öğrenciler arasında katılım daha

da artar. Ali Nesin ile öğrenciler yakınlaşmışlardır. Eğlenerek, yarışarak öğrenmektedirler. Ders sonunda Ali Nesin, tüm bu oyunların ve soruların cevabı olan birkaç matematik formülünü tahtaya yazar ve aslında bu cevapların nasıl sistematik olarak verilebileceğini anlatır. Ders esnasında Ali Nesin, çocuklarla arkadaşça, enerjik, istekli ve yakın bir ilişki içindedir. Bilgisi, öğrencileri her seferinde daha da ileriye götürme arzusu gözlerinden okunmaktadır. Yer yer espriler yaparak çocukları güldürür ve rahatlatır. Problemleri çözerken yoğunlaşmaları ve odaklanmaları için çabalar.

Öğrencilere ders sonrası düşünceleri sorulduğunda ise benzer cevaplar göze çarpmaktadır. Çoğunluğu derste kendini rahat hissettiğini, eğlendiğini söylemiştir. Öğrencilerin geneli, öğretmen Ali Nesin'in yönelttiği sorularda zorlandıklarını söylerler. Ali Nesin hakkındaki fikirleri de benzerlikler taşımaktadır. Öğrencilerin çoğu, öğretmenlerini çok zeki bulmuştur. 12 yaşındaki bir kız öğrenci, *"Zor olan şeyleri, bize kolayca anlattı. Kolayca öğrendim. Matematikte kolayca öğrenmeye çok ihtiyacım vardı"* diyerek düşüncelerini belirtmiştir. 13 yaşındaki bir erkek öğrenci de *"Öğretmenimiz çok iyi anlattı. Güzel taktikleri vardı"* diyerek düşüncelerini ifade etmiştir. 11 yaşındaki bir kız öğrenci ise dersi çok eğlenceli bulduğunu söyleyerek, okulda da bu kadar eğlenceli öğrenebilmeyi istediğini belirtmiştir. 11 yaşındaki bir diğer erkek öğrenci ise öğretmenin okuldan farklı olarak burada ders anlatmadığını soru ve cevaplarla ders işlediğini belirtir. Ona bu öğretme yöntemi farklı gelmiştir. 13 yaşındaki bir başka erkek öğrenci ise dersi ve düzeyini ağır bulduğunu söyler.

Nesin Matematik Köyü'nde gerçekleştirilen matematik dersi ve köyün genel atmosferi, Freire'in özgürlükçü eğitim modeli ile benzerlikler taşımaktadır. Köyün öğrenciye bakışı pozitiftir. Köyde tüm öğrenciler değerlidir. Herkes birbirleri ile kolay iletişim kurabilir. Her öğrenci yaşına uygun her türlü faaliyete katılabilir. Öğretmenler ve öğrenciler karşılıklı ders işlerler, öğrenirler. Öğretmen rehberlik ederken, öğrenciler etkin bir şekilde (soru çözerek) derse katılırlar. Her iki tarafta aktiftir. Derste kullanılan dil de öğretmen ve öğrenci arasındaki etkileşimi ve arkadaşlığı göstermektedir. Öğretmen derste otoritesini korkutarak değil, bilgisi, tecrübesi ve arkadaşça yaklaşımı ile kurar. Diyaloğa, uzlaşmaya ve üretmeye dayalı bir yaşamı paylaşma ve öğrenme felsefesi köyde hakimdir.

9. GELECEĞİN EĞİTİMİ VE İLETİŞİM OLANAKLARI ÜZERİNE DÜŞÜNMEK: ELEŞTİREL EĞİTİM VE ELEŞTİREL PEDAGOJİNİN KATKISI

Türkiye'de ve dünyada eğitim alanının değiştirilmesi, yenilenmesi gerekliliği üzerine süren tartışmalar güncelliğini hep korumuştur. Bugün yaygın/merkezi eğitimin kendi içinde taşıdığı çelişkiler, demokrasiden, adaletten ve özgürlüklerden gittikçe uzaklaşan ve politikleşen bir eğitim anlayışı, ister istemez hepimizi alternatifler aramaya itmektedir. Özellikle eğitim alanında, İoanna Kuçuradi'nin (2010:IX) belirttiği gibi yaygın düşünce biçimlerinin değişmesi-kafaların değişmesi-süregelen bir ihtiyaç olarak karşımıza çıkmaktadır. Geleceğin eğitimi üzerine düşünürken Edgar Morin'nin tespitleri ve çözüm önerileri dikkat çekicidir. Morin (Akt. Kuçuradi 2010:X), eğitimdeki temel eksiklikleri

söylemekte ve bu eksikliklerin giderilmesi için de "yedi bilgi" önermektedir. Morin bugünün eğitim anlayışındaki önemli eksikliklerden birini; eğitilenlerin, *bilmenin* ne olduğu üzerinde düşündürülmemesi, onlara bilgilerin aktarılmasıyla yetinilmesi olarak belirler. Morin'e göre bir diğer önemli eksiklik ise "uzmanlaşma" sorunudur: Kişilerin bütünü/bütünleri görebilecek biçimde eğitilmemesi, onlara sunulan parça parça bilgileri, ait oldukları bütüne ya da çerçeveye yerleştirememeleridir. Morin ilk sorunun çözümü için gözlem yapma etkinliklerimizin öne çıkması gerektiğini savunur. Kendimizi gözlemek (içe bakış), kendimizi eleştirmek ve kendimiz üzerine düşünmek bu süreçte önemlidir. Kısaca eğitimde *kendini bilme gerekliliğinin* öğretilmesi gereklidir. İkinci sorunun çözümü için Morin'in önerisi, eğitimde, bir "parça"nın öğretimi üzerine yoğunlaşırken, bu "parça"nın bütün ile olan ilgisini göstermek gerektiğidir. Böylece, eğitilenin var olanın ve gerçekliğin çok boyutluluğunu ve karmaşıklığını görebilecek bir göz kazanmasına yardımcı olunabilir. Morin (2010:XV-XX), geleceğin eğitimi için gerekli olan yedi bilgiyi şu başlıklar altında toplar: Bilmenin bilinmesi, akla uygun bir bilginin ilkelerinin geliştirilmesi, insanlık durumunu öğretmek, dünyalı kimliği öğretmek, belirsizlikleri göğüslemeyi öğretmek, anlamayı öğretmek ve insanlık etiğinin (insan türünün etiğinin, birey-toplum-tür çerçevesinde) öğretilmesi.

Geleceğin eğitimi üzerine düşünürken eleştirel eğitimin ve eleştirel pedagojinin katkıları çok önemlidir. Peter McLaren (2011:273-274), eleştirel pedagojiyi, en geniş biçimde 'eğitimin yeni sosyolojisi' ya da 'eleştirel eğitim kuramı' olarak tanımlar. Bu tanım içinde okulları, hem tarihsel bağlamda hem de içinde bulundukları sınıfsal farklılıkların şekillendirdiği, baskın toplumun sosyal ve siyasal dokusunun bir parçası olarak ele alıp inceler. Eleştirel pedagoji kuramcıları, muhafazakar ve liberal eleştirmenlerin eğitim ile ilgili pozitivist tarihten kopuk ve politikadan arınmış analizlerine karşılık önemli karşıt-mantıklar ileri sürerler. Eleştirel kuramcılar, okulların nasıl işlediğini anlamamızda temel olarak güç ve politika merkezli bakış açısını benimserler ve eğitim ile ilgili konulara eleştirel açıdan yaklaşan çalışmalar üretirler. Eğitimde ezilenlerin yanında yer alan eleştirel pedagoji savunucuları eğitimde devrimci bir anlayışa sahiptir. Eğitimde özgürleşme, demokrasi ve yeni bir dünya yaratma ideali en önemli amaçları arasında yer alır. Henry Giroux (2007:13-14), eleştirel eğitim ve eleştirel pedagoji kavramlarının eğitimde serbest piyasa köktenciliği tehdidine karşı, tam demokrasi yönünde eleştirel bir dil ve olasılıklar yaratarak; eğitimciler, öğrenciler ve kültürel çalışma yandaşları için hayati öneme sahip olduğunu söyler. Giroux'a göre eleştirel eğitimin temelini oluşturan eleştirel bilinç sahibi yurttaşlık kavramını tehdit eden en güçlü antidemokratik ideolojilerden biri de Neoliberalizm'dir. Yeni sağ politikaların her alanda, özellikle de eğitimde dayattığı acımasız rekabet, bireysellik, piyasalaşma, ticarileşme, özelleşme, anti demokratik uygulamalara karşılık, eleştirel bakış/bilinç, eğitimin aktörlerine (özellikle öğretmen ve öğrencilerine), bireyler olarak kendi güçleriyle ayakta durmaları ve somut bir demokrasi için cesur adımlar atmaları konusunda destek olacaktır.

Eleştirel Pedagoji eğitimde de özellikle yeni iletişim olanakları açısından önemli katkılar sunar. Bireyi pasifleştiren ve sistemin kurbanı haline getiren muhafazakar eğitim anlayışına karşılık, eleştirel eğitim ve pedagoji anlayışı, bireyi aktifleştirir ve özgürleştirir. Eleştirel anlayışta öğretmen ve öğrencilerin ilişkileri de özgür ve katılımcıdır. Öğretmen ve öğrenciler eğitim sürecine birlikte, aktif olarak katılan öznelerdir. Öğrenme ve öğretme süreçlerinde ki iletişim kurma biçimleri güç kurma, egemen olma ilişkisinden çok paylaşma, yardımlaşma ve üretmeye dayalıdır. Kuşkusuz ki geleceğin eğitiminde hepimizin arzusu (bir anlamda eğitimde yaşadığımız sorunların da bir göstergesi sayılabilen) daha insani, demokratik, eşit ve özgür bir eğitim dünyası inşa etmektir. Bu inşa sürecinin en önemli aktörleri olan öğretmen ve öğrencilerin başarısında da birbirleriyle olan karşılıklı, eşit, demokratik ve insan temelli iletişim anlayışları önemli rol oynar.

10. GENEL DEĞERLENDİRME VE SONUÇ

Alternatif eğitim ve özgürlükçü eğitim kuramı, yaygın/merkezi eğitimin kıskacı, sorunları ve çelişkileri içinde sıkışan bireylere yeni bakış açıları sunmaktadır. Bu yeni bakış açısı eleştirel kuramdan temellenen; devrimci, hümanist ve özünde insan olan bir kavrayıştır. Bireyden hareketle, toplum ve dünyayı değiştirme, ileriye götürme amacında olan alternatif eğitim, eğitime yöntemsel ve toplumsal açıdan da farklı yaklaşır. Aydınlanmanın değerleri olan; demokrasi, eşitlik, özgürlük, yaratıcılık, paylaşım, katılım, insan haklarını ve değişimi savunur. Alternatif eğitim yaklaşımı içinde, çalışmanın model olarak yararlandığı Paulo Freire'nin radikal eğitim anlayışı ve özgürlükçü eğitim modeli ve pedagojik yaklaşımının özünde de insan ve iletişimi yer alır. Eğitimin temel aktörlerinden olan öğrenci/öğrenen ve öğretmenin/eğitimcinin diyalogu, etkileşimi çok önemlidir. Bu temel aktörler, özneler arasındaki uzlaşma, anlaşma, tartışabilme, birlikte öğrenme ve öğretme, yer yer rollerin (bir anlamda da güç ilişkisinin) yer değiştirebilmesi, iletişimin biçimini de belirler. Öğretmen-öğrenci ilişkisi evcilleştirmekten ziyade, tarafları özgürleştirici, üretken ve yaratıcı bir ilişkidir.

Çalışma göstermiştir ki bugün üzerinde sıkça tartıştığımız eğitim alanının yapılandırılmasında ve değişiminde, sorunların çözümünde, alternatif eğitimin göstermeye çabaladığı farklı bakış açıları önemli olanaklar sunar. Bu bakış açısı, eğitimin kurucu aktörlerinden olan öğretmen ve öğrenci ilişkisinde radikal bir değişimi gerekli görür. Bu değişimin temeli de iletişimde ki güç dengelerinin ve rollerin değişimi üzerine kuruludur. Her iki taraf da öğrenir ve öğretir, öğrenme süreci diyalektik ve karşılıklıdır. Ülkemizde faaliyet gösteren Nesin Vakfı Matematik Köyü ve eğitim anlayışı da benzer bir şekilde, yaygın/merkezi eğitimden farklı, alternatif bir yapılanma içinde öğretmen ve öğrencilere yeni olanaklar sunar. Köyün eğitim anlayışı ve programı, herhangi bir eğitim sitemine bağlı değildir ve matematiksel düşünme, soyutlama, çıkarım yapabilme, gençleri matematiksel araştırmaya yöneltme üzerine kuruludur. Matematik Köyü'nde sınav, not, sınıfta kalma ceza gibi korkuyu körükleyen unsurlar ve yoğunlaşmayı önleyici araçlar olmaz. Eğitmenler (öğretmenler) ve öğrenenler (öğrenciler), doğanın içinde köyde kaldıkları süre boyunca yaşar, çalışır, paylaşır ve birlikte öğrenirler. Öğretmen-

öğrenci ilişkisi de eşit, anlamaya dayalı ve uzlaşmacıdır. Öğrenciler kendilerini rahat ifade edebilirler, öğrenme süreci eğlenceli ve niteliklidir. Dersler, anlatı (anlatan bir özne (öğretmen) ve sabırla dinleyen nesneler (öğrenciler) niteliğinden kurtarılmış olarak karşılıklı, her iki tarafında aktif olduğu soru cevap şeklinde işlenmektedir. Çalışma göstermiştir ki Matematik Köyü'ndeki pratiklerden hareketle, yaygın/merkezi eğitim sistemimizin sorunları içinde, bize uzak, bir anlamda ütopik görünen ve sisteme eklemlenmemiş alternatif eğitim uygulamaları ülkemizde de gerçekleştirilebilir. Bu eğitim içinde aktörler farklı biçimlerde daha yaratıcı ve üretken iletişim kurabilir, geliştirebilirler. Özünde güç ilişkilerinden arındırılmış, özgür, eşitlikçi ve uzlaşmacı bu yeni iletişim kurma biçimi, eğitimde de ciddi değişimleri beraberinde getirecektir. Özellikle bugün ülkemizde, yeni sağ politikaların baskısı altında ezilenlerin (çoğunluğun), sisteme hizmet eden tüm aktörlerin, demokratik bir eğitime dair inançları artacaktır. Eğitimde alternatif arayışlar her zaman hayati öneme sahiptir ve egemen olana dönüşmediği, benzemediği sürece alana katkı sağlayacaktır. Bugün özellikle eleştirel eğitim ve eleştirel pedagojinin dikkat çektiği, kendini bilen eleştirel yurttaş vurgusu, demokratik bir eğitim için vazgeçilmezdir. Demokratikleşmeye, özgürleşmeye başlayan bir eğitim sürecinde de güç ilişkileri görünürdür, tartışılabilir, sorgulanabilir. Son söz olarak, demokratik ve yaşanabilir bir dünya ve eğitim için aktörlerin sürecin özneleri olabilmeleri gereklidir. Bu süreçte, diyalog ve pozitif/olumlu yönde yapılandırılmış iletişim biçimleri hayati öneme sahiptir. Bu yüzden geleceğin eğitimi tartışmalarında, iletişim ve yeni iletişim olanakları daha çok yer almalı, araştırılmalı ve tartışılmalıdır.

KAYNAKÇA

Akdağ, B. (2013). "Alternatif Eğitim Modelleri",(http:www.alternatifegitim.org.tr 07.08.2013 Erişim).

Akyüz, Y. (2012). *Türk Eğitim Tarihi M.Ö 1000-M.S 2012*, Pegem Yayınları 23. Baskı, Ankara.

Apple, M.W (1995). *Education and Power*, Routledge, Second Edition, New York and London.

Bhave, V. (2008). "Özsel Olan ve İma Edilen", içinde *Alternatif Eğitim. Hayatımızın Okulsuzlaştırılması*, ed. Matt Hern, çev: Eylem Çağdaş Babaoğlu,Kalkedon Yay, İstanbul.

Chomsky, N. (2007). *Demokrasi ve Eğitim*, çev: Ender Abadoğlu, Banu Karadağ, Zeynep Kutluata vd.,Bgst Yayınları, İstanbul.

Farenga, P. (2008)."Eğitimin Temelleri", içinde *Alternatif Eğitim. Hayatımızın Okulsuzlaştırılması*, ed. Matt Hern, çev: Eylem Çağdaş Babaoğlu,: Kalkedon Yay, İstanbul.

Freire, P. (1970a, 1993), *Pedagogy of the oppressed* (30th anniversary ed.), New York: Continuum.

Freire, P. (1970b, 1993), *Cultural action for freedom*, MA:Harvard University Pres, Cambridge.

Freire, P. ve Shor, I. (1987). *Pedagogy for liberation.Dialogues on transforming education*, Westport, CT:Bergin&Garvey.

Freire, P. (2011), *Ezilenlerin Pedagojisi*, çev: Dilek Hattatoğlu, Erol Özbek, Ayrıntı Yayınları, 8. Baskı, İstanbul.

Giroux, Henry A. (2007). *Eleştirel Pedagoji ve Liberalizm*, çev. Barış Baysal, Kalkedon Yayınları, İstanbul.

Hern, M. (2008), "Giriş Yazısı", içinde *Alternatif Eğitim. Hayatımızın Okulsuzlaştırılması*, ed. Matt Hern, çev: Eylem Çağdaş Babaoğlu, Kalkedon Yayınları, İstanbul.

Hesapçıoğlu, M. (2013), "Alternatif Eğitim: Kuramsal Temeller, Eğitim Akımları, Uygulama", (http:www.alternatifegitim.org.tr 07.08.2013 Erişim).

Illich, I. (2008), "Önsöz Yazısı", içinde *Alternatif Eğitim. Hayatımızın Okulsuzlaştırılması*, ed. Matt Hern, çev: Eylem Çağdaş Babaoğlu, Kalkedon Yayınları, İstanbul.

İnal, K. (2007), *Çocuğun Örselenen Dünyası. Çocukluk ve Çocuk Eğitimi Üzerine Eleştirel Yazılar"*, Sobil Yayınları, Ankara.

İnal, K. (2012), "Kamusal Demokratik Okul", içinde *Eleştirel Pedagoji Dergisi*, Yıl 4 Sayı: 24, ss 64-68.

İnal, K. (2013), "Gölge Eğitim Sistemi Gerçekten Gölge mi? 04.01.2013" www.birgün.net (Erişim tarihi 03.05.2013).

Kaplan, P. (2013), "4+4+4 Sistemi Özel Okullara Yaradı", 11.02.2013 Haber Türk Gazetesi, 1,22.sf.

Kellner, D. (2000), "New Technologies/New Literacies: Reconstruction Education fort he New Millenium", *Teaching Education*, Vol: 11, No:3. 245-265.

Keskin, D. (2012), *Bitmeyen Sınavlar Yaşanmayan Hayatlar. Eğitimde Paradigma Değişimi*, Dipnot Yayınları, Ankara.

Kuçuradi, I. (2010), "Sunuş yazısı", *Geleceğin Eğitimi İçin Gerekli Yedi Bilgi* içinde, çev: Hüsnü Dilli, Bilgi Üniversitesi Yayınları, 3. Baskı, İstanbul.

Mayo, P. (2012), *Özgürleştiren Praksis. Paulo Freire'nin Radikal Eğitim ve Politika Mirası*, Çev:Hasan Hüseyin Aksoy, Naciye Aksoy, Dipnot Yayınevi, Ankara.

Mc Laren, P. (2011), *Okullarda Yaşam Eleştirel Pedagojiye Giriş*", Çev: Mustafa Yunus Eryaman, Hasan Arslan, Anı Yayıncılık, Ankara.

Morin, E. (2010), *Geleceğin Eğitimi İçin Gerekli Yedi Bilgi*, çev: Hüsnü Dilli, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, 3. Baskı, İstanbul.

Sönmez, V. (Editör) (2012), "Eğitimin Tarihsel Temelleri", içinde *Eğitim Bilimine Giriş*, Anı Yayınları, 9. Baskı, Ankara.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011), *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Seçkin Yayınları,8. Baskı, Ankara.

http://matematikkoyu.org

www.alternatifegitimdernegi.org.tr

BÖLÜM 24

SAĞLIK EĞİTİMİ

HEALTH EDUCATION

THE RESEARCH ON BLIND STUDENTS IN HIGHER EDUCATION CARRIED OUT IN 2012

Ozcan KONUR

Yildirim Beyazit University, Faculty of Engineering and Natural Sciences, Ankara

okonur@hotmail.com

www.okonur.info

ABSTRACT

Disabled students in general and blind students in particular have been increasingly participating in higher education and professions worldwide in recent years. Teaching but in particular high-stakes academic assessment of these students has been controversial in terms of both policies and practices. A number of accommodations would need to be made for the participation of these students. On the other hand, the close reading of the legal case relating to the participation of blind students in higher education and professions necessitates the provision of an adequate set of information on blind students in higher education and professions following the teachings of North's New Institutional Theory to inform the key stakeholders on the experiences of both blind students and their institutions relating to the successful participation of these students in the academic programs and professions, complementing the information in general on the participation of disabled students in higher education and professions. There has not been any content analysis or literature review study of papers and dissertations relating to the participation of blind students in higher education and professions and this paper provides the content analysis of 50 recent studies published in 2012 grouped under 9 thematic areas providing information on many aspects of the issues relating to the participation of blind students in higher education and professions. The largest thematic areas have been learning technologies for blind students (25 papers), provision of services and policies for blind students in higher education (23 papers), and experiences of blind students (13 papers). These findings are not surprising as the access to the curriculum and academic assessments in the presentation, response and assessment modes has been particularly critical for blind students compared to other groups of disabled students such as students with chronic illnesses or mental disabilities. 50 studies presented briefly in this paper provide ample evidence that blind students could participate in the higher education programs and professions in any subject including Medicine, Nursing, Computer Science, Mathematics, and Chemistry where visual observation is a must with an adequate set of academic and non-academic accommodations as their non-blind peers. Following North's New Institutional theoretical framework, it is recommended for further content analysis, literature review, and scientometric studies relating to the participation of blind students in higher education and professions, complementing this paper.

Keywords: Blind students; Visually impaired students; Higher education; Professions; Content analysis Learning technologies, Academic assessment, Accommodations, Experiences, Services.

1. INTRODUCTION

Disabled students (termed rather as "students with disabilities" following the person-first language in the North America) have been increasingly participating in higher education and professions worldwide in recent years [1-14]. Considering the definition-related counting differences, it would be safe to state that nearly one in ten students in higher education classrooms and professional examinations has been a disabled student [15-16] and nearly a half of the disabled students have been in the profession-related subjects requiring them to pass through the professional licensure exams in their relative areas such as Teaching, Medicine, Dentistry, Pharmacy, Law, and Social Work [15-16].

The participation of disabled students in higher education programs and vocational training programs has been supported by a number of threshold public policies worldwide [17-22]. The basic theme of these polices has been the provision of accommodations for the participation of blind students in the higher education programs and professions as their non-blind peers

Blind students (termed as “students who are blind” using the person first language) have been among the disabled student population increasingly participating in these programs [1, 15-16]. However, as the legal case records show, the participation of blind students in the higher education programs and professions has not been straightforward as many blind students have been excluded from these programs and professions due to their blindness. For example a student with tunnel vision, night blindness (retinitis pigmentosa), and fine motor impairments was excluded from a doctoral program in Optometry since it was deemed that he was not qualified to participate in this program due to his blindness [23]. Similarly, a totally blind student was excluded from a doctoral program in Medicine a decade later on the same ground that he was not qualified to participate in this program due to his blindness [24]. A decade later, a wheelchair-bound and visually impaired student was excluded from a master program in American Studies on the same ground [25] and a student with macular degeneration was excluded from an undergraduate program in Music for the same reason [26].

The close reading of the legal case records of these legal cases necessitates the provision of an adequate set of information on blind students in higher education and professions following the teachings of North’s New Institutional Theory to inform the key stakeholders on the experiences of both blind students and their institutions relating to the successful participation of these students in the academic programs and professions, complementing the information in general on the participation of disabled students in higher education and profession [1-14, 27-28].

However, there has been no content analysis of the studies on the experiences of both blind students and their institutions relating to the successful participation of these students in the academic programs and professions to inform the key stakeholders as of November 2012.

Hence, this paper presents such a study on the papers and doctoral dissertations published in 2012 on the experiences of both blind students and their institutions relating to the successful participation of these students in the academic programs and professions to inform the key stakeholders as the first paper in a series of papers on the blind students in higher education and professions with a focus on the content analysis of the published studies. These papers and dissertations give the most recent information on the state of affairs in this respect.

2. METHODS AND MATERIALS

The studies published in refereed journals in 2012 were located through a set of carefully designed keywords to include different types of visual impairments such as myopia, color blindness, Meares-Irlen Syndrome, macular degeneration, tunnel vision and to include different types of language including the person first language such as “students who are blind”, “students with visual impairments”, “students with vision color deficiency”, and “students

with myopia" and the disability first language such as "blind students", visually impaired students", and "visually handicapped students". Additionally, the doctoral theses published in 2012 were included in the content analysis. A number of academic research databases such as "Social Sciences Citation Index" (SSCI), "Science Citation Index-Expanded" (SCIE), Arts & Humanities Index" (A&HCI) Medline, PsycInfo, and ERIC were used in this study to locate the related studies. The references of the found studies and the citations to these studies were also searched for additional references through the citation indices such as SCIE, SSCI, A&HCI, and Google Scholar.

The studies with no English abstract were excluded from the study. Otherwise, it was sought to include any study on the blind students in higher education and profession published worldwide in this study.

The located studies were grouped under a number of subject headings such as testing and academic assessment of blind students, learning technologies for blind students, attitudes towards blind students by university students, experiences of blind students, provision of services and policies for blind students in higher education and professions, attitudes and experiences of academic staff towards making accommodations for blind students in their courses, transition of blind students from high school to higher education, medical assessment of blind students, blind academic staff, and blind graduates.

3. GENERAL OVERVIEW

There were studies in 8 of the 11 thematic areas as there were no studies on the attitudes of students towards peer blind students (peer attitudes), attitudes of academic staff towards the participation of blind students in higher education programs, and blind academic staff (Table 1). There were 50 studies on blind students in higher education and professions in 8 thematic areas and 21 of them were indexed by the SSCI, SCIE, or A&HCI. Many of the studies were grouped under more than one thematic area.

The largest thematic areas were learning technologies for blind students (25 papers), provision of services and policies for blind students in higher education (23 papers), and experiences of blind students (13 papers). The sub-headings were provided for these large thematic groups.

Table 1. General overview of the studies on the blind students in higher education and professions.

No.	Themes	No. papers	No. indexed papers
1	Testing and academic assessment of blind students	2	0
2	Learning technologies for blind students	25	7
	General accommodations	6	1
	Website accessibility	3	0
	Library services	2	1
	Chemistry courses	3	1
	Mathematics courses	7	3
	Other subject areas	4	1
3	Attitudes towards blind people by university students	1	0
4	Attitudes of students towards peer blind students (peer attitudes)	0	0
5	Experiences of blind students	13	3

	Academic experiences	8	3
	Non-academic experiences	5	0
6	Provision of services and policies for blind students in higher education and professions	23	10
	Chemistry courses	6	4
	Other courses	10	3
	General studies	7	3
7	Attitudes and experiences of academic staff towards making accommodations for blind students in their courses	0	0
8	Transition of blind students from high school to higher education	2	0
9	Medical assessment of blind students	6	5
10	Blind academic staff	0	0
11	Blind graduates	4	2
	Total	50	21

4. TESTING AND ACADEMIC ASSESSMENT OF BLIND STUDENTS

There were only two studies relating to the testing and academic assessment of blind students in higher education and professions as seen in Table 2 [29-30]. These papers were published in Computer Science or Rehabilitation Journals and none of these journals were indexed by the SSCI or SCIE.

In the first study, Fujiyoshi et al. developed two types of new auditory testing media utilizing invisible 2-dimensional codes and digital audio players with a 2-dimensional code scanner for the National Center Test for University Admissions in Japan, college entrance test of Japan. The result of experimental evaluation of the new testing media showed that, in addition to existing special accommodations such as large-print-format test and Braille-format test, the introduction of the new auditory testing media enabled all test-takers with print disabilities, including the newly blind, the severely partially sighted and the dyslexic, to take the this test [29].

In the second study, Mattinson discussed appropriate testing accommodations for blind test-takers taking Multistate Professional Responsibility Examination (the "MPRE") and the Multistate Bar Examination (the "MBE"), professional entry tests for the legal profession in the US [30]. He focused on the determination of the testing accommodations to ensure that blind test takers had the same opportunity as non-blind test takers as determined by the legal policies and cases. He noted the "best ensure standard" was the recent policy applied by the courts in such cases [1].

Table 2. Testing and academic assessment of blind students

Authors	Country Inst.	Source	Theme	Sample	Subject	Methods	Topics	Findings
[29] Fujiyoshi et al.	Japan Nat. Ctr. Univ. Ent. Ex. Tsukaba Univ., Ibaraki Univ.	Lect. Notes Comp. Sci.	Testing- testing accommodations; learning technologies- testing accommodations	Blind, low vision and dyslexic college entrance testing examinees	English educaion, mathematics education	Testing development and evaluation	Development of new auditory testing media with invisible 2-dimensional codes for test-takers with print disabilities	The introduction of the new auditory testing media enabled all test-takers with print disabilities, including the newly blind, the severely partially sighted and the dyslexic, to take the National Center Test for University

[30] Mattinson	US	J. Blind. Innov. & Res.	Testing-accommodations-services- policies	Legal profession admission tests	Legal education	discussion	Appropriate testing accommodations for blind test-takers	Admissions in Japan. The courts seemed to have settled on the "best ensures" standard, which stated that an examination must be administered in a fashion that would best ensure that the results of the examination accurately reflected the individual's ability, rather than the individual's disability.

5. LEARNING TECHNOLOGIES FOR BLIND STUDENTS

The most productive area of the research on blind students in higher education and professions was the accessible learning technologies as there were 25 papers [29, 31-53]. It would be helpful to group the research on the basis of topical areas: general accommodations, web site accessibility, library services, Chemistry, Mathematics, and other subject areas.

Table 3. Learning technologies for blind students. Part I. General accommodations

Authors	Country-Inst.	Source	Theme	Sample	Subject	methods	Topics	Findings
[34] Calvo et al.	Spain UC3m Univ	Lect. Notes Bus. Inf. Sys.	Learn. Techs.-accoms.	e-learning tools		assessment	Moodle accessibility for visually impaired people	Accessibility guidelines provided by the world wide web consortium (W3C) were not accomplished by the tool. Moreover, they showed that people using screen readers were not able to access to the majority of the functionality of Moodle.
[35] Christensen et al.	US Syn. Ref.; Stanford Univ.	Lect. Notes. Comp. Sci.	Learn. Techs.-accoms.	Stanford Converter into Braille and E-Text		Service development	Implementing Robobraille in a higher education institution	Described how the Robobraille Service was turned into a self-service solution for students at Stanford University, called the Stanford Converter into Braille and E-Text – or SCRIBE.
[39] Kohlmann	Germany, U Potsdam	Lect. Notes Comp. Sci.	Learn. Techs.-survey; Experiences-survey	42 blind students		survey	Identifying barriers to collaborative learning for the blind	Described surveys on e-learning and collaborative settings, defines existing barriers and presented

								a survey on the use of computer usage, e-learning and collaborative learning amongst 42 blind and visually impaired users in educational and professional life.
[41] McNaught & Featherstone	UK JISC	Lect. Notes Comp. Sci.	Learn. Techs.-accoms.; services-accoms.	Alternative format textbook supply		discussion	Alternative approaches to alternative formats	There were common myths that need to be dispelled: the myth of responsibility that alternative formats should be provided by disability support staff; the myth of specialism that disabled students should be dealt with by a small team of specialist staff; and the myth that e-books were automatically accessible.
[44] Oliveira et al.	Brazil Ceara St. univ.	IEEE Tr.. Haptics SCIE	Learn. Techs.-accoms.; services-accoms.	Maths. courses	Maths. Educ.	Course development	Bringing blind students to mainstream classrooms	Haptic fingertip reading could replace visual material. They wanted to make the SBVI aware of the deictic gestures performed by the teacher over the graphic in conjunction with speech.
[47] Sharma & Wasson	India Bhaddal Inst.	Int. J. Comp. Sci. & Telecoms.	Learn. Techs.-accoms.	Online communication programs		Program development	Speech recognition and synthesis tool	Blind and deaf students communicated to each other effectively only in noise free environment and blind students taken more time than deaf students to familiar with tool commands and speech recognition commands.

5.1. General accommodations

In the first set of learning technologies for blind students, there were six papers relating to the accommodations in the general contexts [34-35, 39, 41, 44, 47]. The topics of these papers included Moodle accessibility, RoboBraille applications, barriers to collaborative learning, alternative approaches to alternative formats, haptic fingertip reading applications, speech recognition and synthesis applications. All of these papers were published in the Computer Science Journals by the authors from a variety of countries. One of these journals was indexed by the SSCI or SCIE. The emphasis in these papers was on the presentation and response accommodations in enabling blind students to have

access to online learning materials (Table 3).

5.2. Web site accessibility

In the second set of learning technologies for blind students, there were three papers relating to the accommodations in the website context [38, 40, 42]. The topics of these papers included the evaluation of the website accessibility and development of a Web tool. All of these papers were doctoral dissertations from the US and Italy. The emphasis was on the accessibility and usability of the university websites by the blind students in both presentation and response contexts (Table 4).

Table 4. Learning technologies for blind students. Part II. Website accessibility

Authors	Country-Inst.	Source	Theme	Sample	methods	Topics	Findings
[38] Keavney	US Walden Univ	DAI	Learn. Techs.-Website accessibility; experiences-accoms.	30 blind university students	Automatic evaluation, interviews	Accessibility of the university websites	Their satisfaction level was analyzed and tested for significant associations across demographics, satisfaction with websites, and the pass/fail results of those websites using a software program that assesses usability.
[40] Kuakiatwong	US Boston Univ.	DAI	Learn. Techs.-Website accessibility, experience-accoms.	Blind university students, non-disabled peers	Automatic evaluation, interviews	Accessibility of the university websites	Websites were found more accessible by blind students in relation to automatic evaluation of websites.
[42] Mori	Italy Univ. Pisa	DAI	Learn. Techs.-accoms.; services-accoms.	e-learning programs	Program development and evaluation	Web accessibility and collaboration	Specifically, a prototype of a Web tool for transforming digital documents into structured audio podcasts (according to the document structure) that had been designed and developed, was presented.

5.3. Library services

In the third set of learning technologies for blind students, there were two papers relating to the accommodations in the library context [32, 48]. The topics of these papers included information retrieval problems of blind university students and accessibility of digital special collections using screen readers. These papers were published in the Library science journals in the US and Turkey. Only one of these journals was indexed by the SSCI or SCIE. The emphasis was on the accessibility and usability of the university library resources by the blind students in both presentation and response contexts. The general theme was that blind students faced many barriers in accessing the library resources (Table 5).

5.4. Chemistry

In the fourth set of learning technologies for blind students, there were three papers relating to the accommodations in the Chemistry context [33, 46, 49]. The topics of these papers included teaching of periodic table in chemical education in mobile learning context, using text-to-speech generated audio files for learning chemistry, and experiences of a chemistry workshop for blind students (Table 6).

Table 5. Learning technologies for blind students. Part III. Library services

Authors	Country-Inst.	Source	Theme	Sample	methods	Topics	Findings
[32] Aydin	Turkey Eti Maden	Bilgi Dunyasi	Learn. Techs.-library accoms.; experiences-accoms.; Services-accoms.	25 blind and low vision university students, 100 university libraries	survey	Information retrieval problems of visually impaired university students	Information needs of visually impaired students were not satisfied by the university libraries. University libraries were insufficient in terms of developing collection, services and facilities for visually impaired and accessibility of visually impaired was not taken into account while university library web pages were designed.
[48] Southwell & Slater	US Univ. Oklahoma	Libr. Hi Tech SSCI	Learn. Techs.-library accoms.; services-library accoms.	69 university library digital collections	Collection evaluation	Accessibility of digital special collections	They found that 42 percent of the sampled digital collection items were screen-readable, while 58 percent were not readable

Table 6. Learning technologies for blind students. Part IV. Chemistry courses

Authors	Country-Inst.	Source	Theme	Sample	methods	Topics	Findings
[33] Bonifacio	Portugal Univ Nova Lisboa	J. Chem. Educ. SSCI SCIE	Learn. Techs.-mobile learning; services-accoms.	Blind university students	Course evaluation	Teaching of periodic table in chemical education	Teaching of periodic table in chemical education in mobile learning context was successful in audio format
[46] Ruedas-Rama & Orte	Spain Univ. Granada	Eurasian J. Phys. & Chem Educ.	Learn. Techs.-teaching accoms.; services-teaching accoms.	15 university students	Course development	Using text-to-speech generated audio files for learning chemistry	They described a case study of using text-to-speech software to record audio files as complementary materials available to students of the first year chemistry course
[49] Supalo et al.	US Pennslv. St. Univ.	J. Sci. Educ. Stud. Dis.	Learn. Techs.-accoms., services-teaching accoms.; transition-accoms.	Blind college bound students	Course development and evaluation	Students with blindness explore chemistry at 'camp can do'	The chemistry workshop successfully introduced the students to some basic chemical reactions and the most current adaptive technologies available for the laboratory sciences. For many of the students, Camp Can Do represented the first real opportunity to learn about science and technology with a hands-on approach.

These papers were published in the Chemical and Science Education journals by the researchers from Portugal, Spain, and the US. Only one of these journals was indexed by SSCI or SCIE. The emphasis was on the accessibility and usability of the Chemistry resources by the blind students in both presentation and response contexts. The general theme was that blind students faced many barriers in accessing the Chemistry resources. However, there were ways to overcome these barriers in enabling blind students to participate in Chemical Education programs.

5.5. Mathematics

In the fifth set of learning technologies for blind students, there were seven papers relating to the accommodations in the Chemistry context [31, 36-37, 44, 50-52]. The topics of these papers included non-visual electronic workspace for learning algebra, non-visual navigation of spreadsheets, more accessible math bringing blind students to mainstream classrooms, development of software for automatic creation of embossed graphs, automatic math reader for Thai blind students, and accessible authoring tool for DAISY (Table 7).

These papers were published in the Computer Science journals by the researchers from the US (3 papers), Jordan, Brazil, Canada, Japan (2 papers), and Thailand. Only three of these journals were indexed by the SSCI or SCIE. The emphasis was on the accessibility and usability of the Mathematics resources by the blind students in both presentation and response contexts. The general theme was that blind students faced many barriers in accessing the Mathematics resources. However, there were ways to overcome these barriers in enabling blind students to participate in Mathematics Education programs.

Table 7. Learning technologies for blind students. Part V. Mathematics courses

Authors	Country-Inst.	Source	Theme	Sample	methods	Topics	Findings
[31] Alajarmeh & Pontelli	US New Mex. St. Univ.	Lect. Notes Bus. Inf. Sys.	Learn. Techs.-accoms services-accoms.	Mathematics courses	Program development	Non-visual electronic workspace for learning algebra	A multi-layer system that was designed to help students who had moderate to severe visual impairments learn algebra while manipulating algebraic equations through an interactive non-visual web-based workspace.
[36] Doush & Pontelli	US, Jordan Yarmook Univ. Nex Mex. St. Univ.	Univ. Access Inf. Soc. SSCI SCIE	Learn. Techs.-accoms.	Excel spreadsheets	evaluation	Non-visual navigation of spreadsheets	A user-centered design paradigm was followed to build an accessible system for non-visual navigation of Microsoft Excel™ spreadsheet.
[37] Gardner & Christensen	US Viewplus tech.	Lect. Notes Comp. Sci.	Learn. Techs.-accoms.	Mathematics courses	Program development	More accessible Math	Developed a very compact notation, which could be the basis of a new math Braille font, but which was useful today for reading / writing using computers with all common speech screen readers
[44] Oliveira et al.	Brazil Ceara St. univ.	IEEE Tr. Haptics SCIE	Learn. Techs.-accoms.; services-accoms.	Maths. courses	Course development	Bringing blind students to mainstream classrooms	Haptic fingertip reading could replace visual material. They wanted to make the SBVI aware of the deictic gestures performed by the teacher over the graphic in conjunction with speech.
[50] Watanabe et al.	Japan Niigata Univ.	Lect. Notes comp. Sci.	Learn. Techs.-accoms.	programs	Program development	Development of software for automatic creation of embossed graphs	Embossed graphs gave quicker and correct access to the data than Braille and electronic tables. Based on this observation, they started developing software for creation of embossed graphs which can be operated by blind people
[51] Wongkia et al.	Thail, Can.; Mahidol U., York U	Comps & Maths Apps. SCI	Learn. Techs.-accoms; Services-accoms	Mathematics courses	Course development	Automatic math reader for Thai blind and visually	I-Math was designed to be an automatic reading aided tool and also a math learning and teaching tool for both students and teachers. I-Math operated with screen reader produce voice output

		SCIE				impaired students	on a computer. I-Math could read math documents aloud	
[52] Yamaguchi & Suzuki	Japan ISIT	Lect. Notes Comp. Sci.	Learn. Techs.-accoms.	DAISY	Program development	Accessible authoring tool for DAISY	A new accessible authoring tool to enable both of sighted people and the print disabled to produce/edit easily a DAISY book ranging from mathematics to others was shown.	

5.6. Other subject areas

In the final set of learning technologies for blind students, there were four papers relating to the accommodations in the English, Computer Science, Music, and Anatomy Education contexts [29, 43, 45, 53]. The topics of these papers included development of new auditory testing media with invisible 2-dimensional codes for test-takers with print disabilities, unified modeling language diagrams accessible for blind students, piano pedagogy with a blind student, and three-dimensional model fabricated by layered manufacturing for blind students to trace heart shape (Table 8).

These papers were published in the Computer Science and Music Education journals by the researchers from Germany, Japan (2 papers) and Australia. Only one of these journals was indexed by the SSCI, SCIE, or A&HCI. The emphasis was on the accessibility and usability of the resources in these fields by the blind students in both presentation and response contexts. The general theme was that blind students faced many barriers in accessing the resources in English, Computer Science, Music, and Anatomy Education contexts. However, there were ways to overcome these barriers in enabling blind students to participate in these specialized programs.

Table 8. Learning technologies for blind students. Part 6. Other subject areas

Authors	Country-Inst.	Source	Theme	Sample	Subject	methods	Topics	Findings
[29] Fujiyoshi et al.	Japan NCUEE; Tsuk U, Ibaraki U.	Lect. Notes Comp. Sci.	Testing-testing accoms.; Learn. Techs.-testing accoms.	Blind, low vision and dyslexic college entrance testing examinees	English education, mathematics education	Testing development and evaluation	Development of new auditory testing media	The introduction of the new auditory testing media enabled all test-takers with print disabilities, including the newly blind, the severely partially sighted and the dyslexic, to take the National Center Test for University Admissions in Japan.
[43] Muller	Germany Karlsruhe I. T.	Lect. Notes Comp. Sci.	Learn. Techs.-accoms.; services-accoms.	Computer science courses, 2 blind students	Computer science education	Course development	Unified modeling language diagrams accessible for blind students	Presented a survey of the material used in the computer sciences lectures of two blind students showing that they had to deal with a high number and various types of uml (unified modeling language) diagrams.
[45] Power & McCormack	Australia Univ. West Sydney.	Int. J. Mus. Ed. A&HCI	Learn. Techs.-accoms., Services-	Music courses	Music education	Caser study	Piano pedagogy with a student who is blind	Reported on the process of teacher and student in the journey that has led to the formation of a sensitive and

	Queens. Ac. Mus.		accoms.					gifted blind musician learning piano
[53] Yamazawa et al.	Japan Chiba IT	Lect. Notes Comp. Sci.	Learn. Techs.-accoms; Services-accoms.	Anatomy courses	Anatomy education	Course development	Three-Dimensional model fabricated by layered manufacturing to trace heart shape	Fabricated three-dimensional models of the human heart by stereolithography and powder-layered manufacturing; using these models, visually handicapped persons could trace the shape of a heart by touching

6. ATTITUDES

There was only one paper relating to the attitudes of college students towards blind people [54]. This paper was published in a Rehabilitation journal by the researchers from the US. The emphasis was on the effect of the exposure of college students to blind people and blindness (Table 9). The general theme was that programs should be developed to enhance the positive attitudes towards blind people by college students and increased exposure to blind people was one way to do so.

Table 9. Attitudes towards blind people

Authors	Country	Source	Theme	Sample	Subject	Methods	Topics
[54] Rowland & Bell	US	J. Blind. Innov. & Res.	Attitudes-determinants	497 sighted university students and 67 blind students	Attitude measurement	Attitudes of sighted college students toward blindness	Greater exposure to blind people yielded more positive attitudes about blindness, and that blind students themselves held more positive attitudes about blindness than did sighted students

7. EXPERIENCES

The papers on the experiences of blind students in higher education were presented in two parts: academic experiences and non-academic experiences.

In the first part, there were eight papers relating to the experiences of students mostly accommodations received to enable them to have access to the curriculum [29, 39, 43, 55-57, 59-60]. The topics of these papers included designing for an inclusive school of informatics for blind students, experiences of blind university students in learning mathematical functions, development of new auditory testing media with invisible 2-dimensional codes for test-takers with print disabilities, identifying barriers to collaborative learning for the blind students, experiences of blind college students in decision making processes relating to the curriculum, unified modeling language diagrams accessible for blind students, experiences of blind students in Canadian universities, and importance of stereopsis in intraocular surgery (Table 10).

These papers were published in the Doctoral Dissertations, Computer Science, Medical, Rehabilitation and Anthropology journals by the researchers from Denmark, Japan, South Africa, US, Canada, Germany, and the UK.

Only two of these journals were indexed by the SSCI or SCIE.

Table 10. Experiences of blind students. Part I. Academic.

Authors	Country	Source	Theme	Sample	Subject	Methods	Topics	Findings
[55] Brenes	Denm. U. Aalborg	DAI	Services-policies; experiences-academic experiences	Policy development	Inform.	Discussion	Designing for an inclusive school of informatics for blind students	This thesis was about how the School of Informatics could prepare itself to receive blind students and the experiences of these students.
[56] Cowan	US Ohio St. U.	DAI	Experiences-learning mathematical functions	4 Blind university students	Maths.	Course evaluation, learning instruments	Experiences of blind university students in learning mathematical functions.	There were differences in learning four main representational forms of a function: description, equations, tables, and graphs. Most comfortable with tables and least comfortable with graphs
[29] Fujiyoshi et al.	Japan NCUEE; Tsuk U, Ibaraki U.	Lect. Notes Comp. Sci.	Testing-testing accoms.; Learn. Techs.-testing accoms.	Blind, low vision and dyslexic college entrance testing examinees	Engl. Math.	Testing development and evaluation	Development of new auditory testing media with invisible 2-dimensional codes	The introduction of the new auditory testing media enabled all test-takers with print disabilities, including the newly blind, the severely partially sighted and the dyslexic, to take the National Center Test for University Admissions in Japan.
[39] Kohlman		Lect. Notes Comp. Sci.	Learning technologies-survey; exper.-Accoms.	42 blind students		Survey	Identifying barriers to collaborative learning for the blind	Described surveys on e-learning and collaborative settings, defines existing barriers and presented a survey on the use of computer usage, e-learning and collaborative learning amongst 42 blind and visually impaired users in educational and professional life.
[57] Lumadi et al.	S. Africa U. S. Afr.	Anthropologist SSCI SCIE	Experiences-participation in decision making	30 blind college students, 20 teachers		Interviews	Experiences of blind college students in decision making processes relating to the curriculum	Blind college students benefited strongly from their participation in decision making processes.
[43] Muller	Germany Karlsruhe	Lect. Notes Comp. Sci.	Learning techs.-	Computer science	Comp. Sci.	Course development	Unified modeling	Presented a survey of the material used in the

	I.T.		accoms.; services-accoms.; exps.-accoms.	courses, 2 blind students			language diagrams accessible for blind students	computer sciences lectures of two blind students showing that they had to deal with a high number and various types of UML (unified modeling language) diagrams.
[59] Reed & Curtis	Canada Ryerson U. York U.	J. Vis. Imp. Blind. SSCI	Experiences-academic experiences	Blind university students, disability services staff		Surveys, interviews	Experiences of blind students in Canadian universities	Blind students benefited from their studies but encountered many barriers
[60] Waqar et al.	UK Torbay Gen Hosp.	Br. J. Ophthalm. SCI SCIE	Medical assessment-depth perception; services-medical admission; Exps.-accoms.	30 medical interns	Med.; Ophth.	Medical assessment	Importance of stereopsis in intraocular surgery	There was a statistically significant decrease in simulated intraocular surgical performance with acute loss of stereopsis in potential ophthalmic training applicants.

The emphasis was on the experiences of the blind students in receiving academic accommodations in response, presentation, and assessment modes. The general theme was that blind students faced many barriers in accessing and responding to the academic curriculum from the English Education context to Medical education context. However, there were ways to overcome these barriers in enabling blind students to participate in these professional and academic programs.

In the second part, there were five papers relating to the experiences of students mostly accommodations received to enable them to have access to the extra-curricular activities such as library services or career development services [32, 38, 40, 47, 58]. The topics of these papers included information retrieval problems of visually impaired university students, accessibility of the university websites by blind university students, accessibility of the university websites by blind university students and their non-disabled peers, online employment preparation program for blind college students, and access to the speech recognition and synthesis (Table 11).

These papers were published in the Doctoral Dissertations, Library Science, Rehabilitation and, Computer Science journals by the researchers from Turkey, India, and US (3 papers). None of these papers and dissertations was indexed by the SSCI or SCIE.

Table 11. Experiences of blind students. Part II. Non-academic

Authors	Country	Source	Theme	Sample	Methods	Topics	Findings
[32] Aydin	Turkey Eti Mad.	Bilgi Dunyasi	Learning techs.- library accoms; experiences-library	25 blind and low vision university students, 100 university	Survey	Information retrieval problems of visually impaired	Information needs of visually impaired students were not satisfied by the university libraries.

			accoms.; Services-library accoms.	libraries		university students	
[38] Keavney	US Walden U.	DAI	Learning technologies-Website accessibility; Exps.-accoms.	30 blind university students	Automatic evaluation, interviews	Accessibility of the university websites by blind university students	Their satisfaction level was analyzed and tested for significant associations across demographics, satisfaction with websites, and the pass/fail results of those websites using a software program that assesses usability.
[40] Kuakiatwong	US Boston Univ.	DAI	Learn. Techs.-Website accessibility, experience-accoms.	Blind university students, non-disabled peers	Automatic evaluation, interviews	Accessibility of the university websites by blind university students and their non-disabled peers	Websites were found more accessible by blind students in relation to automatic evaluation of websites
[58] Mcdonnall & Giesen	US Miss. St. U.	Insight	Services-career development; Exps.-accoms.	9 blind students	Case study	Online employment preparation program for college students who are blind or visually impaired	Nine participants from across the country completed the eight-week program. Participation in the program resulted in increases in job search knowledge, career decision self-efficacy, and job search locus of control
[47] Sharma & Wasson	India Bhaddal I.	Int. J. Comp. Sci. & Telecoms.	Learning techs.-accoms.; Exps.-accoms.	Online communication programs	Program development	Speech recognition and synthesis tool	Blind and deaf students communicated to each other effectively only in noise free environment and blind students taken more time than deaf students to familiar with tool commands and speech recognition commands.

The emphasis was on the experiences of the blind students in receiving non-academic accommodations in response, presentation, and assessment modes. The general theme was that blind students faced many barriers in accessing and responding to the non-academic services from library services to learning technology and career development services. However, there were ways to overcome these barriers in enabling blind students to participate in these professional service programs.

8. SERVICES

The papers on the provision of academic and non-academic services for blind students in higher education were presented in three parts: Chemistry courses, other courses, and general studies.

In the first part, there were six papers relating to the participation of blind students in Chemistry courses [33, 46, 49, 61-62, 67]. The topics of these papers included teaching of periodic table in chemical education in mobile learning

context, adaptive instructional aids for teaching a blind student in a nonmajors college chemistry course, teaching of chemical elements, using text-to-speech generated audio files for learning chemistry in higher education, chemistry workshop for blind students, and applied computational chemistry for the blind and visually impaired students (Table 12).

These papers were published in the chemical education and science education journals by the researchers from Portugal, US (4 papers), and Spain. Four of these papers were indexed by the SSCI or SCIE.

The emphasis was on the experiences of the chemical programs in making academic accommodations in response, presentation, and assessment modes for blind students participating in these courses. The general theme was that blind students faced many barriers in accessing and responding to the academic curriculum in the chemical courses and laboratories where the visual observation is a must. However, there were ways to overcome these barriers in enabling blind students to participate in these chemical programs and laboratories.

Table 12. Provision of services for blind students. Part I. Chemistry

Authors	Country	Source	Theme	Sample	Methods	Topics	Findings
[33] Bonifacio	Portugal Univ Nova Lisboa	J. Chem. Educ. SCIE SSCI	Learning techs.-mobile learning	Blind university students	Course evaluation	Teaching of periodic table in chemical education	Teaching of periodic table in chemical education in mobile learning context was successful in audio format
[61] Boyd-Kimball	US Univ. Mount Union.	J. Chem. Ed. SSCI SCIE	Services-teaching accoms.	chemistry course	Course development	Adaptive instructional aids for teaching a blind student in a nonmajors college chemistry course	The adaptive instructional aids assisted the student in writing and balancing chemical reactions, calculating unit conversions and concentrations, drawing Lewis dot structures, understanding structural representations of molecules with three-dimensional models, and identifying organic functional groups.
[62] Cady	US	J. Chem. Educ. SSCI SCIE	Services-accoms.	Chemsitry courses	Course development	Elements are everywhere	Visually impaired and blind students could participate and benefit from this exercise when the clues were read out loud. Extensions of this puzzle were to generate more clues describing additional elements
[46] Ruedas-Rama & Orte	Spain Univ. Granada	Eurasian J. Phys. & Chem Educ.	Learning techs.-teaching accoms.; services-teaching accoms.	15 university students	Course development	Using text-to-speech generated audio files for learning chemistry in higher education	They described a case study of using text-to-speech software to record audio files as complementary materials available to students of the first year chemistry course
[49] Supalo et al.	US Pennslv. St. Univ.	J. Sci. Educ. Stud. Dis.	Learning techs-accoms., services-teaching accoms.;	Blind college bound students	Course development and evaluation	Students with blindness explore chemistry at 'camp can do'	The chemistry workshop successfully introduced the students to some basic chemical reactions and the most current adaptive technologies available for the laboratory sciences.

			transition-accoms.					
[67] Wedler et al.	US Univ. Calif. Davis	J. Chem Educ. SSCI, SCIE	services-teaching accommodations	Graduate chemistry courses	Course development	Applied computational chemistry for the blind and visually impaired	They described accommodations that they had made to their applied computational–theoretical chemistry laboratory to provide access for blind and visually impaired students interested in independent investigation of structure–function relationships.

In the second part, there were ten papers relating to the experiences of academic programs in Medicine, Mathematics, Informatics, Computer Science, Statistics, Music, and Law in making academic accommodations to enable blind students to participate in these wide ranging programs [30-31, 43, 45, 51, 53, 55, 60, 64, 66]. The topics of these papers included non-visual electronic workspace for learning algebra, designing for an inclusive school of informatics for blind students, teaching introductory statistics to blind students, appropriate testing accommodations for blind test-takers, unified modeling language diagrams accessible for blind students, barriers and opportunities for doctors with disabilities, piano pedagogy with a blind student, importance of stereopsis in intraocular surgery, automatic math reader for Thai blind and visually impaired students, and three-dimensional model fabricated by layered manufacturing for blind students persons to trace heart shape (Table 13).

These papers were published in the Doctoral Dissertations, Library Science, Computer Science, Statistics Education, Law, Music, and Medical journals by the researchers from US (4 papers), Germany, Australia, UK, Thailand, and Japan. Only three of these papers and dissertations were indexed by the SSCI, SCIE, or A&HCI.

The emphasis was on the experiences of the academic programs and the faculty in making the courses accessible to blind students by making academic accommodations in response, presentation, and assessment modes. The general theme was that blind students faced many barriers in accessing and responding to the curriculum in these wide-ranging theoretical and applied courses. However, there were ways to overcome these barriers in enabling blind students to participate in these academic and professional programs as their non-disabled peers.

Table 13. Provision of services for blind students. Part II. Other courses

Authors	Country	Source	Theme	Sample	Subject	Methods	Topics	Findings
[31] Alajarmeh & Pontelli	US New Mex. St. univ.	Lect. Notes Bus. Inf. Sys.	Learning techs.-accoms.; services-accoms.	Mathematics courses	Math.	Program development	Non-visual electronic workspace for learning algebra	A multi-layer system that was designed to help students who had moderate to severe visual impairments learn algebra while manipulating algebraic equations through an interactive non-

								visual web-based workspace.
[55] Brenes	Denmark Univ. Aalborg	DAI	Services-policies; experiences-academic experiences	Policy development	Informatics	Discussion	Designing for an inclusive school of informatics for blind students	This thesis was about how the school of informatics could prepare itself to receive blind students.
[64] Marson et al.	US Univ. No. Car	Teach. Stats.	Services-teaching accoms.	Statistics courses	Stats.	Course development	Teaching introductory statistics to blind students	They noted that the challenges of learning statistics, particularly distributions and their characteristics, could be potentially monumental for vision impaired and blind students.
[30] Mattinson	US	J. Blind. Innov. & Res.	Testing-accoms.-services-policies	Legal profession admission tests	Law	Discussion	Appropriate testing accommodations for blind test-takers	The courts seemed to have settled on the "best ensures" standard.
[43] Muller	Germany Karlsruhe Inst. Tech.	Lect. Notes Comp. Sci.	Learning techs.-accoms.; services-accoms.	Computer science courses, 2 blind students	Comp. Sci.	Course development	Unified modeling language diagrams accessible for blind students	Presented a survey of the material used in the computer sciences lectures of two blind students showing that they had to deal with a high number and various types of UML diagrams.
[66] Ouellette	US Albany Univ.	Navada Law. Rev.	Services-admission policies	Medical school admission policies	Med.	Policy analysis	Barriers and opportunities for doctors with disabilities	Technical Standards deemed most deaf, blind, and physically impaired applicants unqualified for admission to medical schools, despite their academic credentials and potential for success in several medical specialties
[45] Power	Australia	Int. J.	Services-	Music	Music	Caser study	Piano pedagogy	Reported on the

& McCormack	Univ. West Sydney. Queens. Ac. Mus.	Mus. Ed. A&HCI	accoms.	courses			with a student who is blind	process of teacher and student in the journey that has led to the formation of a sensitive and gifted blind musician learning piano
[60] Waqar et al.	UK Torbay Gen. Hosp	Br. J. Ophthalm. SCI SCIE	Medical assessment-depth perception; services-medical admission	30 medical interns	Med. Ophthalmol.	Medical assessment	Importance of stereopsis in intraocular surgery	There was a statistically significant decrease in simulated intraocular surgical performance with acute loss of stereopsis in potential ophthalmic training applicants.
[51] Wongkia et al.	Thailand, Canada Mahidol Univ., York univ.	Comps & Maths Apps. SCI SCIE	Learning techs.-accoms.; services-accoms.	Mathematics courses	Math.	Course development	Automatic math reader for Thai blind and visually impaired students	I-Math was designed to be an automatic reading aided tool and also a math learning and teaching tool for both students and teachers.
[53] Yamazawa et al.	Japan Chiba Inst. Tech.	Lect. Notes Comp. Sci.	services-accoms., learning technologies-accoms.	Anatomy courses	Med. Anato.	Course development	Three-Dimensional model fabricated by layered manufacturing for visually handicapped persons to trace heart shape	Fabricated three-dimensional models of the human heart by stereolithography and powder-layered manufacturing; using these models, visually handicapped persons could trace the shape of a heart by touching.

In the final part in these series, there were seven papers relating to the experiences of higher education institutions in making academic accommodations to enable blind students to participate in these wide ranging programs [32, 41, 48, 58-59, 63, 65]. The topics of these papers included information retrieval problems of visually impaired university students, accessibility of the university libraries in

Table 14. Provision of services for blind students. Part III. General studies

Authors	Country	Source	Theme	Sample	Methods	Topics	Findings
[32] Aydin	Turkey Eti Mad.	Bilgi Dunyasi	Learning techs.-accoms.; experiences-accoms.; Services-accoms.	25 blind and low vision university students, 100 university libraries	survey	Information retrieval problems of visually impaired university students	University libraries were insufficient in terms of developing collection, services and facilities for visually impaired and accessibility of visually impaired was not taken into account while university library web pages were designed.
[63] Fialho & Silva	Brazil Univ Fed Goias	Pers. Cienc. Inf. SSCI	Services-library services	A Brazilian university library	Case study	Accessibility of the university libraries in Brazil	University libraries must focus on software, equipment, and professional development to increase their accessibility for blind users
[58] Mcdonnall & Giesen	US Miss. St. Univ.	Insight	Services-career development	9 blind students	Case study	Online employment preparation program for college students who are blind or visually impaired	Nine participants from across the country completed the eight-week program. Participation in the program resulted in increases in job search knowledge, career decision self-efficacy, and job search locus of control
[41] McNaught & Featherstone	UK	Lect. Notes Comp. Sci.	Learning techs.-accoms.; services-accoms.	Alternative format textbook supply	discussion	Alternative approaches to alternative formats	There were common myths that need to be dispelled: the myth of responsibility, that alternative formats should be provided by disability support staff; the myth of specialism, that disabled students should be dealt with by a small team of specialist staff; and the myth that e-books were automatically accessible.
[65] Moh	Taiwan Nan Kai Univ. Tech.	Ed. Res. Rev.	Services-review	Support services	review	Student support services for post-secondary students with visual disabilities	Reviewed the literature regarding the challenges post-secondary students faced with student support services the institutions provided, discussed selection of an appropriate college, online learners with visual disabilities, gaining access to textbooks and student services based on universal design (UD).
[59] Reed & Curtis	Canada Ryerson U.., York U.	J. Vis. Imp. Blind. SSCI	Experiences-academic experiences	Blind university students, disability services staff	Surveys, interviews	Experiences of blind students in Canadian universities	Blind students benefited from their studies but encountered many barriers
[48] Southwell & Slater	US Univ. Oklahoma	Libr. Hi Tech SSCI	Learning techs.-accoms.; services-accoms	69 university library digital collections	Collection evaluation	Accessibility of digital special collections using screen readers	They found that 42 percent of the sampled digital collection items were screen-readable, while 58 percent were not readable

Brazil, online employment preparation program for college students who are blind or visually impaired, alternative approaches to provision of curriculum in the alternative formats, student support services for post-secondary students with visual disabilities, experiences of blind students in Canadian universities, and accessibility of digital special collections using screen readers (Table 14).

These papers were published in the Library Science, Information Science, Rehabilitation, Computer Science, Education journals by the researchers from US (2 papers), Turkey, Brazil, UK, Taiwan, and Canada. Only three of these papers were indexed by the SSCI, SCIE, or A&HCI.

The emphasis was on the experiences of the higher education institutions and the faculty in making the higher education programs accessible to blind students by making academic and non-academic accommodations in response, presentation, and assessment modes. The general theme was that blind students faced many barriers in accessing and responding to these higher education programs in the context of the wide-ranging academic and non-academic services. However, there were ways to overcome these barriers in enabling blind students to participate in these programs and services as their non-disabled peers.

9. TRANSITION

There were only two papers relating to the transition of blind students to higher education [49, 68]. The topics of these papers included mentoring transition-age youth with blindness and students with blindness exploring chemistry at 'camp can do' (Table 15).

Table 15. Transition of blind students to higher education

Authors	Country	Source	Theme	Sample	Subject	Methods	Topics	Findings
[68] Bell	US Louisiana	J. Spec. Educ. SSCI	Transition-mentoring	College bound blind students		Case study	Mentoring transition-age youth with blindness	Greater exposure to persons who were blind yielded more positive attitudes about blindness, and that blind students themselves held more positive attitudes about blindness than did sighted students
[49] Supalo et al.	US Pennslv. St. Univ	J. Sci. Educ. Stud. Dis.	Learning techs.-accoms., services-teaching accoms.; transition-accoms.	Blind college bound students	Chem.	Course development and evaluation	Students with blindness explore chemistry at 'camp can do'	The chemistry workshop successfully introduced the students to some basic chemical reactions and the most current adaptive technologies available for the laboratory sciences.

These papers were published in the Rehabilitation and Education journals by the researchers from US. Only one of these papers was indexed by the SSCI, SCIE, or A&HCI.

The emphasis was on the experiences of the transition programs in making the higher education programs accessible to blind students by making academic and non-academic accommodations in response, presentation, and assessment modes. The general theme was that blind students faced many barriers in accessing and responding to higher education programs in the context of the wide-ranging academic and non-academic services. However, there were ways to overcome these barriers in enabling blind students to participate in these programs and services as their non-disabled peers.

10. MEDICAL ASSESSMENT OF BLIND STUDENTS

There were six papers relating to the medical assessment of blind students in higher education [60, 69-74]. The topics of these papers included importance of stereopsis in intraocular surgery, prevalence of congenital color blindness in university students, chromatic aberration, accommodation, and color preference in asthenopia, benefits that colored overlays can have for reading in students with and without dyslexia, remote treatment of intermittent central suppression improves quality-of-life measures, and myopia progression in Chinese medical students (Table 16).

These papers were published in the Rehabilitation and Medical journals by the researchers from Turkey, UK (2 papers), US (2 papers), and China. Five of these papers was indexed by the SSCI, SCIE, or A&HCI.

The emphasis was on the experiences of the higher education programs, especially medical programs, in providing medical assessment and evaluation services for blind students. The general theme was that blindness was a major factor in different forms such as myopia, color blindness, intermittent central suppression, Meares-Irlen Syndrome among students requiring a number of academic accommodations for these students. These accommodations would help these students overcome the insurmountable barriers to participate in these programs and services as their non-disabled peers.

Table 16. Medical assessment of blind students

Authors	Country	Source	Theme	Sample	Subject	Methods	Topics	Findings
[60] Waqar et al.	UK Torbay Gen. Hosp	Br. J. Ophthalm. SCI SCIE	Medical assessment-depth perception; services-medical admission	30 medical interns	Med. Ophthalmol.	Medical assessment	Importance of stereopsis in intraocular surgery	There was a statistically significant decrease in simulated intraocular surgical performance with acute loss of stereopsis in potential ophthalmic training applicants.
[69] Aydemir & bilir Can	Turkey Firat univ.	Firat Med. J.	Medical assessment-color blindness	712 male and 372 female students		Medical assessment	Prevalence of congenital colour blindness in university students	They found that twenty six students (2,39%) had color blindness.
[70] Drew et al.	US Western Univ Health Sci	Opt. & Vis. Sci. SCI SCIE	Medical assessment-Irlen syndrome	47 university students		Medical assessment	Chromatic aberration, accommodation, and color preference in asthenopia	The color preferences of individuals were systematically influenced by the functioning of their accommodation and vergence systems with increased symptomatology resulting in color selections that reduced LCA accommodative stimulus demand.
[72] Henderson et al.	UK York Univ.	J. Res. Spec. Ed. Needs SSCI	Medical assessment-Irlen syndrome	University students with dyslexia		survey	Benefits that coloured overlays can have for reading	Colored overlays did not improve reading rate or comprehension of connected text. The

				and peers			in students with and without dyslexia	improvement in reading speed with an overlay was not reliable and was significantly reduced at retesting for dyslexic students.
[73] Hussey	US	Opt. SCIE	Medical assessment-intermittent central suppression	26 students		Medical assessment	Remote treatment of intermittent central suppression improves quality-of-life measures	Treating ICS with electronic alternate occlusion reduced suppression periods, increased binocular periods, and improved symptoms as measured in the COVD QOL questionnaire.
[74] Lv & Zhang	China Welfang Med. Univ.	Graefe's Arch Cl. & Exp. Ophth. SCI SCIE	Medical assessment-myopia	2,053 university students	Med.	Medical assessment	Myopia progression in Chinese medical students	Myopia progressed as increase in prevalence of myopia and change in refraction towards myopia. Participants who were more myopic at baseline were more likely to have myopia progression.

11. BLIND GRADUATES

There were four papers relating to the blind graduates [71, 75-77]. The topics of these papers included visual acuity of dentists under simulated clinical conditions, worklife experiences of registered nurses and physicians with permanent physical and/or sensory disabilities, role of disability in the life and career of a blind eighteenth-century musician, and impact of the blindness of Milton's poetry (Table 17).

These papers were published in the Rehabilitation and Medical journals as well as in the doctoral dissertations by the researchers from Switzerland and US (3 papers). Two of these papers and dissertations were indexed by the SSCI, SCIE, or A&HCI.

Table 17. Blind graduates

Authors	Country	Source	Theme	Sample	Subject	Methods	Topics	Findings
[71] Eichenberger et al.	Switz. Univ. Bern	Clin. Oral Inv. SCIE	Graduates-medical assessment; medical assessment-visual acuity	40 dentists	Dent.	Medical assessment	Visual acuity of dentists under simulated clinical conditions	Near visual acuity under simulated clinical conditions varied widely between individuals and decreased throughout life and visual deficiencies could be compensated for with optical aids.
[75] Neal-Boylan	US So. Conn. St. Univ.	Reh. Nursing SCIE SSCI	Graduates-experiences	Physicans and nurses with physical and or sensory	Med. nursing	survey	Worklife experiences of registered nurses and physicians with	Despite the cultural and educational differences between physicians and nurses, their experiences as healthcare professionals with self-identified permanent physical

				disabilities			permanent physical and/or sensory disabilities	and/or sensory disabilities were very similar.
[76] Prescott	US Univ. Calif. Berkeley	DAI	Graduates-biography	A blind musician	music	Case study of John Stanley	Role of disability in the life and career of a blind eighteenth-century musician	Pursued new questions about Stanley's blindness. His disability was given pride of place, and perspectives from the fields of disability studies and minority studies are central to the work.
[77] Silverman	US Florida State Univ.	DAI	Graduates	A blind poet's work	Poetry	Analysis	Impact of the blindness of Milton's poetry	Milton's blindness had a strong effect on his poetry

The emphasis was on the experiences of the experiences of blind graduates in a number of professional fields such as Poetry, Music, Dentistry, Nursing, and Medicine. The general theme was that blind people could provide professional services in their respective fields with a number of accommodations in response and presentation modes. These accommodations would help these blind professionals overcome the insurmountable barriers to provide services for the public as their non-disabled peers.

12. CONCLUSIONS

50 studies grouped under 8 thematic areas provide information on many aspects of the issues relating to the participation of blind students in higher education and professions. 21 of these studies were indexed by the major indexes such as SSCI, SCIE, or A&HCI and some of them were doctoral dissertations. There has not been any study on the attitudes of students towards their peer blind students and on the attitudes of the academic staff towards participation of blind students in higher education programs and professions.

It is notable that there have been many difficulties in locating studies relating to blind students in higher education and professions due to the use of different languages in describing them such as the "person first language" and "blindness first language" as well as due to the heterogenous nature of blindness ranging from loss of visual acuity to myopia, Meares-Irlen syndrome, color blindness, and deaf-blindness.

Perhaps due to these reasons, there has not been any content analysis or literature review study of studies relating to the participation of blind students in higher education and professions.

On the other hand, the close reading of the legal case records of legal cases relating to the participation of blind students in higher education and professions necessitates the provision of an adequate set of information on blind students in higher education and professions following the teachings of North's New Institutional Theory to inform the key stakeholders on the experiences of both blind students and their institutions relating to the successful participation of these students in the academic programs and professions, complementing the information in general on the

participation of disabled students in higher education and professions.

The largest thematic areas were learning technologies for blind students (25 papers), provision of services and policies for blind students in higher education (23 papers), and experiences of blind students (13 papers). The sub-headings were provided for these large thematic groups. These findings were not surprising as the access to the curriculum and academic assessments in the presentation, response and assessment modes has been particularly critical for blind students compared to other groups of students such as students with chronic illnesses or mental disabilities.

50 studies presented briefly in summary format in this paper provides ample evidence that blind students could participate in the higher education programs and professions in any subject including Medicine, Nursing, Computer Science, Mathematics, and Chemistry where visual observation is a must with an adequate set of academic and non-academic accommodations as their non-blind peers.

Following North's New Institutional theoretical framework, it is recommended for further content analysis, literature review, and scientometric studies relating to the participation of blind students in higher education and professions, complementing this paper.

REFERENCES

Konur O. The policies and practices for the academic assessment of blind students in higher education and professions. Ener Educ Sci Tech-B 2013;5:463−472.

Konur O. The scientometric evaluation of the research on the deaf students in higher education. Energy Educ Sci Technol Part B 2012;4:1573−1588.

Konur O. The scientometric evaluation of the research on the students with ADHD in higher education. Energy Educ Sci Technol Part B 2012;4:1547−1562.

Konur O. The scientometric evaluation of the research on the students with learning disabilities in higher education. Soc Politic Ec Cultu 2012;4:1−69.

Konur O. The scientometric evaluation of the research on the students with disabilities in higher education. Soc Politic Ec Cultu 2011;3:81−148.

Konur O. Computer-assisted teaching and assessment of disabled students in Higher Education: The interface between the academic standards and disability rights. J Comput Assist Lear 2007;23:207−219.

Konur O. A judicial outcome analysis of the Disability Discrimination Act: A windfall for the employers? Disabil Soc 2007;22:187−204.

Konur O. Teaching disabled students in Higher Education. Teach High Educ 2006;11:351−363.

Konur O. Participation of children with dyslexia in compulsory education: Current public policy issues. Dyslexia 2006;12:51−67.

Konur O. Access to Nursing Education by disabled students: Rights and duties of nursing programs. Nurs Educ Today 2002;22:1−11.

Konur O. Access to employment by disabled people in the UK: Is the Disability Discrimination Act working? Int J Discrimination 2002;5:247−279.

Konur O. Assessment of disabled students in higher education: current public policy issues. Assessment Evalutio 2002;27:131−152.

Konur O. Creating enforceable civil rights for disabled students in higher education: an institutional theory perspective. Disabil Soc 2000;15:1041−1063.

Konur O. Disability Rights Task Force and its recent recommendations: enforceable civil rights for disabled people. Rehab Network 1999;(55):18−21.

U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics. Digest of Education Statistics, 2009, NCES 2010-013, U.S. Department of Education, Washington, DC, 2010.

U.K. Higher Education Statistics Agency. Students in Higher Education Institutions, 2009/10, Higher Education Statistics Agency, Cheltenham, 2010.

Disability Discrimination Act. Government Printing Office, Canberra, 1992.

Disability Discrimination Act. Chapter 50. Stationery Office Ltd., London, 1995.

Equality Act. Chapter 15, Stationery Office Ltd., London, 2010.

Council Directive 2000/78/EC of 27 November 2000 establishing a general framework for equal treatment in employment and occupation OJL 2000;303:16.

Rehabilitation Act. Public Law 93-112, USC, 29, 791, 1973.

Americans with Disabilities Act. Public Law 101-336, USC, 42, 12101, 1990.

Doherty v. Southern College of Optometry. United States District Court, W.D. Tennessee, W.D. No. 82-2881 GA. April 28, 1987. 659 F.Supp. 662 (1987). Affirmed. Doherty v. Southern College of Optometry. United States Court of Appeals, Sixth Circuit. Nos. 87-5595, 87-5655. December 1, 1988. Rehearing February 3, 1989. 862 F.2d 570 (1988). Certiori denied Doherty v. Southern College of Optometry. 493 US 810, 110 S. Ct. 53, 107 L. Ed. 2d 22 – Supreme Court, 1989.

Ohio Civil Rights Commission & Fischer v. Case Western Reserve University. Supreme Court of Ohio. No. 95-387. July 31, 1996. 76 Ohio St.3d 168 (1996). 666 NE 2d 1376.

Mershon v. St. Louis University. United States Court of Appeals, Eighth Circuit. No. 05-1192. April 5, 2006. 442 F.3d 1069 (2006).

Chen v. University of Washington. United States District Court, W.D. Washington, Seattle. United States District Court, W.D. Washington, Seattle. Case No. C07-055RSM. March 5, 2008. Chen v. University of Washington. Supreme Court of United States. No. 09-8477. February 22, 2010. 130 S.Ct. 1570 (2010).

North DC. Institutions, ideology, and economic-performance. CATO J 1992;11:477−488.

Gitlow L. Individuals with disabilities and professional education programmes: an analysis of legislation, court rulings and policy. Disabil Soc 1999:14:239−248.

Fujiyoshi M, Fujiyoshi A, Ohsawa A, Aomatsu T, Sawazaki H. Development of new auditory testing media with invisible 2-dimensional codes for test-takers with print disabilities. Lect Notes Comput Sci 2012;7382:116−123.

Mattinson J. Appropriate testing accommodations for blind test-takers: high stakes examinations. J Blind Innov Res 2012;2.

Alajarmeh N, Pontelli E. A non-visual electronic workspace for learning algebra. Lect Notes Comput Sci 2012;7382:158−165.

Aydin A. A study on information retrieval problems of visually impaired university students. Bilgi Dunyasi 2012;13:93−116.

Bonifacio VDB. QR-coded audio periodic table of the elements: a mobile-learning tool. J Chem Educ 2012;89:552−554.

Calvo R, Iglesias A, Moreno L. Is moodle accessible for visually impaired people? Lect Notes Bus Inf P 2012;101:207−220.

Christensen LB, Keegan SJ, Stevns T. SCRIBE: A model for implementing Robobraille in a higher education institution. Lect Notes Comput Sci 2012;7382:77−83.

Doush IA, Pontelli E. Non-visual navigation of spreadsheets. Universal Access Inf 2012;10.1007/s10209-012-0272-1.

Gardner J, Christensen C. More accessible Math. Lect Notes Comput Sci 2012;7382:124−129.

Keavney E. Satisfaction of California students who are visually impaired with California college and university web sites. Ph.D,

2011, Walden University, DAI-A 72/09.

Kohlmann W. Identifying barriers to collaborative learning for the blind. Lect Notes Comput Sci 2012;7382:84−91.

Kuakiatwong S. Evaluating web accessibility and usability for totally blind users at Thailand cyber university. Ed.D, 2011, Boston University 72(9-A), pp. 3231.

McNaught A, Featherstone L. Alternative approaches to alternative formats–changing expectations by challenging myths. Lect Notes Comput Sci 2012;7382:43−50.

Mori G. Web accessibility and collaboration to support learning for blind people. Ph.D., 2012, University of Pisa. Italy.

Muller K. How to make unified modeling language diagrams accessible for blind students. Lect Notes Comput Sci 2012;7382:186−190.

Oliveira FC, Quek F, Cowan H, Fang B. The Haptic Deictic System—HDS: Bringing blind students to mainstream classrooms. IEEE T Haptics 2012;5:172−183.

Power A, McCormack D. Piano pedagogy with a student who is blind: An Australian case. Int J Mus Ed 2012;10.1177/0255761412459163.

Ruedas-Rama MJ, Orte A. Using text-to-speech generated audio files for learning chemistry in higher education. Eurasian J Phys Chem Educ 2012;4.

Sharma FRR, Wasson SG. Speech recognition and synthesis tool: assistive technology for physically disabled persons. Int J Computer Sci T 2012;3:86−91.

Southwell KL, Slater J. Accessibility of digital special collections using screen readers. Libr Hi Tech 2012;30:457−471.

Supalo CA, Wohlers DH, Humphrey JR. Students with blindness explore chemistry at 'camp can do'. J Sci Ed Students Di 2012;15.

Watanabe T, Yamaguchi T, Nakagawa M. Development of software for automatic creation of embossed graphs. Lect Notes Comput Sci 2012;7382:174−181.

Wongkia W, Naruedomkul K, Cercone N. I-Math: Automatic math reader for Thai blind and visually impaired students. Comput Math Appl 2012;64:2128–2140.

Yamaguchi K, Suzuki M. Accessible authoring tool for DAISY ranging from mathematics to others. Lect Notes Comput Sci 2012;7382:130−137.

Yamazawa K, Teshima Y, Watanabe Y, Ikegami Y, Fujiyoshi M, Oouchi S, Kaneko, T. Three-Dimensional model fabricated by layered manufacturing for visually handicapped persons to trace heart shape. Lect Notes Comput Sci 2012;7383:505−508.

Rowland MP, Bell EC. Measuring the attitudes of sighted college students toward blindness. J Blind Innov Res 2012;2.

Brenes VR. Designing for an inclusive school of informatics for blind students. Ph.D, 2012, Aalborg Univ. Denmark.

Cowan H. Knowledge and understanding of function held by students with visual impairments. Ph.D, 2011, Ohio State University. DAI-A 73/05.

Lumadi MW., Maguvhe MO, Dzapasi A. Transformational efficacy of a curriculum for people with visual impairment. Anthropologist 2012;14:291−303.

McDonnall MC, Giesen JM. Project H.I.R.E.: An online employment preparation program for college students who are blind or visually impaired. Insight 2012;4:111−122.

Reed M, Curtis K. Experiences of students with visual impairments in Canadian higher education. J Vis Impair & Blind 2012;106:414−425.

Waqar S, Williams O, Park J, Modi N, Kersey T, Sleep T. Can virtual reality simulation help to determine the importance of stereopsis in intraocular surgery? Brit J Ophthalmol 2012;96:742−746.

Boyd-Kimball D. Adaptive instructional aids for teaching a blind student in a nonmajors college chemistry course. J Chem Educ 2012;89:1395−1399.

Cady SG. Elements are everywhere: a crossword puzzle. J Chem Educ 2012;89:524−525.

Fialho J, Silva DD. Information and knowledge accessible to the visually impaired at university libraries. Perspect Cienc Inf 2012;17(1):153−168.

Marson SM, Harrington SM, Walls A. Teaching introductory statistics to blind students. Teaching Stat 2012;10.1111/j.1467-9639.2012.00510.x.

Moh C. Student support services for post-secondary students with visual disabilities. Ed Res Rev 2012;7:483−486.

Ouellette AR. Patients to peers: barriers and opportunities for doctors with disabilities. Nevada Law Rev. 2012.

Wedler HB, Cohen SR, Davis RL, Harrison JG, Siebert MR, Willenbrig D, et al. Applied computational chemistry for the blind and visually impaired. J Chem Educ 2012;89:1400−1404.

Bell EC. Mentoring transition-age youth with blindness. J Spec Educ 2012;46(3):170−179.

Aydemir O, Bilir Can N. The prevalence of congenital colour blindness in our university students. Firat Med J 2012;17:144−147.

Drew SA, Borsting E, Stark LR, Chase C. Chromatic aberration, accommodation, and color preference in asthenopia. Optometry Vis Sci 2012;89:E1059−E1067.

Eichenberger M, Perrin P, Neuhaus KW, Bringolf U, Lussi A. Visual acuity of dentists under simulated clinical conditions. Clin Oral Invest 2012;DOI: 10.1007/s00784-012-0753-x.

Henderson LM, Tsogka N, Snowling MJ. Questioning the benefits that coloured overlays can have for reading in students with and without dyslexia. J Res Spec Ed Needs 20012;10.1111/j.1471-3802.2012.01237.x.

Hussey ES. Remote treatment of intermittent central suppression improves quality-of-life measures. Optometry 2012;83:19−26.

Lv Z, Zhang Z. Pattern of myopia progression in Chinese medical students: a two-year follow-up study. Graef Arch Clin Exp 2012;10.1007/s00417-012-2074-9.

Neal-Boylan L An exploration and comparison of the worklife experiences of registered nurses and physicians with permanent physical and/or sensory disabilities. Rehabil Nurs 2012;37:3−10.

Prescott JR. John Stanley, "a miracle of art and nature": the role of disability in the life and career of a blind eighteenth-century musician. Ph.D., 2011, University of California, Berkeley. DAI/A 73-07.

Silverman WJ Jr. Seeing while blind: Disability, theories of vision, and Milton's poetry. Ph.D, 2011, Florida State University.DAI-A 72/12.

BÖLÜM 25

ÇEVRE EĞİTİMİ

ENVIRONMENTAL EDUCATION

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN ÇEVREYE YÖNELİK TUTUMLARININ BELİRLENMESİ: IĞDIR İLİ ÖRNEĞİ

DETERMINATION OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS' ENVİRONMENTAL ATTITUDES: SAMPLE OF IGDIR CITY

M. Handan GÜNEŞ* Fatih TOPRAK** Nevin ÖZDEMİR***

*OMÜ Eğitim Fakültesi, OÖFMA Bölümü,Biyoloji Eğitimi ABD, SAMSUN, TÜRKİYE, hgunes@omu.edu.tr

**OMÜ Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Fen Bilgisi Öğretmenliği ABD,SAMSUN, fatih_toprak76@hotmail.com

***OMÜ Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ABD, SAMSUN, TÜRKİYE, nevino@omu.edu.tr

ÖZET

Bu araştırma, Iğdır ilindeki ortaokul öğrencilerinin çevreye yönelik tutum düzeylerinin belirlenmesi ve çevreye yönelik tutumlarının cinsiyet, sınıf düzeyi ve okulların sosyo-ekonomik düzeyi gibi değişkenlere göre karşılaştırılması amacıyla yapılmıştır. Çalışmanın evrenini Iğdır ili merkezindeki ortaokul öğrencileri, örneklemini ise Iğdır il merkezinde yer alan ve rastgele seçilen iki farklı ortaokulun 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencileri (N=637) oluşturmaktadır. Araştırmada tarama modeli kullanılmış olup, verileri toplamak için Çevre Tutum Ölçeği (ÇTÖ) kullanılmıştır. Elde edilen veriler SPSS programı ile analiz edilmiştir. Veriler analiz edilirken cinsiyete göre karşılaştırma yapmak için ilişkisiz t-testi, sınıf düzeyine karşılaştırma yapmak için tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Varyans analizine göre anlamlı farklılıkların olması durumunda ise ikili karşılaştırmaların yapılması için Tukey testi uygulanmıştır. Araştırmanın sonunda öğrencilerin çevreye yönelik tutum düzeylerinde cinsiyete, sınıf düzeyine ve okulun sosyo-ekonomik düzeyine göre anlamlı farklılıklar olduğu saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Çevre, çevre eğitimi, çevreye yönelik tutum

ABSTRACT

This research is made for the purpose of determination and comparison of environmental attitudes of secondary school students in Iğdır according to variables like gender, grade level and socio-economic level of schools. The study is carried out in secondary schools in the city center of Iğdır. The sample of the study consists of 637 students attending to the 5th 6th 7th and 8th grades in two randomly chosen schools in the city center of Iğdır. Survey model is used in the research. Environment Attitude Scale (EAS) is used to collect data. The obtained data is analyzed with SPSS software. While analyzing data, independent t-test is used to compare according to gender and one way ANOVA test is used to compare according to grade level. In case there are significant differences considering ANOVA test, Tukey test is applied for making binary comparisons. At the end of the research, it is determined that there are significant differences in students' environmental attitude levels according to gender, grade level and socio-economic level of school.

Key Words: Environment, Environmental Education, Environmental Attitude

1. GİRİŞ

Son yüzyılda teknolojinin gelişmesiyle birlikte; sanayi üretiminin artması, çarpık kentleşme, enerji kaynaklarının uygunsuz kullanımı, çevreyi oluşturan canlı ve cansız ögelere zarar verilmesi, insanlarda oluşan sağlık problemleri gibi birçok sorunla karşılaşılmaktadır. Bu durum çevreye gösterilmesi gereken özenin yetersiz olduğunun göstergesi olmakla beraber çevre bilincinin ve çevre eğitiminin önemini ortaya koymuştur.

Çevre, bir canlıyı yaşamı boyunca etkileyen her türlü biyotik ve abiyotik (sosyal, kültürel, tarihsel, iklimsel, fiziksel) faktörlerin tümü olarak tanımlanmaktadır (Yücel ve Morgil, 1998). Çevre eğitimi ise, dünyada hızla artan çevresel değişimlere duyarlı, çevre problemlerine çözümler üretebilen ve ürettiği çözümleri uygulayabilecek beceriye sahip bireyler yetiştirilmesini sağlayan, çevrenin korunması ve geliştirilmesinde bireylerin aktif rol oynadıkları bir eğitim sürecidir. Bu bakımdan, çevre eğitimi, çevresel konularda bilgili ve bilinçli, çevre problemlerini çözme becerisine sahip, çevresel problemlerin çözümündeki rolünün farkında olan ve çevreyi koruyacak tutum ve davranışları kazanmış bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır (Aksan, 2011).

Tutum; bireyin, herhangi bir şeye, bireylere ve çeşitli durumlara karşı bireysel etkinliklerindeki seçimini etkileyen, kazanılmış içsel bir durumdur (Senemoğlu, 2010). Bir tutum, genellikle, bireyi tutum nesnesine karşı davranışlarda bulunmaya eğilimli kılar. Bir nesneye yönelik olumlu tutumu olan birey, bu nesneye karşı olumlu davranmaya, ona yaklaşmaya, yakınlık göstermeye, onu desteklemeye, yardım etmeye eğilimli olacaktır. Bir nesneye yönelik tutumu olumsuz olan birey ise, bu nesneye ilgisiz kalma veya ondan uzaklaşma, eleştirme, hatta ona zarar verme eğilimi gösterecektir (Aydın, 2000). Dolayısıyla, çevreye karşı olumsuz tutuma sahip bireylerin çevre sorunlarına duyarsız olacağı ve hatta çevreye sorun yaratmaya devam edeceği şüphesizdir (Uzun ve Sağlam, 2006).

Davidof; tutumun gözlem, edimsel veya tepkisel koşullanma, bilişsel öğrenmelerle gibi farklı yollarla kazanıldığını ve deneyimlerle şekillendiğini belirtmiş ve bireylerin birbirlerinin tutumunu değiştirmek istemesine rağmen tutumların değişime karşı dirençli olduğunu ifade etmiştir. Bu dirence rağmen tutum yeni bilgi ve deneyimler elde edildikçe yavaş bir şekilde değişebilmektedir (Davidof'dan akt. Tavşancıl, 2002). Bireylerin tutumları değişime karşı direnç gösterse bile öğrencilere etkili bir çevre eğitimi verilerek çevre bilincine sahip, çevresini koruyan ve çevreye karşı olumlu tutuma geliştiren bireyler yetiştirmek amaçlanmalıdır.

Bu araştırma, Iğdır ilindeki ortaokul öğrencilerinin çevreye yönelik tutum düzeylerinin belirlenmesi ve çevreye yönelik tutumlarının cinsiyet, sınıf düzeyi ve okulların sosyo-ekonomik düzeyi gibi değişkenlere göre karşılaştırılması amacıyla yapılmıştır. Sınır komşusu olduğu ülkelerde bulunan nükleer santrallerin ortaya çıkardığı radyoaktif kirlilik, konutların ısınmasında daha çevreci olan doğalgaz yerine kömür odun gibi yakıtların kullanılması sonucu hava kirliliği, çevresinde temiz içme

suyu elde etme konusunda yeterli su kaynakları olmadığı için su kirliliği gibi birçok çevre probleminin yaşandığı bir şehir olan Iğdır'daki ortaokul öğrencilerinin çevreye yönelik tutumlarını ortaya çıkarması ve doğu illerinde çevreye yönelik tutumların araştırıldığı çalışmaların yok denecek kadar az olması sebebiyle bu araştırmanın önemli olduğu düşünülmektedir.

2. YÖNTEM

2.1. Evren ve Örneklem

Çalışmanın evrenini Iğdır il merkezindeki ortaokul öğrencileri, örneklemini ise Iğdır il merkezinde yer alan ve rastgele seçilen iki farklı ortaokulda öğrenim gören 5., 6., 7. ve 8. sınıf öğrencileri (N=637) oluşturmaktadır. Örneklemde yer alan iki okul da il merkezi sınırlarında olmalarına rağmen; il merkezine uzaklık, öğrenci ve veli profili, bulunduğu bölgenin çevresel ve ekonomik gelişimi, okulların fiziksel durumu, öğrenci başarısı gibi faktörler göz önüne alındığında okullardan birinin düşük diğerinin yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip olduğu söylenebilir. Ortaokul öğrencilerinin cinsiyet, sınıf düzeyi ve okulun sosyo-ekonomik düzeyine göre dağılımı Tablo 1' de verilmiştir.

Tablo 1. Öğrencilerin Okul Düzeyi, Cinsiyet ve Sınıf Düzeyine Göre Dağılımları

Okulun Sosyo-Ekonomik Düzeyi	Cinsiyet	5. Sınıf		6. Sınıf		7. Sınıf		8. Sınıf		Toplam	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Düşük (n= 326)	Kız	40	6.3	42	6.6	61	9.6	36	5.7	179	28.1
	Erkek	32	5.0	28	4.4	54	8.5	33	5.2	147	23.1
	Toplam	72	11.3	70	11.0	115	18.1	69	10.8	326	51.2
Yüksek (n= 311)	Kız	31	4.9	34	5.3	42	6.6	57	8.9	164	25.7
	Erkek	38	6.0	29	4.6	43	6.8	37	5.8	147	23.1
	Toplam	69	10.8	63	9.9	85	13.3	94	14.8	311	48.8
Kızların Toplamı		71	11.0	76	11.9	103	16.2	93	14.6	343	53.8
Erkeklerin Toplamı		70	11.1	57	8.9	97	15.2	70	11.0	294	46.2
Genel Toplam		141	22.1	133	20.9	200	31.4	163	25.6	637	100

Tablo 1 incelendiğinde; araştırmaya katılan öğrencilerin % 51.2' sinin (n= 326) sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan okulda, %48.8' inin (n= 311) sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan okulda olmak üzere toplam 637 kişi olduğu saptanmıştır. Katılımcıların sayısı cinsiyet ve sınıf düzeyine göre incelendiğinde; öğrencilerin % 53.8' inin (n= 343) kız, % 46.2' sinin (n= 294) erkek öğrenci olduğu, ayrıca katılımcıların % 22.1' inin (n= 141) 5. sınıf, % 20.9' unun (n= 133) 6. sınıf, % 31.4' ünün (n= 200) 7. sınıf, % 25.6' sının (n= 163) 8. sınıfta öğrenim gördüğü belirlenmiştir.

2.2. Araştırmanın Modeli

Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Tarama çalışmaları, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmada konu olan olay, birey ya da nesne kendi koşulları içinde olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Önemli olan onu uygun bir biçimde gözleyip,

belirleyebilmektir (Karasar, 2008). Başka bir ifadeyle bir grubun belirli özelliklerini belirlemek için verilerin toplanmasını amaçlayan çalışmalardır (Büyüköztürk ve ark., 2009).

2.3. Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri Atasoy ve Ertürk (2008) tarafından geliştirilen Çevre Tutum Ölçeği (ÇTÖ) kullanılarak toplanmıştır. Ölçek; kesinlikle katılıyorum, katılıyorum, kararsızım, katılmıyorum ve kesinlikle katılmıyorum seçeneklerini içeren 5'li likert biçimindedir. Ölçek; öğrencilerin, çevreye yönelik olumlu tutum gösterdiğini belirten 21, olumsuz tutuma sahip olduklarını gösteren 4 olmak üzere toplam 25 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı Atasoy ve Ertürk (2008) tarafından 0,85 olarak hesaplanmıştır.

2.4. Verilerin Analizi

Ölçekteki olumlu tutumu gösteren 21 madde kesinlikle katılıyorum seçeneğinden başlayarak 5,4,3,2,1 şeklinde, olumsuz tutumu gösteren 4 madde ise 1,2,3,4,5 şeklinde puanlandırılmıştır. Böylece öğrencilerin ÇTÖ'den alacakları puanlar en az 25 en fazla 125 olabilmektedir.

Araştırmanın verileri SPSS paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmada öğrencilerin ölçekteki maddelere verdikleri cevapların yüzdeleri ve frekansları belirlenmiştir. Ayrıca sahip oldukları tutumları cinsiyetlerine ve okul türlerine göre karşılaştırmak için ilişkisiz t-testi, sınıf düzeylerine göre karşılaştırmak için tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Varyans analizi sonuçlarında anlamlı farklılıkların olması durumunda ise Tukey testi yapılmıştır.

3. BULGULAR VE YORUM

Araştırmaya katılan ortaokul öğrencilerinin ÇTÖ'den aldıkları ortalama puanlar ve bu puanların cinsiyet, sınıf düzeyi ve okulun sosyo-ekonomik düzeyi gibi değişkenlere göre aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları belirlenmiş ve sonuçları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Ortaokul Öğrencilerinin ÇTÖ Toplam Puanları, Farklı Değişkenlere Göre Puanları ve Standart Sapmaları

		N	$\overline{X}$	SS
ÇTÖ Toplam Puanı		637	98.06	12.540
Cinsiyet	Kız	343	100.95	12.427
	Erkek	294	94.69	11.826
Sınıf Düzeyi	5.sınıf	141	102.89	10.715
	6.sınıf	133	102.71	9.725
	7.sınıf	200	93.27	13.172
	8.sınıf	163	95.98	12.536
Sosyo-Ekonomik Düzey	Düşük	326	97.09	11.896
	Yüksek	311	99.09	13.122

Tablo 2 incelendiğinde araştırmaya katılan 637 ortaokul öğrencisinin ÇTÖ puanlarının ortalaması 98.06 dır. ÇTÖ' den alınabilecek en yüksek puanın 125 olduğu göz önüne alındığında yüksek bir puan olduğu, öğrencilerin çevreye yönelik olumlu tutuma sahip oldukları söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin çevreye yönelik tutumlarında cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için ilişkisiz t- testi uygulanmış ve sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Ortaokul Öğrencilerinin ÇTÖ Puanlarının Cinsiyete Göre İlişkisiz t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	$\overline{X}$	SS	t	p	Açıklama
Kız	343	100.95	12.427	6.484	0.000	p < .05
Erkek	294	94.69	11.826			anlamlı

Tablo 3 incelendiğinde öğrencilerin çevreye yönelik tutumlarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olduğu (t= 6.484; p < .05) saptanmıştır. ÇTÖ ortalama puanlarına bakıldığında ($\overline{X}_{Kız}$= 100.95, $\overline{X}_{Erkek}$= 94.69) bu anlamlı farklılığın kız öğrenciler lehine olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre oluşan anlamlı farklılıkta, ÇTÖ' deki maddelerden etkili olanlarını belirlemek için öğrenci cevaplarının cinsiyete göre frekansları ile yüzdelik dağılımları belirlenmiş ve sonuçlar Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Öğrenci Cevaplarının Cinsiyete Göre Frekans ve Yüzdelik Dağılımları

İfadeler	Cinsiyet	Kesinlikle Katılıyorum		Çoğunlukla Katılıyorum		Kararsızım		Çoğunlukla Katılmıyorum		Kesinlikle Katılmıyorum	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1.Evde veya okulda gereksiz yere açık bırakılan lambaları kapatırım.	Kız	221	64.4	83	24.2	19	5.5	12	3.5	8	2.3
	Erkek	158	53.7	88	29.9	33	11.2	10	3.4	5	1.7
2.Marketlerden alışveriş yaparken sağlığıma veya çevreye zarar veren gıda ürünlerini satın almam.	Kız	145	42.3	85	24.8	66	19.2	27	7.9	20	5.8
	Erkek	115	39.1	81	27.6	51	17.3	20	6.8	27	9.2
3.Anne veya babamla alışverişe gittiğimizde hormonlu sebze ve meyveleri almamalarını söylerim.	Kız	105	30.6	91	26.5	71	20.7	26	7.6	50	14.6
	Erkek	84	28.6	75	25.5	67	22.8	25	8.5	43	14.6
4.Bir gün kendi otomobilimi alırken, çevreyi en az kirletenini satın alacağım.	Kız	152	44.3	54	15.7	82	23.9	13	3.8	42	12.2
	Erkek	106	36.1	56	19.0	70	23.8	27	9.2	35	11.9
5.Evimize ampul ve elektrikli ev eşyaları alınırken az elektrik harcayanlarını tercih etmeleri için ailemi uyarırım.	Kız	173	50.4	76	22.2	57	16.6	19	5.5	18	5.2
	Erkek	146	49.7	63	21.4	48	16.3	16	5.4	21	7.1
6.Siyasetçilerin ve yöneticilerin, çevre sorunlarına olan duyarsızlıkları beni üzer.	Kız	194	56.6	74	21.6	41	12.0	9	2.6	25	7.3
	Erkek	93	31.6	70	23.8	82	27.9	24	8.2	25	8.5
7.Piknik, plaj, orman gibi çöp kutusu olmayan yerlerde, çöplerimi mecburen herhangi bir yere atarım.	Kız	55	16.0	47	13.7	43	12.5	45	13.1	153	44.6
	Erkek	56	19.0	45	15.3	55	18.7	38	12.9	100	34.0

8.Yaşadığım mahallede daha çok çiçek ve yeşil alan olması gerektiğini düşünüyorum.	Kız	267	77.8	46	13.4	14	4.1	9	2.6	7	2.0
	Erkek	196	66.7	51	17.3	26	8.8	7	2.4	14	4.8
9.Ormanlık arazilerde veya piknikte ateş yakmam.	Kız	198	57.7	33	9.6	51	14.9	19	5.5	42	12.2
	Erkek	113	38.4	45	15.3	58	19.7	34	11.6	44	15.0
10.Okulda ve evimde su ve elektriği tutumlu kullanırım.	Kız	248	72.3	63	18.4	20	5.8	7	2.0	5	1.5
	Erkek	193	65.6	63	21.4	24	8.2	6	2.0	8	2.7
11.Sokaklarda aç veya yaralı dolaşan, sahipsiz köpeklere acıyorum.	Kız	255	74.3	52	15.2	20	5.8	7	2.0	9	2.6
	Erkek	181	61.6	68	23.1	24	8.2	3	1.0	18	6.1
12.Deve, köpek ve horozların dövüştürülmesi ile ayıların oynatılması beni üzer.	Kız	197	57.4	62	18.1	39	11.4	20	5.8	25	7.3
	Erkek	130	44.2	55	18.7	63	21.4	11	3.7	35	11.9
13.Bitki ve hayvan türlerini korumak için bir çevre vakfına üye olmak beni çok mutlu eder.	Kız	203	59.2	63	18.4	51	14.9	7	2.0	19	5.5
	Erkek	103	35.0	75	25.0	91	31.0	9	3.1	16	5.4
14.Bazı gıda maddeleri, ilaç ve silâhları hayvanlar üzerinde deneyen firmalar kapatılmalıdır.	Kız	242	70.6	39	11.4	34	9.9	14	4.1	14	4.1
	Erkek	160	54.4	52	17.7	50	17.0	9	3.1	23	7.8
15.Evimde kedi, köpek veya kuş gibi hayvanlardan birini beslemek ve onlarla ilgilenmekten mutlu olurum.	Kız	230	67.1	45	13.1	26	7.6	11	3.2	31	9.0
	Erkek	188	63.8	50	17.0	38	12.9	7	2.4	11	3.7
16.Bütün ev ve iş yerlerinde, su, elektrik ve enerji tasarrufu yapılması gerektiğini düşünüyorum.	Kız	237	69.1	52	15.2	38	11.1	7	2.0	9	2.6
	Erkek	154	52.4	75	25.5	37	12.6	12	4.1	16	5.4
17.Satın aldığım malların, çevreye zarar verip vermediğine dikkat etmem.	Kız	42	12.2	46	13.4	64	18.7	48	14.0	143	41.7
	Erkek	57	19.4	54	18.4	79	26.9	32	10.9	72	24.5
18.Konutların ısıtılmasında odun ve kömürün yerine, doğal gaz kullanılmalıdır.	Kız	126	36.7	32	9.3	113	32.9	20	5.8	52	15.2
	Erkek	90	30.6	40	13.6	99	33.7	20	6.8	45	15.3
19.Erozyon ve orman yangınlarının, ülkemizde ciddi çevre sorunlarına yol açacağını düşünmüyorum.	Kız	73	21.3	27	7.9	37	10.8	20	5.8	186	54.2
	Erkek	89	30.3	35	11.9	55	18.7	27	9.2	88	29.9
20.Yanan, kuruyan ve kesilen ormanların yerine yeterli ağaçlandırma çalışmaları yapıldığını zannetmiyorum.	Kız	145	42.3	47	13.7	70	20.4	20	5.8	61	17.8
	Erkek	107	36.4	52	17.7	75	25.5	16	5.4	44	15.0
21.İnsanların bazen gereksiz yere otomobil kullanarak sorumsuzca enerji tükettiklerini düşünüyorum.	Kız	175	51.0	64	18.7	66	19.2	11	3.2	27	7.9
	Erkek	112	38.1	64	21.8	71	24.1	20	6.8	27	9.2
22.Önümüzdeki yıllarda ülkemizde kurulması düşünülen ilk nükleer santral, çevre açısından beni endişelendiriyor.	Kız	134	39.1	62	18.1	104	30.3	17	5.0	26	7.6
	Erkek	115	39.1	64	21.8	90	30.6	10	3.4	15	5.1
23.Türkiye'deki enerji kaynaklarının hesapsızca kullanılması, geleceğimiz açısından beni kaygılandırır.	Kız	190	55.4	62	18.1	63	18.4	14	4.1	14	4.1
	Erkek	114	38.8	79	26.9	67	22.8	11	3.7	23	7.8
24.Türkiye'de yeterince hayvan vardır, bu nedenle bazı türlerin yok olması beni endişelendirmez.	Kız	43	12.5	20	5.8	54	15.7	32	9.3	194	56.6
	Erkek	54	18.4	35	11.9	53	18.0	33	11.2	119	40.5
25.Bazı fabrikaların çevreye zarar	Kız	205	59.8	49	14.3	58	16.9	12	3.5	19	5.5

veren enerji ile çalışmaları beni kaygılandırır.	Erkek	143	48.6	61	20.7	51	17.3	18	6.1	21	7.1

Tablo 4 incelendiğinde; kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre genellikle daha olumlu cevaplar verdiği görülmektedir. Bu cevaplardan en çok dikkati çekenler aşağıdaki gibi sıralanabilir.

Madde 7: Kız öğrencilerin % 57.7'si "piknik, plaj, orman gibi çöp kutusu olmayan yerlerde, çöplerimi mecburen herhangi bir yere atarım" ifadesine katılmazken, erkek öğrencilerde ise bu oran % 46.9'dur.

Madde 12: Kız öğrencilerin % 76.5'i "deve, köpek ve horozların dövüştürülmesi ile ayıların oynatılması beni üzer" ifadesine katılırken, erkek öğrencilerde bu oran % 62.9'dur.

Madde 17: Kız öğrencilerin % 55.7'si "satın aldığım malların, çevreye zarar verip vermediğine dikkat etmem" ifadesine katılmazken, erkek öğrencilerde bu oran % 35.4'te kalmıştır.

Madde 19: Kız öğrencilerin % 60.0'ı "erozyon ve orman yangınlarının, ülkemizde ciddi çevre sorunlarına yol açacağını düşünmüyorum" ifadesine katılmazken, erkek öğrencilerde katılmayanların oranı % 39.1' dir.

Madde 24: Kız öğrencilerin % 65.9'u "Türkiye'de yeterince hayvan vardır, bu nedenle bazı türlerin yok olması beni endişelendirmez" ifadesine katılmazken, erkek öğrencilerin ise % 51.7'si katılmamaktadır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin çevreye yönelik tutumlarında sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmış ve sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Ortaokul Öğrencilerinin ÇTÖ Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	11468.261	3	3822.754	27.331	0.000
Grup İçi	88537.227	633	139.869		
Toplam	100005.488	636			

Tablo 5 incelendiğinde; öğrencilerin çevreye yönelik tutumlarında sınıf düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Bu anlamlı farklılığın hangi sınıf düzeyleri arasında olduğunu belirlemek için ÇTÖ puanlarının sınıf düzeylerine göre aritmetik ortalamaları belirlenmiş, Tukey testi uygulanmış ve sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Ortaokul Öğrencilerinin ÇTÖ Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Aritmetik Ortalamaları ve Tukey Testi Sonuçları

Sınıf	Ortalama	Sınıf	Farkların Ortalaması	Anlamlılık

	($\overline{X}$)			(p)
5. Sınıf	102.89	6. Sınıf	0.172	0.999
		7. Sınıf	9.622	0.000*
		8. Sınıf	6.905	0.000*
6. Sınıf	102.71	5. Sınıf	- 1.72	0.999
		7. Sınıf	9.449	0.000*
		8. Sınıf	6.733	0.000*
7. Sınıf	93.27	5. Sınıf	- 9,622	0.000*
		6. Sınıf	- 9.449	0.000*
		8. Sınıf	-2,717	0.131
8. Sınıf	95.98	5. Sınıf	- 6.905	0.000*
		6. Sınıf	- 6.733	0.000*
		7. Sınıf	2.717	0.131

* $p < 0.05$

Tablo 6 incelendiğinde;

- 5. sınıf öğrencilerinin ÇTÖ puanları; 6. sınıf ile anlamlı bir farklılık göstermezken 7. ve 8. sınıf ile aralarında anlamlı bir farklılık olduğu,
- 6. sınıf öğrencilerinin ÇTÖ puanları; 5. sınıf ile anlamlı bir farklılık göstermezken, 7. ve 8. sınıf ile aralarında anlamlı bir farklılık olduğu,
- 7. sınıf öğrencilerinin ÇTÖ puanları; 8. sınıf ile anlamlı bir farklılık göstermezken, 5. ve 6. sınıflar ile aralarında anlamlı bir farklılık olduğu,
- 8. sınıf öğrencilerinin ÇTÖ puanları; 7. sınıf ile anlamlı bir farklılık göstermezken, 4. ve 5. sınıflar ile anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır.

Bu sonuçlara göre;

5. ve 6. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin ÇTÖ puanlarının kendi aralarında birbirine denk, benzer şekilde 7. ve 8. sınıfta öğrenim gören öğrencilerinde ÇTÖ puanlarının da kendi aralarında birbirlerine denk olduğu söylenebilir.

5. ve 6. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin ÇTÖ puanlarının, 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin ÇTÖ puanlarından daha yüksek olması nedeniyle çevreye yönelik daha olumlu tutuma sahip oldukları söylenebilir.

Öğrencilerin öğrenim gördüğü sınıf düzeyine göre oluşan anlamlı farklılıkta, ÇTÖ' deki maddelerden etkili olanlarını belirlemek için öğrenci cevaplarının frekansları ile yüzdelik dağılımları sınıf düzeyine göre belirlenmiş ve sonuçlar Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Öğrenci Cevaplarının Sınıf Düzeyine Göre Frekans ve Yüzdelik Dağılımları

İfadeler	Sınıf Düzeyi	Kesinlikle Katılıyorum		Çoğunlukla Katılıyorum		Kararsızım		Çoğunlukla Katılmıyorum		Kesinlikle Katılmıyorum	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1.Evde veya okulda gereksiz yere açık bırakılan lambaları kapatırım.	5. Sınıf	111	78.7	23	16.3	6	4.3	0	0.0	1	0.7
	6. Sınıf	114	85.7	17	12.8	2	1.5	0	0.0	0	0.0
	7. Sınıf	81	40.5	68	34.0	31	15.5	11	5.5	9	4.5
	8. Sınıf	73	44.8	63	38.7	13	8.0	11	6.7	3	1.8
2.Marketlerden alışveriş yaparken sağlığıma veya çevreye zarar veren gıda ürünlerini satın almam.	5. Sınıf	84	59.6	28	19.9	16	11.3	8	5.7	5	3.5
	6. Sınıf	74	55.6	31	23.3	24	18.0	1	0.8	3	2.3
	7. Sınıf	55	27.5	54	27.0	43	21.5	24	12.0	24	12.0
	8. Sınıf	47	28.8	53	32.5	34	20.9	14	8.6	15	9.2
3.Anne veya babamla alışverişe gittiğimizde hormonlu sebze ve meyveleri almamalarını söylerim.	5. Sınıf	50	35.5	34	24.1	35	24.8	4	2.8	18	12.8
	6. Sınıf	47	35.3	56	42.1	12	9.0	5	3.8	13	9.8
	7. Sınıf	52	26.0	45	22.5	50	25.0	20	10.0	33	16.5
	8. Sınıf	40	24.5	31	19.0	41	25.2	22	13.5	29	17.8
4.Bir gün kendi otomobilimi alırken, çevreyi en az kirletenini satın alacağım.	5. Sınıf	69	48.9	19	13.5	25	17.7	6	4.3	22	15.6
	6. Sınıf	57	42.9	27	20.3	25	18.8	10	7.5	14	10.5
	7. Sınıf	61	30.5	38	19.0	61	30.5	12	6.0	28	14.0
	8. Sınıf	71	43.6	26	16.0	41	25.2	12	7.4	13	8.0
5.Evimize ampul ve elektrikli ev eşyaları alınırken az elektrik harcayanlarını tercih etmeleri için ailemi uyarırım.	5. Sınıf	88	62.4	30	21.3	13	9.2	2	1.4	8	5.7
	6. Sınıf	82	61.7	37	27.8	10	7.5	2	1.5	2	1.5
	7. Sınıf	77	38.5	45	22.5	42	21.0	20	10.0	16	8.0
	8. Sınıf	72	44.2	27	16.6	40	24.5	11	6.7	13	8.0
6.Siyasetçilerin ve yöneticilerin, çevre sorunlarına olan duyarsızlıkları beni üzer.	5. Sınıf	78	55.3	21	14.9	34	24.1	3	2.1	5	3.5
	6. Sınıf	81	60.9	24	18.0	23	17.3	1	0.8	4	3.0
	7. Sınıf	60	30.0	61	30.5	45	22.5	13	6.5	21	10.5
	8. Sınıf	68	41.7	38	23.3	21	12.9	16	9.8	20	12.3
7.Piknik, plaj, orman gibi çöp kutusu olmayan yerlerde, çöplerimi mecburen herhangi bir yere atarım.	5. Sınıf	15	10.6	13	9.2	22	15.6	12	8.5	79	65.0
	6. Sınıf	28	21.1	33	24.8	10	7.5	13	9.8	49	36.8
	7. Sınıf	40	20.0	24	12.0	34	17.0	31	15.5	71	35.5
	8. Sınıf	28	17.2	22	13.5	32	19.6	27	16.6	54	33.1
8.Yaşadığım mahallede daha çok çiçek ve yeşil alan olması gerektiğini düşünüyorum.	5. Sınıf	110	78.0	14	9.9	12	8.5	3	2.1	2	1.4
	6. Sınıf	100	75.2	16	12.0	7	5.3	4	3.0	6	4.5
	7. Sınıf	139	69.5	31	15.5	14	7.0	6	3.0	10	5.0
	8. Sınıf	114	69.9	36	22.1	7	4.3	3	1.8	3	1.8
9.Ormanlık arazilerde veya piknikte ateş yakmam.	5. Sınıf	101	71.6	9	6.4	19	13.5	4	2.8	8	5.7
	6. Sınıf	64	48.1	19	14.3	22	16.5	4	3.0	24	18.0
	7. Sınıf	77	38.5	29	14.5	39	19.5	24	12.0	31	15.5
	8. Sınıf	69	42.3	21	12.9	29	17.8	21	12.9	23	14.1
10.Okulda ve evimde su ve elektriği tutumlu kullanırım.	5. Sınıf	116	82.3	19	13.5	6	4.3	0	0.0	0	0.0
	6. Sınıf	108	81.2	23	17.3	2	1.5	0	0.0	0	0.0
	7. Sınıf	119	59.5	22	22.0	23	11.5	6	3.0	8	4.0
	8. Sınıf	98	60.1	40	24.5	13	8.0	7	4.3	5	3.1
11.Sokaklarda aç veya yaralı dolaşan, sahipsiz köpeklere acıyorum.	5. Sınıf	107	75.9	25	17.7	7	5.0	0	0.0	2	1.4
	6. Sınıf	104	78.2	17	12.8	8	6.0	0	0.0	4	3.0
	7. Sınıf	117	58.5	42	21.0	20	10.0	6	3.0	15	7.5
	8. Sınıf	108	66.3	36	22.1	9	5.5	4	2.5	6	3.7
12.Deve, köpek ve horozların	5. Sınıf	82	58.2	21	14.9	23	16.3	7	5.0	8	5.7

dövüştürülmesi ile ayıların oynatılması beni üzer.	6. Sınıf	77	57.9	24	18.0	14	10.5	1	0.8	17	12.8
	7. Sınıf	102	51.0	34	17.0	29	14.5	13	6.5	22	11.0
	8. Sınıf	66	40.5	38	23.3	36	22.1	10	6.1	13	8.0
13.Bitki ve hayvan türlerini korumak için bir çevre vakfına üye olmak beni çok mutlu eder.	5. Sınıf	89	63.1	28	19.9	20	14.2	3	2.1	1	0.7
	6. Sınıf	86	64.7	26	19.5	15	11.3	3	2.3	3	2.3
	7. Sınıf	77	38.5	38	19.0	61	30.5	6	0.3	18	9.0
	8. Sınıf	54	33.1	46	28.2	46	28.2	4	2.5	13	8.0
14.Bazı gıda maddeleri, ilaç ve silâhları hayvanlar üzerinde deneyen firmalar kapatılmalıdır.	5. Sınıf	101	71.6	15	10.6	18	12.8	3	2.1	4	2.8
	6. Sınıf	100	75.2	15	11.3	9	6.8	0	0.0	9	6.8
	7. Sınıf	112	56.0	33	16.5	33	16.5	10	5.0	12	6.0
	8. Sınıf	89	54.6	28	17.2	24	14.7	10	6.1	12	7.4
15.Evimde kedi, köpek veya kuş gibi hayvanlardan birini beslemek ve onlarla ilgilenmekten mutlu olurum.	5. Sınıf	105	74.5	20	14.2	8	5.7	1	0.7	7	5.0
	6. Sınıf	100	75.2	12	9.0	9	6.8	2	1.5	10	7.5
	7. Sınıf	120	60.0	29	14.5	27	13.5	10	5.0	14	7.0
	8. Sınıf	93	57.1	34	20.9	20	12.3	5	3.1	11	6.7
16.Bütün ev ve iş yerlerinde, su, elektrik ve enerji tasarrufu yapılması gerektiğini düşünüyorum.	5. Sınıf	95	67.4	25	17.7	15	10.6	1	0.7	5	3.5
	6. Sınıf	91	68.4	26	19.5	11	8.3	1	0.8	4	3.0
	7. Sınıf	109	54.5	39	19.5	30	15.0	11	5.5	11	5.5
	8. Sınıf	96	58.9	37	22.7	17	11.7	6	3.7	5	3.1
17.Satın aldığım malların, çevreye zarar verip vermediğine dikkat etmem.	5. Sınıf	24	17.0	14	9.9	15	10.6	9	6.4	79	56.0
	6. Sınıf	20	15.0	20	15.0	36	27.1	8	6.0	49	36.8
	7. Sınıf	37	18.5	41	20.5	48	24.0	28	14.0	46	23.0
	8. Sınıf	18	11.0	25	15.3	44	27.0	35	21.5	41	25.2
18.Konutların ısıtılmasında odun ve kömürün yerine, doğal gaz kullanılmalıdır.	5. Sınıf	39	27.7	15	10.6	54	38.3	6	4.3	27	19.1
	6. Sınıf	49	36.8	9	6.8	40	30.1	8	6.0	27	20.3
	7. Sınıf	63	31.5	29	14.5	66	33.0	13	6.5	29	14.5
	8. Sınıf	65	39.9	19	11.7	52	31.9	13	8.0	14	8.6
19.Erozyon ve orman yangınlarının, ülkemizde ciddi çevre sorunlarına yol açacağını düşünmüyorum.	5. Sınıf	51	36.2	12	8.5	19	13.5	3	2.1	56	39.7
	6. Sınıf	28	21.1	9	6.8	16	12.0	9	6.8	71	53.4
	7. Sınıf	49	24.5	19	9.5	42	21.0	14	7.0	76	38.0
	8. Sınıf	34	20.9	22	13.5	15	9.2	21	12.9	71	43.6
20.Yanan, kuruyan ve kesilen ormanların yerine yeterli ağaçlandırma çalışmaları yapıldığını zannetmiyorum.	5. Sınıf	44	31.2	20	14.2	39	27.7	4	2.8	34	24.1
	6. Sınıf	70	52.6	20	15.0	18	13.5	7	5.3	18	13.5
	7. Sınıf	83	41.5	30	15.0	52	16.5	11	5.5	23	11.5
	8. Sınıf	55	33.7	29	17.8	35	21.5	14	8.6	30	18.4
21.İnsanların bazen gereksiz yere otomobil kullanarak sorumsuzca enerji tükettiklerini düşünüyorum.	5. Sınıf	78	55.3	28	19.9	24	17.0	2	1.4	9	6.4
	6. Sınıf	74	55.6	28	21.1	18	13.5	6	4.5	7	5.3
	7. Sınıf	73	36.5	42	21.0	54	27.0	13	6.5	18	9.0
	8. Sınıf	62	38.0	30	18.4	41	25.2	10	6.1	20	12.3
22.Önümüzdeki yıllarda ülkemizde kurulması düşünülen ilk nükleer santral, çevre açısından beni endişelendiriyor.	5. Sınıf	59	41.8	34	24.1	38	27.0	3	2.1	7	5.0
	6. Sınıf	52	39.1	34	25.6	35	26.3	3	2.3	9	6.8
	7. Sınıf	71	35.5	31	15.5	74	37.0	11	5.5	13	6.5
	8. Sınıf	67	41.1	27	16.6	47	28.8	10	6.1	12	7.4
23.Türkiye'deki enerji kaynaklarının hesapsızca kullanılması, geleceğimiz açısından beni kaygılandırır.	5. Sınıf	75	53.2	27	19.1	34	24.1	2	1.4	3	2.1
	6. Sınıf	73	54.9	31	23.3	17	12.8	2	1.5	10	7.5
	7. Sınıf	81	40.5	40	20.0	49	24.5	13	6.5	17	8.5
	8. Sınıf	75	46.0	43	26.4	30	18.4	8	4.9	7	4.3
24.Türkiye'de yeterince hayvan vardır, bu nedenle bazı türlerin yok olması beni endişelendirmez.	5. Sınıf	22	15.6	8	5.7	26	18.4	11	7.8	74	52.5
	6. Sınıf	23	17.3	14	10.5	11	8.3	10	7.5	76	56.4
	7. Sınıf	32	16.0	20	10.0	49	24.5	17	8.5	82	41.0
	8. Sınıf	20	12.3	13	8.0	21	12.9	27	16.6	82	50.3
25.Bazı fabrikaların çevreye zarar	5. Sınıf	93	66.0	22	15.6	15	10.6	3	2.1	8	5.7

veren enerji ile çalışmaları beni kaygılandırır.	6. Sınıf	82	62.4	18	13.5	19	14.3	4	3.0	9	6.8
	7. Sınıf	84	42.0	41	20.5	48	24.0	15	7.5	12	6.0
	8. Sınıf	88	54.0	29	17.8	27	16.6	8	4.9	11	6.7

Tablo 7 incelendiğinde; genellikle 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin 7. ve 8. sınıf öğrencilerine göre daha olumlu cevaplar verdikleri görülmektedir. Bu durumun aksine sadece 18 maddedeki "konutların ısıtılmasında odun ve kömürün yerine, doğal gaz kullanılmalıdır" ifadesine 5. sınıfların % 38.3'ü, 6. sınıfların % 43.6'sı, 7. sınıfların %45.0'ı, 8. sınıfların ise % 51.6'sı katılarak bu maddeye katılma durumu sınıf düzeyine göre artış göstermiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin ÇTÖ puanlarında, öğrenim gördüğü okulun sosyo-ekonomik düzeyine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için ilişkisiz t- testi uygulanmış ve sonuçları Tablo 8'de verilmiştir

Tablo 8. Ortaokul Öğrencilerinin ÇTÖ Puanlarının Okul Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre İlişkisiz t-Testi Sonuçları

Sosyo-Ekonomik Düzey	N	$\overline{X}$	SS	t	p	Açıklama
Düşük	326	97.09	11.896	- 2.018	0.044	p < .05 anlamlı
Yüksek	311	99.09	13.122			

Tablo 8 incelendiğinde öğrencilerin çevreye yönelik tutumlarında okulun sosyo –ekonomik düzeyine göre anlamlı bir farklılık olduğu (t= - 2.018; p < .05) saptanmıştır. ÇTÖ ortalama puanlarına bakıldığında ($\overline{X}_{Düşük}$= 97.09, $\overline{X}_{Yüksek}$= 99.09) bu anlamlı farklılığın sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan okulda öğrenim gören öğrencilerin lehine olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin öğrenim gördükleri okulun sosyo-ekonomik düzeyine göre oluşan anlamlı farklılıkta, ÇTÖ' deki maddelerden etkili olanlarını belirlemek için öğrenci cevaplarının okul sosyo-ekonomik düzeyine göre frekansları ile yüzdelik dağılımları belirlenmiş ve sonuçlar Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. Öğrenci Cevaplarının Okulun Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Frekans ve Yüzdelik Dağılımları

İfadeler	Sosyo-Ekonomik Düzey	Kesinlikle Katılıyorum		Çoğunlukla Katılıyorum		Kararsızım		Çoğunlukla Katılmıyorum		Kesinlikle Katılmıyorum	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1.Evde veya okulda gereksiz yere açık bırakılan lambaları kapatırım.	Düşük	218	66.9	74	22.7	24	7.4	5	1.5	5	1.5
	Yüksek	161	51.8	97	31.2	28	9.0	17	5.5	8	2.6
2.Marketlerden alışveriş yaparken sağlığıma veya çevreye zarar veren gıda ürünlerini satın almam.	Düşük	165	50.6	65	19.9	52	16.0	20	6.1	24	7.4
	Yüksek	95	30.5	101	32.5	65	20.9	27	8.7	23	7.4
3.Anne veya babamla alışverişe gittiğimizde hormonlu sebze ve meyveleri almamalarını söylerim.	Düşük	93	28.5	93	28.5	75	23.0	27	8.3	38	11.7
	Yüksek	96	30.9	73	23.5	63	20.3	24	7.7	55	17.7
4.Bir gün kendi otomobilimi	Düşük	115	35.3	60	18.4	84	25.8	21	6.4	46	14.1

alırken, çevreyi en az kirletenini satın alacağım.	Yüksek	143	46.0	50	16.1	68	21.9	19	6.1	31	10.0
5.Evimize ampul ve elektrikli ev eşyaları alınırken az elektrik harcayanlarını tercih etmeleri için ailemi uyarırım.	Düşük	179	54.9	66	20.2	52	16.0	13	4.0	16	4.9
	Yüksek	140	45.0	73	23.5	53	17.0	22	7.1	23	7.4
6.Siyasetçilerin ve yöneticilerin, çevre sorunlarına olan duyarsızlıkları beni üzer.	Düşük	150	46.0	70	21.5	66	20.2	11	3.4	29	8.9
	Yüksek	137	44.1	74	23.8	57	18.3	22	7.1	21	6.8
7.Piknik, plaj, orman gibi çöp kutusu olmayan yerlerde, çöplerimi mecburen herhangi bir yere atarım.	Düşük	62	19.0	56	17.2	53	16.3	37	11.3	118	36.2
	Yüksek	49	15.8	36	11.6	45	14.5	46	14.8	135	43.4
8.Yaşadığım mahallede daha çok çiçek ve yeşil alan olması gerektiğini düşünüyorum.	Düşük	222	68.1	52	16.0	29	8.9	9	2.8	14	4.3
	Yüksek	241	77.5	45	14.5	11	3.5	7	2.3	7	2.3
9.Ormanlık arazilerde veya piknikte ateş yakmam.	Düşük	170	52.1	34	10.4	48	14.7	26	8.0	48	14.7
	Yüksek	141	45.3	44	14.1	61	19.6	27	8.7	38	12.2
10.Okulda ve evimde su ve elektriği tutumlu kullanırım.	Düşük	233	71.5	65	19.9	20	6.1	1	0.3	7	2.1
	Yüksek	208	66.9	61	19.6	24	7.7	12	3.9	6	1.9
11.Sokaklarda aç veya yaralı dolaşan, sahipsiz köpeklere acıyorum.	Düşük	228	69.9	56	17.2	27	8.3	3	0.9	12	3.7
	Yüksek	208	66.9	64	20.6	17	5.5	7	2.3	15	4.8
12.Deve, köpek ve horozların dövüştürülmesi ile ayıların oynatılması beni üzer.	Düşük	154	47.2	53	16.3	61	18.7	24	7.4	34	10.4
	Yüksek	173	55.6	64	20.6	41	13.2	7	2.3	26	8.4
13.Bitki ve hayvan türlerini korumak için bir çevre vakfına üye olmak beni çok mutlu eder.	Düşük	169	51.8	62	19.0	71	21.8	7	2.1	17	5.2
	Yüksek	137	44.1	76	24.4	71	22.8	9	2.9	18	5.8
14.Bazı gıda maddeleri, ilaç ve silâhları hayvanlar üzerinde deneyen firmalar kapatılmalıdır.	Düşük	182	55.8	47	14.4	61	18.7	9	2.8	27	8.3
	Yüksek	220	70.7	44	14.1	23	7.4	14	4.5	10	3.2
15.Evimde kedi, köpek veya kuş gibi hayvanlardan birini beslemek ve onlarla ilgilenmekten mutlu olurum.	Düşük	227	69.6	40	12.3	29	8.9	8	2.5	22	6.7
	Yüksek	191	61.4	55	17.7	35	11.3	10	3.2	20	6.4
16.Bütün ev ve iş yerlerinde, su, elektrik ve enerji tasarrufu yapılması gerektiğini düşünüyorum.	Düşük	191	58.6	61	18.7	46	14.1	8	2.5	20	6.1
	Yüksek	200	64.3	66	21.2	29	9.3	11	3.5	5	1.6
17.Satın aldığım malların, çevreye zarar verip vermediğine dikkat etmem.	Düşük	45	13.8	51	15.6	73	22.4	46	14.1	111	34.0
	Yüksek	54	17.4	49	15.8	70	22.5	34	10.9	104	33.4
18.Konutların ısıtılmasında odun ve kömürün yerine, doğal gaz kullanılmalıdır.	Düşük	84	25.8	40	12.3	121	37.1	24	7.4	57	17.5
	Yüksek	132	42.4	32	10.3	91	29.3	16	5.1	40	12.9
19.Erozyon ve orman yangınlarının, ülkemizde ciddi çevre sorunlarına yol açacağını düşünmüyorum.	Düşük	100	30.7	25	7.7	58	17.8	24	7.4	119	36.5
	Yüksek	62	19.9	37	11.9	34	10.9	23	7.4	155	49.8
20.Yanan, kuruyan ve kesilen ormanların yerine yeterli ağaçlandırma çalışmaları yapıldığını zannetmiyorum.	Düşük	130	39.9	38	11.7	88	27.0	17	5.2	53	16.3
	Yüksek	122	39.2	61	19.6	57	18.3	19	6.1	52	16.7
21.İnsanların bazen gereksiz yere otomobil kullanarak sorumsuzca enerji tükettiklerini düşünüyorum.	Düşük	143	43.9	67	20.6	75	23.0	12	3.7	29	8.9
	Yüksek	144	46.3	61	19.6	62	19.9	19	6.1	25	8.0

22.Önümüzdeki yıllarda ülkemizde kurulması düşünülen ilk nükleer santral, çevre açısından beni endişelendiriyor.	Düşük	119	36.5	55	16.9	115	35.3	13	4.0	24	7.4
	Yüksek	130	41.8	71	22.8	79	25.4	14	4.5	17	5.5
23.Türkiye'deki enerji kaynaklarının hesapsızca kullanılması, geleceğimiz açısından beni kaygılandırır.	Düşük	142	43.6	62	19.0	88	27.0	11	3.4	23	7.1
	Yüksek	162	52.1	79	25.4	42	13.5	14	4.5	14	4.5
24.Türkiye'de yeterince hayvan vardır, bu nedenle bazı türlerin yok olması beni endişelendirmez.	Düşük	60	18.4	33	10.1	62	19.0	29	8.9	142	43.6
	Yüksek	37	11.9	22	7.1	45	14.5	36	11.6	171	55.0
25.Bazı fabrikaların çevreye zarar veren enerji ile çalışmaları beni kaygılandırır.	Düşük	183	56.1	47	14.4	56	17.2	21	6.4	19	5.8
	Yüksek	165	53.1	63	20.3	53	17.0	9	2.9	21	6.8

Tablo 9 incelendiğinde; sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan okuldaki öğrencilerin, sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan okuldaki öğrencilere göre genellikle daha olumlu cevaplar verdiği görülmektedir. Bu cevaplardan en çok dikkati çekenler aşağıdaki gibi sıralanabilir.

Madde 14: Sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan okuldaki öğrencilerin % 84,9'u "bazı gıda maddeleri, ilaç ve silâhları hayvanlar üzerinde deneyen firmalar kapatılmalıdır" ifadesine katılırken bu oran Sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan okuldaki öğrencilerde %70.2'dir.

Madde 18: Sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan okuldaki öğrencilerin % 52.7'si "konutların ısıtılmasında odun ve kömürün yerine, doğal gaz kullanılmalıdır" ifadesine katılırken bu oran Sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan okuldaki öğrencilerde %38.0'dır.

Madde 22: Sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan okuldaki öğrencilerin % 64.6'sı "önümüzdeki yıllarda ülkemizde kurulması düşünülen ilk nükleer santral, çevre açısından beni endişelendiriyor" ifadesine katılırken bu oran Sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan okuldaki öğrencilerde %53.4'tür.

Madde 23: Sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan okuldaki öğrencilerin % 77.5'i "Türkiye'deki enerji kaynaklarının hesapsızca kullanılması, geleceğimiz açısından beni kaygılandırır" ifadesine katılırken bu oran Sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan okuldaki öğrencilerde %62.6'dır.

Madde 24: Sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan okuldaki öğrencilerin % 66.6'sı "Türkiye'de yeterince hayvan vardır, bu nedenle bazı türlerin yok olması beni endişelendirmez" ifadesine katılmazken bu oran Sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan okuldaki öğrencilerde %52.5'tir.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmaya katılan öğrencilerin ÇTÖ toplam puanlarının aritmetik ortalaması 98.06 olup, Iğdır ilindeki ortaokul öğrencilerinin çevreye karşı olumlu tutuma sahip oldukları söylenebilir. Altın (2001), Erten (2005), Sadık ve Sarı (2010) yaptıkları çalışmalarda katılımcıların çevreye yönelik olumlu bir tutuma sahip olduklarını belirtmişlerdir. Bu sonuçlar araştırmanın sonuçları ile paralellik göstermekte

olup, ortaokul öğrencilerinin kendilerinin de bir parçası oldukları çevre hakkında olumlu tutuma sahip olmaları önemlidir. Böylece Iğdır ilinde yaşanan radyoaktif, su ve hava kirliliği gibi çevresel problemlerin çözümünde öğrencilerde olması istenen farkındalık ve çevre bilincinin öğrencilere kazandırılması nispeten daha kolay olabilir.

Araştırmaya katılan ortaokul öğrencilerinin ÇTÖ puanları cinsiyete göre anlamlı farklılık (Tablo 3) göstermekte olup bu farklılık kız öğrenciler lehinedir. Atasoy ve Ertürk (2008) toplumumuzdaki kadın rolüne vurgu yaparak, toplumumuzdaki beklentinin; kadınların uyumlu, itaatkâr, sakin, sempatik, şefkatli, sıcak, duyarlı, bağımlı, hoş görülü olmaları yönünde olduğunu ifade etmişlerdir. Bu açıdan düşünüldüğünde kızların erkeklere karşı çevreye karşı daha olumlu tutuma sahip olması beklenen bir sonuçtur. Nitekim literatür incelendiğinde de kızların erkeklere göre daha olumlu tutuma sahip olduğu pek çok araştırma (Eagles & Demare, 1999; Shari, 1999; Şama, 2003; Erol ve Gezer, 2006) ile karşılaşılmaktadır.

Araştırmaya katılan ortaokul öğrencilerinin ÇTÖ puanları öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık (Tablo 5) göstermektedir. Anlamlı farklılığın hangi sınıf düzeyleri arasında olduğunu belirlemek için yapılan Tukey Testi sonuçlarına (Tablo 6) göre 5. ve 6 sınıf öğrencilerinin çevreye yönelik tutumları 7 ve 8 sınıf öğrencilerine göre daha yüksektir. Bu durumda araştırmamızın verilerine göre sınıf düzeyi arttıkça çevreye yönelik tutumun azaldığı söylenebilir. Literatür incelendiğinde Akıllı ve Yurtcan (2009) fen bilgisi öğretmen adayları üzerinde yaptığı araştırmada sınıf düzeyinin artması ile birlikte çevre ile ilgili derslerin alınmasıyla çevreye yönelik daha olumlu tutumlar gösterildiğini belirtmiştir. Ancak araştırmamızda bu durumun tersi bir durum ile karşılaşılmıştır. Bunun sebebi Sadık ve Çakan (2010) 'ın da belirttiği gibi son sınıflara doğru öğrencilerin okula ve çevreye ilgilerinin azalmasından dolayı olabilir. Ayrıca Piaget'in Zihinsel Gelişim Kuramı'na göre bireyler somut işlemler döneminde (6-12 yaş) benmerkezci düşünceden uzak iken, soyut işlemler döneminde (13 yaş ve sonrası) benmerkezci düşünce gelişmeye başlar. Araştırmanın örneklemi olan 5, 6, 7, 8 sınıf öğrencilerinin yaşlarının 11-14 arası olduğu düşünülürse 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin soyut işlemler döneminde olmalarından dolayı kendilerinin okul ve çevreye göre daha ön planda olduğunu düşünmelerinden dolayı sınıf seviyesinin artmasıyla çevreye yönelik tutumları azalmış olabilir.

Araştırmaya katılan ortaokul öğrencilerinin ÇTÖ puanları öğrenim gördükleri okulun sosyo-ekonomik düzeyine göre anlamlı farklılık (Tablo 8) göstermekte olup bu farklılık sosyo-ekonomik seviyesi yüksek olan okuldaki öğrencilerin lehinedir. Gök (2012) farklı okullarda yaptığı araştırmada öğrencilerin tutum puanlarının okullara göre anlamlı farklılık gösterdiğini bu durumun okulların yönetim ve öğretmenlerin çevreye bakış açıları ve çevre ile ilgili gezi, deney yapabilmeleri gibi imkânlara sahip olmasıyla açıklamıştır. Bu araştırmada da sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan okuldaki öğrencilerin çevreye karşı daha olumlu tutuma sahip olmalarının sebebinin okulun imkânları,

yönetici ve velilerin tutumu, fen ve teknoloji derslerindeki çevre ile ilgili konuların öğretimi, öğrencilerin başarı düzeyi gibi faktörlerin farklı olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Araştırmanın sonuçları göz önüne alındığında yapılacak öneriler aşağıdaki gibi sıralanabilir.

- Her ne kadar öğrenciler çevreye yönelik olumlu tutuma sahip olsalar da bu tutumlarının davranışa dönüşüp dönüştürmedikleri detaylı araştırılabilir.
- Sınıf düzeyinin artmasıyla çevreye yönelik tutumun azalmasının altında yatan nedenler daha detaylı bir araştırmayla ortaya çıkarılabilir.
- Okulların sosyo-ekonomik düzeylerine göre çevreye yönelik tutumların farklılık göstermesi durumu, il merkezi dışındaki yerleşim yerlerinde (ilçe merkezi, köy) öğrenim gören öğrencilerin katılımlarıyla daha detaylı bir şekilde araştırılabilir.
- Çevre ile ilgili konularda öğrencilerde farkındalık yaratacak, çevre bilinci oluşturacak eğitim etkinlikleri ve projeler düzenlenerek çevresini koruyan, çevresel problemlerin çözümünde etkin rol oynayan öğrenciler yetiştirilmeye çalışılabilir.

5. KAYNAKLAR

Akıllı, M. ve Yurtcan, M.T. (2009). İlköğretim Fen Bilgisi Öğretmeni Adaylarının Çevreye Karşı Tutumlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi (Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Örneği), *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 119-131.

Aksan, Z. (2011). İlköğretim Öğretmen Adaylarının Küresel Isınma Konusundaki Algıları ve Görüşleri, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.

Altın, M. (2001). Biyoloji Öğretmen Adaylarında Çevre Eğitimi, Yüksek Lisans Tezi, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara

Atasoy, E. ve Ertürk, H. (2008). İlköğretim Öğrencilerinin Çevresel Tutum ve Çevre Bilgisi Üzerine Bir Alan Araştırması, *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (1), 105-122.

Aydın, O. (2000). *Davranış Bilimlerine Giriş*, Eskişehir Anadolu Üniversitesi Yayınları, No:1027.332

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2009). "*Bilimsel Araştırma Yöntemleri*" 3. Baskı, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Eagles, P.F.J. & Demare, R. (1999). Factors Influencing Children's Environmental Attitudes, *Journal of Environmental Education, 30* (4), 33-37.

Erol, G.H. and Gezer. K. (2006). Prospective of Elementary School Teachers' Attitudes Toward Environment and Environmental Problems**,** *International Journal Of Environmental and Science Education.* 1(1), 65-77

Erten, S. (2005). Okulöncesi Öğretmen Adaylarında Çevre Dostu Davranışların Araştırılması, *Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 91-100.

Gök, E. (2012). İlköğretim Öğrencilerinin Çevre Bilgisi ve Çevresel Tutumları Üzerine Alan Araştırması, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Karasar, N. (2008). *"Bilimsel Araştırma Yöntemi"* 18. Baskı, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Sadık, F. ve Çakan, H. (2010). Biyoloji Bölümü Öğrencilerinin Çevre Bilgisi ve Çevre Sorunlarına Yönelik Tutum Düzeyleri, *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19 (1), 351-365.

Sadık, F., Sarı, M. (2008), Sınıf Öğretmeni Adaylarının Çevre Sorunlarına Yönelik Tutumları Ve Çevre Bilgisi Düzeyleri. *XVII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi (Sözlü Bildiri),* 01-03 EYLÜL 2008**,** Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Sakarya.

Shari, B.L,. (1999), Moral Voices in Environmental Education: The Relationship to Gender and Gender Orientation, *Annual Meeting of the American Educational Research Association,* April 1999.

Şama, E. (2003). Öğretmen Adaylarının Çevre Sorunlarına Yönelik Tutumları, *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23 (2), 113-128.

Senemoğlu, N. (2010). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya*, 16. Baskı, Ankara: Pagem Akademi Yayınları.

Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*, 1. Baskı, Ankara: Nobel Yayınları.

Uzun, N. ve Sağlam, N. (2006). Orta Öğretim Öğrencileri İçin Çevresel Tutum Ölçeği Geliştirme ve Geçerliliği, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 240-250.

Yücel, S. ve Morgil, F. İ. (1998). Yüksek Öğretimde Çevre Olgusunun Araştırılması, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 84-91.

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN ÇEVRE VE ÇEVRE BİLİNCİ ALGISININ ÇİZİM YÖNTEMİ İLE İNCELENMESİ

EXAMINATION OF ENVIRONMENT AND ENVIRONMENTAL CONSCIOUSNESS PERCEPTIONS OF ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS VIA DRAWING

Melike YAVUZa, Fatime BALKAN KIYICIb ve Elif ATABEK YİĞİTb,
aSakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Fen Bilgisi Eğitimi, Doktora Öğrencisi, SAKARYA
bSakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Fen Bilgisi Öğretmenliği ABD, SAKARYA
meykeyavuz@hotmail.com, fbalkan@sakarya.edu.tr ve eatabek@sakarya.edu.tr

ÖZET

Teknoloji ve sanayinin hızla geliştiği bilgi çağında çevrede meydana gelen olumsuz değişimler, başta insanoğlu olmak üzere tüm canlıların yaşamlarını tehdit etmektedir. Bu durum da günümüzde daha yaşanılabilir çevreye sahip olmak adına çevre bilincine sahip bireylerin yetiştirilmesini gerekli kılmaktadır. Bu nedenle bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin çevre ve çevre bilincine yönelik mevcut algılarının tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, araştırmada nitel araştırma desenlerinden biri olan fenomenoloji (olgubilim) kullanılmış ve öğrencilerden veriler çevre bilincine ilişkin çizdikleri resimlerden elde edilmiştir. Verinin çizim yolu ile elde edilmesi, diğer yöntem ve veri toplama araçları ile açığa çıkarılmamış bilgi ve inanışların öğrencileri sınırlandırmadan özgürce ortaya çıkarılmasını sağladığı için seçilmiştir. Çalışmanın örneklemini Kırklareli İl'inde bir ortaokulda 5, 6, 7 ve 8. sınıfta öğrenim görmekte olan toplam 80 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama aşamasında öğrencilere "Çevre ve çevreye karşı bilinçli olmak deyince aklınıza ne geliyor?" sorusu yöneltilerek onların düşüncelerini resimlerine aktarmaları istenmiştir. İki ders saati boyunca toplanan verilerin çözümlenmesi için içerik analizi yürütülmüştür. Elde edilen veriler; çevre tanımına ilişkin algıları, çevreyi kirleten unsurlara yönelik algıları, çevrenin temiz olmasına yönelik algı ve önerileri başlıkları altında gruplandırılmıştır. Bu çalışmanın sonucunda, öğrencilerin çevreyi bitki ve hayvanlardan oluşan ve genelde kağıt, cam ve plastik gibi unsurlarla kirletilen bir ortam olarak algıladıkları görülmüştür. Bunun yanında öğrenciler çevrenin temiz olmasını çöplerin olmadığı doğal unsurlarla ilişkilendirmişler ve çözüm önerilerini de bu doğrultuda oluşturmuşlardır.

Anahtar Kelimeler: Çevre, Çevre Bilinci, Çevre Kirliliği, Çizim, Resim.

ABSTARCT

Technology and industry are developing rapidly in the knowledge era and this development causes adverse changes in the environment. These adverse changes threaten all the living things including human beings. This situation makes it necessary to educate individuals to be more environmentally conscious in order to have more sustainable environment. For this reason, it is fairly important to cause individuals to gain environmental consciousness in early ages for the sustainability of life in the World. In this study it was aimed to determine the environment and environmental consciousness perceptions of elementary school students. Phenomenology method was used in the content of depictive approach and data were gathered via drawing. By this way, it was aimed to obtain the knowledge and beliefs without restraining the students and that cannot be discovered by other methods and tools. Participants of the study were eighty 5th 6th 7th and 8th grade elementary school students studying in an elementary school in Kirklareli. Students were asked to draw a picture about their thoughts to the question that "what do you think about environment and environmental consciousness?". Data were gathered in two lesson period and were analyzed by content analysis. Results were grouped in the topics of

their perception of definition of the environment, their perception of the factors that pollutes the environment and their perception and suggestion about clean environment. As a result of this study, it was observed that the students generally perceive environment as a place that is consisted of plants and animals and which is polluted with elements such as paper, glass and plastics. Besides, students generally explained clean environment with natural elements that contain no garbage and proposed solutions to make environment cleaner in this context.

Keyword: Enviroment, Environmental consciousness, Environmental education, Drawing, Pictures.

1.GİRİŞ

Teknoloji ve sanayinin hızla geliştiği bilgi çağında çevrede meydana gelen olumsuz değişimler, başta insanoğlu olmak üzere tüm canlıların yaşamlarını tehdit etmektedir (Yılmaz, Timur ve Timur, 2013). Bu durumun bu şekilde devam etmesi gelecekte daha büyük sorunların oluşması endişesini de beraberinde getirmektedir. Bu endişe ülkeleri ulusal ve uluslararası düzeyde çevre sorunlarının çözümüne yönelik önlemler almaya itmektedir. Ancak çevre sorunları sadece ülkelerin anlaşmalarla ve yasalarla çözebileceği bir problem değildir (Erten, 2003). Bu nedenle ulusal ve uluslararası düzeyde çevre sorunlarının çözümüne yönelik politikacıların, bilim insanlarının, çevre kuruluşlarının ve bireylerin birlikte adım atmaları gerekmektedir (Maddox, Doran, Williams ve Kus, 2011). Bu birliktelik bireylerin çevreye karşı pozitif tutum ve değer yargılarına sahip olmasıyla mümkün olacaktır. Bireylerin bu tutum ve değerleri kazanmaları çevre eğitimi ile mümkündür (Erten, 2003).

Çevre eğitimi, bireylerin çevreye yönelik bilinçli, çevre sorunlarına çözüm önerileri oluşturan, yeni çevre sorunlarının oluşmasını engelleyecek yeterlilik ve sorumluluğa sahip ve çevre okuryazarı olmalarını hedeflemektedir (Keleş, Uzun ve Varnacı Uzun, 2010; Timur, Yılmaz ve Timur, 2013). Bu hedef doğrultusunda doğaya saygılı olarak yetiştirilmiş, doğal yaşamın ve doğal kaynakların insan yaşamı için önemini kavramış, doğal çevresini tanımış, çevre bilincine ve sorumluluğuna sahip bireyler hem kendileri hem de gelecek nesiller için yaşanabilir bir çevre oluşturma algısına sahip olacaktır. Çevre bilgisi ve çevreye yönelik tutumlar gelecek yıllarda var olacak çevreye karşı davranış ve tutumlara yol gösterici olduğundan çevre eğitimine erken yaşlarda başlanmalıdır (Smith, 2001).

Çevre bilincinin erken yaşlardan itibaren kazandırılması, bireylerin çevre sorunlarına duyarlılıklarının arttırılması ve bu sorunların çözümüne yönelik sorumluluk almaya cesaretlendirilmesi yeryüzünde var olan yaşamın devamlılığı için önem arz etmektedir. Nitekim ülkemizde fen bilimleri programı ile çevre farkındalığı ve çevre bilincinin ilköğretiminin ilk kademelerinden itibaren kazandırılması amaçlanmıştır (Özata Yücel ve Özkan, 2013). Bu amaç doğrultusunda çocukların çevreyi korumaları ve çevreye karşı duyarlılık sahibi olmaları ve çevre dostu davranışlar tercih etmeleri beklenmektedir. Çocukların çevreye yönelik bu tutum, değer ve davranışlarındaki gelişimin gözlenebilmesi için öncelikle onların tanınması ve anlaşılması gerekmektedir (Yardımcı ve Bağcı Kılıç, 2010). Dolayısıyla öğrencilerin çevre konuları ve çevre bilinci ile ilgili algılarının belirlenmesi önemlidir. Bu kapsamda ilköğretim seviyesinde yapılan çalışmaların sayısı azdır. Literatürde var olan çalışmaların genelde;

öğrencilerin çevre algılarını kavramsal düzeyde ortaya çıkartmaya (Loughland, Reid ve Petocz, 2002; Alerby, 2000; Erduran Avcı, Demırekin, Hare, Özlü ve Özkan, 2013), çevre hakkındaki bilişsel modellerini belirlemeye (Shepardson, Bryan, Priddy ve Harbor, 2007; Keinath, 2004), öğrencilerin sahip olduğu çevreyle ilgili temel bazı kavramları tespit etmeye (Bonnet ve Williams, 1998; Aktepe ve Girgin, 2009; Yılmaz, Timur ve Timur, 2013) ve Çevre ve çevre bilincine ilişkin algılarını geliştirmeye yönelik (Erten, 2003; Şimşekli, 2004) olduğu görülmektedir. Ülkemizde ilkokul ve ortaokul seviyesinde çevre ve çevre bilincine yönelik algıları ortaya çıkarmayı amaçlayan çalışmaların sayısının az olduğu görülmektedir. Bu nedenle, bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin çevre ve çevre bilincine yönelik mevcut algılarının tespit edilmesini amaçlanmıştır.

2.YÖNTEM

2.1.Araştırma Deseni

Ortaokul öğrencilerinin çevre ve çevre bilincine yönelik mevcut algılarının tespit edilmesini amaçlayan bu araştırmada nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji kullanılmıştır. Fenomenoloji diğer adıyla olgu bilim; araştırmaya katılan bireylerin yaşamış oldukları bireysel deneyimlere ilişkin olarak, bu deneyimi açıklamak ve yorumlamak için tasarlanan araştırmalardır. (Ary, Jacobs, Sorensen ve Razavieh, 2010). Dolayısıyla fenomenolojik çalışmalar ile; derinlemesine ve ayrıntılı bilgi sahibi olamadığımız olay, algı, kavram ve deneyim olarak karşımıza çıkan çeşitli olgular detaylı bir şekilde betimlenmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

2.2.Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu; Kırklareli İl'inde bir ortaokulda 5, 6, 7 ve 8. sınıfta öğrenim görmekte olan toplam 80 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme ile belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme; araştırma kapsamında başlangıçta belirlenen ölçüte uygun olan birimlerin çalışma grubuna dahil edilmesiyle, bilginin kalitesi ve derinliğinin artırılmasının amaçlandığı örnekleme yöntemlerinden birisidir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008). Bu doğrultuda çalışma grubunun ortaokul öğrencilerinden oluşturulma nedeni; fen bilimleri programında çevreye ilişkin konuların bu yaş gruplarında ağırlıklı olarak yer verimesi ve dolayısıyla çevre bilincinin bu yaş gruplarında oluştuğu varsayılmasıdır. Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin bazı betimsel özellikleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo1. Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin bazı betimsel özellikleri

Sınıf / Cinsiyet	5.	6.	7.	8.
Kız	12	13	12	10

Erkek	8	7	8	10
Toplam	20	20	20	20

2.3.Veri Toplama Aracı ve Verilerin Analizi

Araştırmada veri toplama aracı olarak öğrenciler tarafından çizilen resimler kullanılmıştır. Verinin çizim yolu ile elde edilmesi, diğer yöntem ve veri toplama araçları ile açığa çıkarılmamış bilgi, inanış ve görüşlerin öğrencileri sınırlandırmadan özgürce ortaya çıkarılmasını sağladığı için seçilmiştir (Karamustafaoğlu, Karamustafaoğlu ve Yaman, 2005). Elde edilen öğrenci çizimleri ile öğrencilerin kendini daha rahat ifade edebilmesi ve dolayısıyla algılarını daha somut bir şekilde ortaya koyabilmesi sağlanarak zengin veri seti oluşturulmuştur. Veri toplama aşamasında öğrencilere "Çevre ve çevreye karşı bilinçli olmak deyince aklınıza ne geliyor?" sorusu yöneltilerek onların düşüncelerini resimlerine aktarmaları istenmiştir. İki ders saati boyunca toplanan verilerin çözümlenmesi için içerik analizi yürütülmüştür.

3.BULGULAR

Araştırma kapsamında öğrencilere "Çevre ve çevreye karşı bilinçli olmak deyince aklınıza ne geliyor?" sorusu yöneltilerek resim çizmeleri istenmiştir. Bu soru ile öğrencilerin ilk olarak çevre tanımına ilişkin algıları belirlenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 2'de sunulmuştur**.**

Tablo2. Öğrencilerin çevre tanımına ilişkin algıları

Tema	Kod	5.sınıf (f)	6.sınıf (f)	7.sınıf (f)	8.sınıf (f)
Yapay çevre	Çöp kutusu	21	14	13	14
	Binalar	4	7	7	6
	Ulaşım	9	3	5	2
	Park alanı	6		8	1
	Atıklar	30	15	14	10
	Toplam	70	39	47	33
	İnsan	13	16	15	17
Canlı	Bitki	30	30	29	19
	Hayvan	11	11	6	7
	Toplam	54	57	50	43
Doğal Çevre	Dağ	1	3	1	3
	Nehir	3	7	2	2
	Gökkuşağı	1			
	Toprak	2	1		
	Güneş	16	11	8	12
	Bulut	16	13	11	13
	Toplam	39	35	22	30

Tablo 2'de; öğrencilerden elde edilen çizimler incelendiğinde çevreyi tanımlarken öğrencilerin yapay çevre ve canlılara ilişkin unsurlara her sınıf düzeyinde büyük oranda yer verdikleri buna karşın doğal çevreye ilişkin unsurlara daha az yer vedikleri görülmektedir. Bunun yanında 5.sınıf öğrencilerinin yapay çevreye, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin ise canlılara ilişkin unsurlara daha fazla yer verdikleri

belirlenmiştir. Her bir temaya ilişkin kodlar incelendiğinde her sınıf düzeyinde yapay çevre teması içerisinde çöp kutusu ve atıklara, canlı teması içerisinde bitkilere ve doğal çevre temasında ise, güneş ve bulut kavramlarına büyük oranda yer verildiği gözlemlenmiştir.

Verilerin çözümlenmesi sırasında öğrencilerin çevreyi kirleten unsurlara ilişkin algılarını belirlemek amacıyla çizdikleri resimler incelenmiş ve buna ilişkin bulgular Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo3. Öğrencilerin çevreyi kirleten unsurlara yönelik algıları

Tema	Kod	5.sınıf (f)	6.sınıf (f)	7.sınıf (f)	8.sınıf (f)
Atıklar	Cam	11	11	7	2
	Kağıt	11	11	12	12
	Duman	3	5	4	3
	Plastik	10	10	8	

Öğrencilerin çevreyi kirleten unsurlara ilişkin algıları incelendiğinde, cam, kağıt ve plastik gibi katı atıkların yanında hava kirleticilerinden biri olan dumanada yer verdikleri görülmektedir. Bunun yanında öğrencilerin, çevreyi kirleten temel unsur olarak kağıt ve kağıt ürünlerini algıladıkları belirlenmiştir.

Öğrencilerin çevrenin temiz olmasına yönelik algılarını belirlemek amacıyla çizdikleri resimler incelenmiş ve buna ilişkin bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo4. Öğrencilerin çevrenin temiz olmasına yönelik algıları

Tema	Kod	5.sınıf (f)	6.sınıf (f)	7.sınıf (f)	8.sınıf (f)
Çevreye ilişkin farkındalık	Çöp kutusunun varlığı	12	16	13	13
	Çöplerin ayrılması	8		1	
	Geri dönüşüm kutusu varlığı	2	2		3
	Toplam	22	18	14	16
Çevrenin duygulara yansıması	Mutlu insan	12	15	11	13
	Gülümseyen güneş	3	6	1	2
	Gülümseyen bulut	1			
	Gülümseyen yeşil ağaç	1		1	
	Toplam	17	21	13	15
Çevrenin içerdiği doğal unsurlar	Yeşil ağaç	13	11	9	10
	Mavi bulut	14	5	9	11
	Parıldayan güneş	13	5	9	7
	Mavi su	4	4	1	2
	Yeşil Çim	12	2	5	4
	Dumansız gökyüzü	1			
	Gökkuşağı	1			
	Meyve veren ağaç	2	5	3	1
	Hayvanların varlığı	7	8	4	6
	Çiçeklerin varlığı	2	1	6	2
	Toplam	69	41	46	43

Çevreye ilişkin duyarlılık	Çöpünü çöp kutusuna atan insan	4	8	6	6
	Çöpleri çevreden toplayan insan	2	5	4	3
	Ağaç yetiştiren/diken insan		4	2	5
	Temizlik yapan insan			1	2
	Toplam	6	17	13	16

Tablo 4 incelendiğinde, öğrencilerin tüm sınıf düzeylerinde çevrenin temiz olmasını, temiz bir çevrenin doğal unsurlar içermesi gerektiği şeklinde algıladıkları belirlenmiştir. Ek olarak, 6,7 ve 8. sınıflar temiz bir çevre için bireylerin çevreye ilişkin farkındalık ve duyarlılık düzeylerinin yüksek olması gerektiğini ve böyle bir çevrede yaşayan insanların mutlu olacakları şeklinde algıladıkları görülmektedir. 5. sınıflarda sadece çevreye ilişkin duyarlılık teması altındaki kodlara öğrencilerin çizimlerinde az yer verdikleri görülmektedir.

Öğrencilerin çevrenin temiz olmasına yönelik önerilerine ilişkin algılarını belirlemek amacıyla çizdikleri resimler incelenmiş ve buna ilişkin bulgular Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo5. Öğrencilerin çevrenin temiz olmasına yönelik önerilerine ilişkin algıları

Tema	Kod	5.sınıf (f)	6.sınıf (f)	7.sınıf (f)	8.sınıf (f)
Çöplerin biriktirilmesi	Çöplerin çöp kutusuna atılması	4	11	7	2
	Çevrede var olan çöplerin toplanması	2	4	3	3
	Çöplerin belli bir yerde biriktirilmesi	3			
	Çöp kutusunun bulunması	12	13	10	13
	Toplam	21	28	20	18
Geri dönüşüm	Çöplerin geri dönüşüm kutusuna atılması	1	1		
	Çöplerin ayrılması	8		1	
	Geri dönüşümün yapılması	7	1		3
	Toplam	16	2	1	3
Bilinçlendirme	Uyarı levhası bulunması	4		1	2
	Slogan üretilmesi	4		4	4
	Çeşitli çevre kuruluşlarını oluşturma				1
	Toplam	8		5	7
Önlem alınması	Hava kirliliğin önlenmesi	1	3	4	6
	Su kirliliğin önlenmesi		2	2	3
	Ağaç		4	6	7

	yetiştiren/diken insan				
	Toplam	1	9	12	16

Öğrencilerin çevrenin temiz olmasına yönelik önerileri incelendiğinde her sınıf düzeyinde çöplerin biriktirilmesi önerisine öncelikli olrak yer verdikleri görülmüştür. Bunun yanında 5. sınıfların atıkların geri dönüştürülmesi önerisine vurguladıkları görülürken, diğer sınıf düzeylerinde bu öneriye aynı oranda vurgu yapılmamıştır. Ayrıca sınıf düzeyinin artmasıyla çevre kirliliğine ilişkin önlemlerin alınması önerisinin artığı belirlenmiştir.

4.TARTIŞMA VE SONUÇ

Ortaokul öğrencilerinin çevre ve çevre bilincine yönelik algılarının tespit edilmesini amaçlayan bu araştırmada, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin çevreyi tanımlarken canlı öğelere daha fazla yer verdikleri, 5.sınıf öğrencilerinin ise; yapay çevreyi oluşturan cansız öğelere daha fazla yer verdikleri görülmüştür. Her ne kadar 5. sınıf öğrencileri yapay çevre unsurlarına çoğunlukla yer versede canlı ve doğal çevre unsurlarına da bir okadar yer verdikleri tespit edilmiştir. Bunun yanında tüm sınıf düzeylerinde çevre tanımı içerisinde çoğunlukla bitkilere yer verdikleri belirlenmiştir. Ancak yapay çevre unsurları ve doğal çevre unsurları da öğrenci çizimleri içerisinde yer almaktadır. Özellikle yapay çevre unsuru cansız öğelerden en çok çöp kutusu ve atıklara yer vermeleri öğrencilerin resimlerinde kirli bir çevreyi yansıtmayı tercih ettiklerini göstermektedir. Öğrenciler, genelde çevreyi canlı unsurlardan ve günlük hayat içerisinde gözlemlediği unsurlardan yola çıkarak tanımlamışlardır. Bu çalışmanın sonuçlarına benzer şekilde Shepardson, Bryan, Priddy ve Harbor (2007) ve Yardımcı ve Bağcı Kılıç (2010) çocukların çevreyi daha çok bitkilerden ve hayvanlardan oluşan bir yer olarak algıladıkları sonucuna ulaşmışlardır. Bu çalışmanın bulguları öğrencilerin çevre kirliliğinin farkında olduklarını da göstermektedir. Bu sonuç eğitim öğretim faaliyetleri içerisinde çevreye ilişkin kavramlar verilirken genelde örneklerde bitki ve hayvan unsurlarına daha fazla yer verilmesinden ve çevre kirliliğine ilişkin konuların programda yer almasından kaynaklanmış olabilir.

Öğrencilerin çevreyi kirleten unsurlara yönelik algıları incelendiğinde, tüm yaş düzeylerinde kağıt ve kağıt ürünlerini çoğunlukla kirleteci olarak yer verdikleri bunun yanında cam, plastik ve dumanı da kirletici olarak vurguladıkları görülmüştür. Bu sonuç, öğrencilerin yakın çevrelerinde yaşadıkları ve insan faaliyetleri sonucunda ortaya çıkan çevre sorunlarını resimlerine yansıttıklarını göstermektedir. Bu çalışmanın sonuçları Alerby (2000) ve Yardımcı ve Bağcı Kılıç (2010) ile paralellik göstemektedir.

Öğrencilerin çevrenin temiz olmasına ilişkin algıları incelendiğinde ise; öğrencilerin her yaş düzeyinde çevrenin temiz olmasını çevrenin içerdiği doğal unsurlar yardımıyla (yeşil ağaç, parıldayan güneş, yeşil çim gibi) açıkladıkları görülmektedir. Aynı zamanda temiz bir çevreyi öğrenciler pozitif duygularını canlı ve cansız öğelere yansıtarak ifade etmişlerdir. Bunun yanında öğrenciler temiz bir çevrenin duyarlı insanları ve çevrenin temiz kalmasına yardımcı olan unsurları özellikle çöp kutusunu

içermesi gerektiğini düşündükleri ortaya çıkmıştır. Ancak temiz çevre algısında çöp kutusuyla aynı oranda geri dönüşüm kavramına yer vermedikleri belirlenmiştir. Oysaki sürdürülebilir bir gelecek için geri dönüşüm bilincinin önemi göz önünde bulundurularak ilköğretim programında geri dönüşüm kavramına yer verilmiş olmasına karşın öğrenci resimlerine yeterli düzeyde yansımadığı görülmüştür. Bu sonuca benzer şekilde Yardımcı ve Bağcı Kılıç (2010) öğrencilerin çevre sorunlarını çöp odaklı algıladıklarını ve geri dönüşüm kavramına yer vermediklerini belirtmiştir. Bu sonuç öğrencilerin doğal çevrenin korunduğu, insanların duyarlı olduğu ve bu çevrede yaşamaktan mutluluk duyduğu ortamları temiz olarak algıladıklarını göstermektedir.

Son olarak, öğrencilerin çevrenin temiz olmasına ilişkin algıları incelendiğinde; öğrencilerin her yaş düzeyinde önerilerinin çoğunlukla üretim ve tüketim faaliyetleri sonucunda açığa çıkan çöplerin ortadan kaldırılması üzerine yoğunlaştığı görülmektedir. Bu sonuç öğrencilerin çevre kirliliğini çöp odaklı algıladıkları için çözüm önerilerinide çöp odaklı oluşturduklarını göstermektedir. Ek olarak, öğrencilerin yaş düzeyinin artmasıyla çeşitli kirlilik türlerine ilişkin önlem alınması gerektiği önerisinde bulundukları anlaşılmaktadır. Sonuç olarak, öğrencilerin önerilerinin genelde kendilerinin de yapabileceği çözümlerden oluştuğu görülmektedir.

Bu çalışmanın sonucunda, öğrencilerin çevreyi bitki ve hayvanlardan oluşan ve genelde kağıt, cam ve plastik gibi unsurlarla kirletilen bir ortam olarak algıladıkları görülmüştür. Bunun yanında öğrenciler çevrenin temiz olmasını çöplerin olmadığı doğal unsurlarla ilişkilendirmişler ve çözüm önerilerini de bu doğrultuda oluşturmuşlardır. Sonuç olarak öğrencilerin çevre ve çevre bilinciyle ilişkili bazı kavramlarda yeterli düzeyde farkındalığa sahip oldukları görülmesine karşın bu farkındalığın yakın çevre ve yakın çevredeki çöp ve çöplerin ortadan kaldırılması odaklı olduğu anlaşılmaktadır. Buna karşın çevre bilincine ilişkin faktörlerden geri dönüşüm, ulusal ve küresel çevre sorunları, farklı kirlilik türleri, kağıt, plastik, cam ve duman dışındaki kirleticilere çizimlerde yeterli düzeyde yer verilmemiştir.

5.KAYNAKÇA

Aktepe, S. ve Girgin, S. (2009). İlköğretimde eko-okullar ve klasik okulların çevre eğitimi açısından karşılaştırılması. *İlköğretim Online, 8*(2), 401-414.

Alerby, E. (2000). A way of visualizing children's and young people's thoughts about the environment: a study of drawings. *Environmental Education Research, 6*(3), 205–222.

Ary, D., Jacobs, L., C., Sorensen C. ve Razavieh, A. (2010). *Introduction to research in education,* (8th ed.). Belmont, CA: Wadsworth, Cengage Learning.

Bonnet, M. ve Williams, J. (1998). Environmental education and primary children's attitudes towards nature and the environment. *Cambridge Journal of Education, 28*(2), 159-174.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün,Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri (2. Baskı)*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Erduran Avcı, D., Demırekin, M., Hare, O., Özlü, S. ve Özkan, İ. (2013). 8. sınıf öğrencilerinin çevre sorunları algısının farklı tekniklerle incelenmesi. *Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi, 1*(2), 50-66.

Erten, S. (2003). 5. sınıf ögrencilerinde "çöplerin azaltılmasi" bilincinin kazandırılmasına yöneik bir ögretim modeli, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 25, 94-103.

Karamustafaoğlu, S., Karamustafaoğlu, O. ve Yaman, S. (2005). Fen ve teknoloji öğretiminde kavram öğretimi. M. Aydoğdu ve T. Kesercioğlu (Ed.), *İlköğretimde fen ve teknoloji öğretimi,* s.49-50. Ankara: Anı yayıncılık.

Keinath, S. D. (2004) *Environmental education and perceptions in eastern Nepal: Analysis of student drawings*. Submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Master of Science in Forestry Michigan Technological University.

Keleş, Ö., Uzun, N. ve Varnacı Uzun, F. (2010). Öğretmen adaylarının çevre bilinci, çevresel tutum, düşünce ve davranışlarının doğa eğitimi projesine bağlı değişimi ve kalıcılığının değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 9*(32), 384-401.

Loughland, T., Reid, A. ve Petocz, P. (2002) Young people's conceptions of environment: a phenomenographic analysis. *Environmental Education Research, 8*(2), 187-197.

Maddox, P., Doran, C., Williams, I. D. ve Kus, M. (2011). The role of intergenerational influence in waste education programmes: The THAW project. *Waste management, 31*(12), 2590-2600.

Özata Yücel, E. ve Özkan, M. (2013). 2013 fen bilimleri programının 2005 fen ve teknoloji programıyla çevre konuları açısından karşılaştırılması, *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 26*(1), 237-265.

Shepardson, D.P., Wee, B., Priddy, M. ve Harbor, J. (2007). Students' mental models of the environment. *Journal of Research in Science Teaching*, 44, 327–348.

Şimşekli, Y. (2004). Çevre bilincinin geliştirilmesine yönelik çevre eğitimi etkinliklerine ilköğretim okullarının duyarlılığı. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17*(1), 83-92.

Smith, A. (2001). Early childhood- A Wonderful time for science learning. *Australian Primary & Junior Journal, 17*(2), 52–55.

Timur, S., Yılmaz, Ş. ve Timur, B. (2013). Öğretmen adaylarinin çevreye yönelik davranişlarinin incelenmesi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10(1), 125-141.

Yardımcı, E. ve Bağcı Kılıç, G. (2010). Children's views of environment and environmental problems. *İlköğretim Online, 9*(3), 1122-1136.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (8.Baskı).* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, Ş., Timur, S. ve Timur B. (2013). Secondary school students' key concepts and drawings about the concept of environment. *Anthropologist, 16*(2), 45-55.

ÖĞRETMEN ADAYLARININ GELECEKTEKİ ÇEVRE ALGILARI VE YAŞANILABİLİR BİR ÇEVRE İÇİN YAPILABİLECEKLERLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİ

TEACHER CANDIDATES' FUTURE ENVIRONMENT PERCEPTIONS AND THOUGHTS ABOUT ACTIVITIES CAN BE DONE FOR A LIVABLE ENVIRONMENT

Doç. Dr. Fatime BALKAN KIYICIa, Yrd. Doç. Dr. Elif ATABEK YİĞİTa, Melike YAVUZb
aSakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Fen Bilgisi Öğretmenliği ABD, SAKARYA
bSakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Fen Bilgisi Eğitimi, Doktora Öğrencisi, SAKARYA
fbalkan@sakarya.edu.tr, eatabek@sakarya.edu.tr ve meykeyavuz@hotmail.com,

ÖZET

Bu çalışmada fen ve teknoloji öğretmen adaylarının gelecekteki çevre algılarının ve gelecek nesillerin yaşanılabilir bir çevreye sahip olabilmesi için bilinçlilik kazandırmak adına hizmet dönemlerinde ne gibi etkinlikler yapılabileceklerine dair görüşlerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda çalışma fenomenoloji (olgubilim) desenine göre tasarlanmış ve katılımcıları fen bilgisi öğretmenliği 2. sınıfta öğrenim gören 90 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Veri toplamak amacıyla öncelikle öğretmen adaylarının 2050 yılını düşünüp ve kirlilikler bakımından nasıl bir çevrede yaşadıklarını hayal ederek resim çizmeleri istenmiştir. Resimler içerik analizi ile analiz edilmiştir. Resimlerin analizi sonucunda öğretmen adaylarının çoğunlukla kirliklerin çok olacağı bir çevrenin bizleri beklediği düşüncesine sahip olduğu tespit edilmiştir. Aynı zamanda yaşanılabilir temiz bir çevreye sahip olabilmek için bilinçli bireyler yetiştirmek adına katılımcıların yapabilecekleri etkinlikleri belirtmeleri istenmiştir. Buna ilişkin görüşlerin analizi sonucunda bilinçli bireylerin yetiştirilebilmesi için yapılabilecek etkinlikler arasında fidan dikme, geri dönüşüm ve tekrar kullanım etkinlikleri, geziler düzenleme, proje yapma, doğal kaynakları korumaya teşvik edici etkinlikler yapma, çöp toplama etkinlikleri yapma ve resim-videolardan yararlanma gibi etkinliklerin ön plana çıktığı görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Çevre, Çevre Bilinci, Çevre Sorunları, Çevre Eğitimi, Resim.

ABSTRACT

In this study it was aimed to determine the "environment in future" perception of science teacher candidates' and their thoughts about the activities that can be done in their duty in order to create consciousness about a livable environment in the future. By this aim the study was carried out in a phenomenological design and participants were 90, 2nd grade science teacher candidates. To gather the data participants were asked to draw a picture that they would be living in the year of 2050. After the analysis of these pictures it was found that most of the participants have thought that we would be living in a more polluted environment in the future. Participants were then asked to state the activities that they can be done in order to educate more environmentally conscious individuals. After the analysis of thoughts, featured activities were found as dibble, recycling, reutilization, utilization of natural sources and usage of pictures and videos.

Keyword: Environment, Environmental consciousness, Environmental problems, Environmental education, Pictures.

1.GİRİŞ

İnsanlar yaşadıkları çevrede daha rahat bir yaşam sürebilmek için sürekli değişiklik yapma ihtiyacı duymaktadır. Gelişen bilim ve teknoloji sayesinde doğal çevre üzerinde istenilen değişimlerin yapılması süreci, artan hızlı nüfusa bağlı insanların gereksinimlerinin karşılanması gerekliliği ve bilinçsiz insan davranışları zaman zaman çevre sorunlarını da beraberinde doğurmaktadır. Çevre ile ilgili sorunların insanları ve diğer canlıları doğrudan ya da dolaylı olarak etkilediği, bu sorunların ortadan kaldırılması ve oluşmasının engellenmesi son derece önemlidir. Bu bağlamda; çevre bilincine sahip, duyarlı bireylerin yetiştirilmesinde çevre eğitimi gereklidir.

Çevre eğitiminin amacı öğrencilere sadece çevre hakkında bilgilendirmek değil aynı zamanda öğrencilerin doğal kaynakları nasıl kullanacaklarını ve ileride bu kaynakları korumaları gerektiğini öğretmektir (Breiting ve Mogensen, 1999). Çevre eğitimi; sınıf içi programlar, okul bahçesindeki uygulamalar, doğa merkezleri ve doğal çevrelere günlük geziler ve konaklamalı geziler biçiminde uygulanabilir (Dettmann-Easler ve Pease, 1999). Çevre eğitimi bazı durumlarda doğa çalışmaları ile aynı olarak değerlendirilmektedir (Breiting ve Mogensen, 1999). Çevre eğitimi ile bireyler, çevre sorunlarının farkına vararak çözüm yolları sunar ve daha temiz bir çevrenin bireylerin yaşam kalitesi ve niteliğini artıracağını bilir (Soran, Morgil, Yücel, Atav ve Işık, 2000).

İlgili literatür incelendiğinde; düzensiz kentleşme, endüstrileşme, hava kirliliği, su kirliliği, küresel ısınma, iklim değişikliği, ozon tabakasının incelmesi, sera etkisi, asit yağmurları, kimyasal atıklar, canlı türünün yok olması, yeşil alanların azalması gibi sorunlar karşı karşıya kaldığımız çevre sorunlarından bazılarıdır (Baykal ve Baykal, 2008; Yalçınkaya, 2013). Yaşanılabilir bir çevre için bu sorunlarla başa çıkabilecek bireylerin yetiştirilmesi son derece önemli olup, bu noktada çevre eğitiminin gerekliliği ön plana çıkmaktadır.

Çevre eğitimi diğer disiplinlerden ayrı olarak ele alınamayacak disiplinler arası bir alandır. Fen programları incelendiğinde; programın içerisine entegre edilmiş bir şekilde çevre konularını görmek mümkündür. Bu konuların öğrenilmesi sürecinde büyük sorumluluğa sahip olan öğretmenlerin farkındalıkları son derece önemli bir konudur. Karataş'a (2013) göre de; çevre eğitiminde başarının sağlanabilmesi öğrencilerine faydalı olmak, onları etkili çevre eğitimi ile bilinçlendirmek isteyen öğretmenlerin bu konuda yeterli bilgi ve deneyime sahip olmalarına bağlı bulunmaktadır. Çünkü öğrenciler öğretmenlerini model alan bireyler olduğundan; öğretmenlerin bakış açısı, çevre sorunları ve bunlara çözüm yolları bulma ile ilgili algıları önem taşımaktadır.

Bu çalışmada fen ve teknoloji öğretmen adaylarının gelecekteki çevre algılarının ve gelecek nesillerin yaşanılabilir bir çevreye sahip olabilmesi için bilinçlilik kazandırmak adına hizmet dönemlerinde ne gibi etkinlikler yapılabileceklerine dair görüşlerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır.

2.YÖNTEM

Çalışma, fenomenoloji (olgu bilim) desenine göre yürütülmüştür. Olgu bilim (fenomenoloji) deseni farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

2.1.Çalışma grubu

Araştırma katılımcılarını Fen bilgisi öğretmenliği 2. Sınıfta öğrenim gören 90 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Katılımcıların % 67'si kız (61 kişi) % 33'ü (29 kişi) ise erkektir. Katılımcıların lisans eğitimleri sırasında henüz çevre ile ilgili bir ders almış olmamaları kriter olarak belirlenmiştir. Uygulamanın birinci kısmının tamamlanmasının ardından Çevre bilimi dersi alıp dönem sonunda bu ders bittikten sonra çalışmanın ikinci aşaması uygulanmıştır. Bu durumun çevre sorunlarını çözmede katılımcıların sunacakları çözüm önerilerine yardımcı olacağı ve daha bilinçli bir şekilde önerilerde bulunmalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Çünkü alınacak çevre bilimi dersi temel çevre kavramları ve çevre sorunları hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlamak açısından önemli bir etkiye sahiptir. Bu sebepten çalışmada çevre dersini henüz alacak olan öğretmen adayları çalışma grubunu oluşturmaktadır. Bu kriterler dikkate alınarak, çalışma grubunun belirlenmesi sürecinde ölçüt örnekleme göz önünde bulundurulmuştur.

2.2.Veri toplama

Veri toplamak amacıyla öncelikle öğretmen adaylarının 2050 yılını hayal ederek ve nasıl bir çevrede yaşadıklarını düşünerek bir resim çizmeleri istenmiştir. Bu uygulama dönem başında gerçekleştirilmiştir. Öğretmen adaylarının çizmiş olduğu resimlerden oluşan dokümanlar analiz edilerek araştırmanın birinci verileri elde edilmiştir.

İkinci olarak ise öğretmen adaylarının çizmiş olduğu resimlerden elde edilen dokümanların analizi sonucunda, çoğunlukla kirliklerin çok olacağı bir çevrenin bizleri beklediği düşüncesine sahip olunduğu tespit edilmiştir. Gelecekte düşünüldüğü gibi değil de, yaşanılabilir, kirliliklerden uzak daha temiz bir çevreye sahip olabilmek için bilinçli bireyler yetiştirmek adına katılımcıların yapabilecekleri etkinlikleri belirtmeleri istenen bir form hazırlanmıştır. Hazırlanan bu form katılımcılara "Çevre Bilimi" dersini aldıktan sonra dönem sonunda uygulanmıştır. Öğretmen adaylarının bu formda belirttiği görüşler sonucunda araştırmanın diğer verileri elde edilmiştir.

2.3.Verilerin analizi

Öğretmen adaylarının çizmiş oldukları resimler alınarak elde edilen veriler üzerinden doküman incelemesi yapılmış ve doküman analizi ile resimler analiz edilmiştir. Öncelikle resimler numaralandırılmıştır. Kodlamalar yapılarak, kodlardan yola çıkılarak resimlerden elde edilen veriler "temiz çevre" ve "kirli çevre" olmak üzere iki tema altında toplanmıştır. Doküman analizi esnasında

iki ayrı uzman tarafından analizler gerçekleştirilmiş ve tutarlılığı bakılmıştır. Görüş ayrılığı olan durumlarda görüş birliğine varılmıştır. Görüş birliğine varılamayan resimler için o resmi çizen öğretmen adayının görüşüne başvurularak tam görüş birliği sağlanmıştır.

Resimlerdeki numaralandırma işlemi aynı numara aynı kişiyi temsil edecek şekilde görüşlerin belirtildiği form için de uygulanmıştır. Katılımcıların öğrencilerine bilinçlilik kazandırmak ve daha temiz bir çevre adına yapılabilecek etkinlikler ile ilgili görüşlerinden elde edilen veriler ise içerik analizi ile analiz edilmiş ve kodlamalar yapılmıştır. Kodlamalar çalışmanın güvenirliği için 2 ayrı araştırmacı tarafından ayrı ayrı gerçekleştirilmiştir.

3.BULGULAR

Öğretmen adaylarının çizdikleri resimlerin incelenmesi sonucunda ulaşılan bulgular aşağıda verilmiştir. "Temiz çevre" ve "kirli çevre" olmak üzere iki temada toplanan analiz sonuçları ile ilgili tablo aşağıdaki verilmiştir.

Tablo 1. Öğretmen Adayları Tarafından Çizilen Resimlere İlişkin Bulgular

Tema	Kod	Frekans
Temiz çevre	Az katlı ev	9
	Yeşil alanlar/ağaçlar	12
	Çöp konteynır/kutusu	8
	Kağıt torbalar	1
	Tasarruflu ampuller	1
	Temiz Sulara	3
	Temiz hava	5
	Şehir dışına taşınmış fabrikalar	1
	Çevre dostu arabalar	1
	Çöp arabaları	3
	Filtreli fabrika bacaları	2
	Oyun parkları / piknik alanları	3
Tablo 1. Devamı		
Kirli çevre	Düzensiz kentleşme/yüksek binalar	52
	Çok az yeşil alan/simgesel tek ağaç resmi	42
	Susuzluk/Kuraklık	15
	Trafik sorunu/Çok sayıda araba	23
	Yerlerde çöpler	23
	Kirli hava/Kara bulutlar	21
	Kirli sular	23
	Hasta/oksijene ihtiyaç duyan/güneş	6
	Işınlarından korunan insanlar	13
	Kurumuş/kesilmiş ağaçlar	12
	Ölmüş canlılar	6
	Gürültü	2
	Mevsimlerin değişmesi	21
	Fabrikalar ve atıkları	5

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; çizimlerde öğretmen adaylarının sadece % 18.8'sinin (17 kişi) 2050 yılında dünyayı çevre sorunları açısından iyimser resmettikleri görülmektedir. Geriye kalan öğretmen adayları tarafından ise çevre sorunları bakımından gelecekte kirlilikler adına

olumsuzlukların olduğu bir çevrenin bizleri beklediği temasının resimlerde vurgulandığı görülmüştür. İyimser resmedilen ve temiz çevre teması altında toplanan resimlerde yeşil alanlar/ağaçlar, az katlı evler ve çöp konteynırlarının kullanıldığı temiz bir çevre öne çıkan unsurlar arasındadır. Kirli çevre teması altında toplanan resimlerde ise düzensiz kentleşme ve yüksek binalar, çok az yeşil alanlar/ ağaçlar, çöpler, fabrika atıkları, hava ve su kirlilikleri öne çıkan unsurlar arasındadır.

Öğretmen adaylarının çevre bilinçliliği kazandırmak ve daha temiz bir çevre adına yapılabilecek etkinlikler ile ilgili görüşleri sonucunda ulaşılan bulgular Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Yapılabilecek etkinlikler ile ilgili öğretmen adaylarının görüşleri

Kod	Frekans
Fidan dikme	42
Gezi düzenleme	27
Çöp toplama etkinlikleri yapma	18
Geri dönüşüme teşvik edici etkinlikler yapma	34
Tekrar kullanım örnekleri yaptırma/teşvik etme etkinlikleri	20
Doğal kaynakları korumayı teşvik edici etkinlikler yapma	19
Resim göstermek/belgesel-video izletmek	18
Hikaye okuma	1
Tiyatro düzenleme	6
Proje yapma	18
Deney yapma	7
Gösel/afiş hazırlama	6
Velilere seminer verme	4
Yarışmalar düzenleme	8

Tablo 2 incelendiğinde öğretmen adaylarının çevre bilinçliliği kazandırmak adına yapılabilecek etkinlikler ile ilgili görüşleri yer almaktadır. Buna göre yapılabilecek etkinlikler arasında fidan dikme, geri dönüşüm ve tekrar kullanım etkinlikleri, geziler düzenleme, proje yapma, doğal kaynakları korumaya teşvik edici etkinlikler yapma, çöp toplama etkinlikleri yapma ve resim-videolardan yararlanma gibi etkinliklerin ön plana çıktığı görülmektedir.

4.TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Çevre ile ilgili öğretmen adaylarının gelecekteki çevre algılarının belirlenmeye çalışıldığı bu çalışmada; çevre ile ilgili öğretmen adaylarının çizimleri temiz çevre ve kirli çevre olmak üzere iki kategoride toplanmıştır. Ancak öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu gelecekte çevre sorunları ile karşı karşıya kalınacağını belirtmişlerdir. Resimlerden elde edilen bulgulara göre düzensiz kentleşme ve yüksek binalar, çok az yeşil alanlar/ ağaçlar, çöpler, fabrika atıkları, hava ve su kirlilikleri öne çıkan unsurlardır. Araştırma sonuçlarına paralel şekilde Keinath (2004) tarafından yapılan çalışmada da çocuklar için çevrenin ne anlam ifade ettiğini tespit edilmeye çalışılmıştır. Hem geçmişteki çevre ile ilgili veriler toplayıp resim çizmeleri hem de gelecekteki çevre algılarını resmetmeleri istenmiştir.

Çocukların gelecekteki çevre algıları ile ilgili ulaşılan sonuçlarda büyük binaların, sanayileşmenin ve daha kirli bir çevrenin resimlerde yer aldığı görülmüştür. Resim çizme yoluyla çevre ile ilgili kavramsal yapıların belirlenmeye çalışıldığı ve Alerby (2000) tarafından yapılan çalışmada çocukların çizdiği resimler 4 kategoride ele alınmış olup bu kategorilerden, kötü dünyaya yoğunlaşan düşüncelerin olduğu resimlerde ise, araba egzozları, fabrika atıkları gibi görsellerin bulunduğu çevre resimleri yer almaktadır.

Öğretmen adaylarının çok daha az bir kısmının çizimlerinden ulaşılan temiz çevre teması altında ele alınan bulgulara göre ise yeşil alanlar/ağaçlar, az katlı evler ve çöp konteynırlarının kullanıldığı temiz bir çevre öne çıkan unsurlardır. Benzer şekilde Alerby (2000) tarafından yapılan çalışmada da elde edilen verilerden oluşturulan kategorilerden iyiye yoğunlaşan düşüncelerin olduğu resimlerde, temiz çevre, ormanlar, dağlar, gün batımın, göller ve nehirlerin çizildiği doğa resimleri yer almaktadır.

Çalışmada aynı zamanda öğretmen adaylarının çevre bilinçliliği kazandırmak adına yapılabilecek etkinlikler ile ilgili görüşleri yer almaktadır. Öğretmen adayları tarafından bilinç oluşturmak ve sorunların üstesinden gelebilmek amacıyla yapılabilecek etkinlikler arasında fidan dikme, geri dönüşüm ve tekrar kullanım etkinlikleri, geziler düzenleme, proje yapma, doğal kaynakları korumaya teşvik edici etkinlikler yapma, çöp toplama etkinlikleri yapma ve resim-videolardan yararlanma gibi etkinliklerin ön plana çıktığı görülmektedir. Öğretmen adaylarının görüşleri incelendiğinde çevre eğitiminin önemli olduğu ve belirtilen etkinliklerin daha çok öğrencilerin bizzat aktif olmalarını gerekli kılan ve uygulamaya dönük etkinlikler olduğu görülmektedir. Birçok öğretmen adayı ile yapılan çalışmaların sonucu da bu bulguları destekler niteliktedir. Genellikle öğretmen adayları çevre eğitimin önemli olduğunu ve bu bilincin kazandırılması için uygulamalı etkinliklere yer verilmesi gerektiği görüşüne sahipler (Gökmen, Ekici ve Öztürk, 2012). Meydan, Doğu ve Dinç (2009) tarafından yapılan çalışmada da öğretmen adaylarının; çevre sorunları ile ilgili olarak, küresel ısınma, iklim değişikliği, hava kirliliği, su kirliliği ve israfı, sanayileşme gibi sorunları ciddi birer tehdit olarak gördükleri ve önlem alınması gerektiği belirtilmektedir. Benzer şekilde yapılan diğer çalışmalarda da İlköğretim öğrencileri için verilen çevre eğitimi derslerinin ilköğretim öğrencilerinin çevresel tutumlarını pozitif etkilediği (Yıldırım, 2008), yapılan çevre ile ilgili etkinliklerin çevre eğitimi açısından birçok katkısının olduğu (Çavuş, 2013), her düzeydeki öğrencilerin çevre konusundaki bilincini arttırmak için çevre uygulamalarına katılmalarına ve uygulama yapmalarına olanak verilmesi gerektiği (Maskan, Efe, Gönen ve Baran, 2006) sonuçları elde edilmiştir.

Çevre ve çevre ile ilgili sorunların tüm insanoğlunu ilgilendirdiği ve bu sorunlarla başa çıkabilmek için herkesin sorumluluk sahibi olması gerektiği bir gerçektir. Bu sorumluluk ne kadar erken yaşta kazandırılırsa olumlu sonuçları da o kadar gözlenebilir olacaktır. Bu sebepten gelecekte yaşanılabilir bir çevreye sahip olabilmek için gerekli çevre eğitimin öğrencileri de aktif kılacak şeklide ele alınması ve gerekli önlemlerin alınması son derece önem taşımaktadır.

5.KAYNAKÇA

Alerby, E. (2000). A way of visualizing children's and young people's thoughts about the environment: a study of drawings, *Environmental Education Research, 6*(3), 205-222.

Baykal, H. ve Baykal, T. (2008). Küreselleşen Dünya'da çevre sorunları, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5*(9), 1-17.

Breiting, S. ve F., Mogensen. (1999). Action competence and environmental education. *Cambridge Journal of Education. 29*(3), 349 -353.

Çavuş, A. (2013). *Ortaokul 7.sınıf Fen ve Teknoloji dersinin çevre eğitimi açısından etkiliğine ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi: Bingöl ili örneği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

Dettmann-Easler, D. ve J. L. Pease. (1999). Evaluating the effectiveness of residential environmental education programs in fostering positivie attitudes toward wildlife. *The Journal of Environmental Education, 31*(1), 33-39.

Gökmen, A., Ekici, G. ve Öztürk,G. (2012). *Biyoloji öğretmen adaylarının çevre eğitimine yönelik öz-yeterlilik algılarının incelenmesi üzerine bir çalışma.* X. Ulusal Fen ve Matematik Eğitimi Kongresi, Niğde.

Karataş, A. (2013). *Çevre bilincinin geliştirilmesinde çevre eğitiminin rolü ve Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi örneği*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Keinath, S. D. (2004) *Environmental education and perceptions in eastern Nepal: Analysis of student drawings*. Submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Master of Science in Forestry Michigan Technological University.

Maskan, A.K., Efe, R., Gönen, S. ve Baran, M. (2006). Farklı branşlardaki öğretmen adaylarının çevre sorunlarının nedenleri, eğitimi ve çözümlerine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi üzerine bir araştırma, *Ç.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi, 32*(2), 1-11.

Meydan, A., Doğu, S. ve Dinç, M. (2009). Öğretmen adaylarının çevre sorunları konusundaki farkındalık ve duyarlılıkları. *Ahmet Keleşoğlu Education Faculty Journal, 28*, 153-168.

Soran, H., Morgil, İ., Yücel, S., Atav, E. ve Işık, S. (2000). Biyoloji öğrencilerinin çevre konularına olan ilgilerinin araştırılması ve kimya öğrencileri ile karşılaştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,18*, 128-139.

Yalçınkaya, E. (2013). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerine göre çevre sorunları: Nitel bir çalışma. *Marmara Coğrafya Dergisi, 27*, 416-419.

Yardımcı, E. ve Bağcı Kılıç, G. (2010). Çocukların gözünden çevre ve çevre sorunları, *İlköğretim Online, 9*(3), 1122-1136.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara.

Yıldırım, N. (2008). *Dizayn edilen çevre eğitimi dersinin ilköğretim öğrencilerinin çevresel tutumlarına olan etkisi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

BÖLÜM 26

ÇOCUK GELİŞİMİ VE EĞİTİMİ

CHILD DEVELOPMENT AND EDUCATION

İLKOKULA BAŞLAMA YAŞINA YÖNELİK ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

Oya RAMAZAN[a], Türker SEZER[b]
Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, İSTANBUL
[a]oramazan@marmara.edu.tr
[b]turkersezer@marmara.edu.tr

ÖZET

Bu araştırmanın amacı sınıf öğretmenlerinin okula başlama yaşının öğrencilerin bilişsel beceriler, dil ve okuma-yazma, akademik başarı, psikomotor beceriler, özbakım becerileri ve okula uyumlarına etkisi hakkındaki görüşlerini incelemektir. Katılımcıların belirlenmesinde kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmaya İstanbul ili Kadıköy ilçesinde bulunan ilkokullarda görev yapan 70 öğretmen (28 erkek, 42 kadın) katılmıştır ve araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Katılımcıların cevapları teybe kaydedilmiş ve kelimesi kelimesine transkript edilmiştir. Veriler tümevarımsal betimsel analiz tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma bulguları erken yaşta okula başlayan öğrencilerin bilişsel beceriler, dil ve okuma-yazma, psikomotor beceriler, özbakım becerileri, akademik başarı ve okula uyumlarının daha geride olduklarını göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: Okula hazırlık, Okula başlama yaşı, Okula uyum,

ABSTRACT

The aim of this study is to examine class teachers' views about the effect of the school starting age on students' cognitive skills, language and literacy, academic achievement, psychomotor skills, self-care skills and school adjustment at primary school. A convenience sampling method was used to identify and select participants for the study. 70 teachers (28 men, 42 women) working at primary schools in Istanbul-Kadıköy participated in the study and data was collected through semi-structured interview forms. Participants' responses were tape-recorded and transcribed verbatim. The data were analyzed using the method of inductive qualitative data analysis. Results of the study indicated that students who start school at early age fell behind in cognitive skills, language and literacy, academic achievement, psychomotor skills, self-care skills and school adjustment at first grade.

Keywords: School readiness, School starting age, School adjustment

GİRİŞ

Dünyada yaşanan hızlı değişim ve ülkelerin de bu değişime ayak uydurabilme çabaları nedeni ile her alanda çeşitli uygulamaların yeniden gözden geçirilmesi bir zorunluluk olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu alanların başında da eğitim alanı gelmektedir. Buna örnek olarak ülkemizde 21 Temmuz 2012 tarihli 28263 sayılı resmi gazetede yayımlanarak yürürlüğe giren yönetmeliğindeki değişiklikleri verebiliriz. Yeni uygulama ile zorunlu eğitim 8 yıldan 12 yıla çıkarılmış, okullar ilkokul, ortaokul ve

lise olarak ayrı ayrı yapılandırılmıştır. Bu yapılandırma ile ilköğretime başlama yaşı 72 aydan 60 aya indirilmiş ve ayrıca 60-66 ayını dolduran öğrencilerin okula başlamaları velilerin isteklerine bırakılmıştır (MEB, 2012).

Günümüzde okula başlama yaşı ülkelere göre farklılıklar göstermektedir. 2013/14 eğitim-öğretim yılı itibari ile Avrupa Birliği ülkeleri, aday ülkeler ve Avrupa Serbest Bölge Birliği ülkelerinde zorunlu eğitime başlama yaşları şöyledir; Bulgaristan, Estonya, Litvanya, Slovakya, Finlandiya ve İsveç'te 7; Belçika, Avusturya, Portekiz, Romanya, Slovenya, Çek Cumhuriyeti, Danimarka, Almanya, İrlanda, İspanya, Fransa, Hırvatistan, İtalya, İzlanda, Lihtenştayn ve Norveç'te 6; İngiltere, Wales, İskoçya, Letonya, Yunanistan, Macaristan, Malta, Hollanda ve Polonya 5, Kuzey İrlanda ve Lüksemburg'da 4 yaştır (Compulsory Education in Europe 2013/14). Ayrıca gelişmiş ülkelerde özellikle İngiltere, Amerika Birleşik Devletleri ve Kuzey Avrupa ülkelerinde okula başlama kararı uzman denetiminde aile ve çocuk ile birlikte verilmektedir (Oktay vd., 2014).Yukarıda görüldüğü gibi Avrupada pek çok ülkede zorunlu eğitime başlama yaşının 6'dır.

Çocukların hangi yaşta okula başlamaları gerektiği dünyada süregelen bir tartışma konusudur. Yapılan araştırma sonuçları; okula erken yaşta başlayan çocukların okul olgunluğu, okuma-yazma ve matematik becerileri, bilişsel gelişim, psikomotor gelişim, sosyal-duygusal gelişim, endişe düzeyi ve öğretmene karşı tutum (Breznitz, 1988; Breznitz ve Teltsch, 1989; Duran, 2013; Esaspehlivan, 2006; Kapçı-Gül, vd., 2013; McNamara, vd., 2004; Teltsch ve Zvia Puhani ve Weber, 2005; Polat Unutkan, 2003; Özenç ve Çekirdekçi, 2013; Stipek ve Byler, 2001; Voyles, 2011; Yüksel, vd., 2013) gibi alanlarda sorunlar yaşadıklarını göstermektedir. Bu çalışmaların yanı sıra yapılan boylamsal çalışmalarda da okula erken başlayan çocukların akademik performanslarının kendilerinden daha geç başlayan öğrencilerden düşük olduğu ortaya çıkmıştır (Puhani ve Weber, 2007; Bedard ve Dhuey, 2004). Ayrıca okula hazırbulnuşluğu yüksek olarak ve daha geç başlayanların üniversiteyi tamamlama oranlarının daha yüksek olduğu saptanmıştır (Fertig ve Kluve, 2005; Lincove ve Painter, 2006; Puhani ve Weber, 2007).

Yukarıdaki araştırma bulgularının aksine, bazı araştırmalarda okula başlama yaşının öğrenme ya da akademik açıdan risk oluşturmadığı (Morrison, vd., 1997); bazı boylamsal çalışmaların sonucunda okula başlama yaşının geciktirilmesinin uzun dönemde herhangi bir avantaj sağlamadığı (Bickel, vd., 1991; Lincove ve Painter, 2006), ilkokulun ilk üç sınıfında erken başlayan çocukların dezavantajlı oldukları ama bu dezavantajın daha sonraki sınıflarda ortadan kalktığı görülmüştür (Barua ve Lang, 2008; Buten, 2010; Elder ve Lubotsky, 2009; Oshima ve Domaleski, 2006; Perry, 2010; Stipek, 2002; Stipek ve Byler, 2001).

Araştırma sonuçlarında ortaya çıkan farklılıkların yanı sıra, okula başlama yaşı ve buna bağlı olarak da birbirleri ile yakından ilişkili olan"*okula hazırlık*" (Cappelloni, 2011; Hatcher, vd., 2012; Mary Jo,

1992; Rimm-Kaufman, vd. 2000) ve "*okula geçiş*" kavramlarının öne çıktığı görülmektedir (Hatcher, vd., 2012; McCubbins, 2004; Mary Jo, 1992; Rimm-Kaufman, vd., 2000). Amerika Birleşik Devletleri'nde 1997 yılında yapılan, Ulusal Eğitim Amaçları Panelinde (The National Education Goals Panel) okula hazırlığın üç boyutu olduğu ve bu boyutların; çocukların hazır olması, okulların hazır olması ve çocukların hazır olmalarını desteklemek için aileyi ve toplumu geliştirmek için gerçekleştirilen uygulamalar olduğu vurgulanmıştır. 1998 yılında gerçekleştirilen Ulusal Eğitim Amaçları Panel (The National Education Goals Panel) raporunda ise daha önce belirlenen üçlü yapının içeresinde yer alan "*okulların hazır olması*" açıklığa kavuşturulmuştur. Buna göre okulların çocuklar için hazır olması, çocukların gelişimini ve öğrenmelerini desteklemeye hazır olması anlamına gelmektedir. Raporda 10 madde ile özetlenen, okulların sorumlulukları arasında özellikle çocuklar için ev ve okul arasında yumuşak bir geçişin sağlanması, okul öncesi eğitim ile ilkokul arasındaki etkileşimin sürekliliğinin sağlanması, çocukların öğrenmesinde uygun yöntem ve tekniklerin işe koşulması gibi maddeler bu araştırmada öne çıkan maddelerdir.

Daha önce de belirtildiği gibi pek çok araştırma sonucunda "*okula hazırlık*" kavramının yanı sıra "*okula geçiş*" kavramının vurgulandığı ifade edilmişti. Çocuklar okul öncesi eğitim kurumlarından ayrılıp ilkokula başladıklarında ilkokulun amaçları, çocuklardan beklentiler ve değerlendirme kriterleri de değişmektedir. Örneğin, ilkokulların çevresi okul öncesi eğitim kurumlarından farklıdır ve ilkokulda formal eğitim daha fazla önemsenmektedir. Çocuklar ilkokula başladıkları zaman bazıları daha başarılı bazıları da başarısız olmaktadır. Bu yüzden ilkokula geçiş çocuklar için bir sorun teşkil etmektedir. Bu konuda öğretmenlerin görüşleri incelenmiş ve öğretmenlerin okula geçiş ile uyum sorunları arasında ilişki kurdukları belirlenmiştir (Rimm-Kaufman, vd., 2000). Geçiş sürecinde dikkat edilmesi gereken en önemli nokta, çocuk-öğretmen, aile-öğretmen, çocuk-akranları ve çocuk-aile arasındaki ilişkilere odaklanılmasının gereğidir (McCubbins, 2004). Bowes, vd., (2009)'a göre çocukların deneyimleri ile çocuk ve aileye ait özellikler okula geçiş için çocukların hazırlanmasında çok önemli faktörlerdir. Bu faktörler çocukların akademik başarılarını ve okula uyumlarını etkilemektedir. Bu durumda okulların çocuklara geçiş için hazırlanmış sınıflar sunmaları gerekmektedir (Mary Jo, 1992).

Görüldüğü gibi okula başlama yaşı ile ilgili yapılan araştırma sonuçları çeşitlilik göstermektedir. Okula başlama yaşı ile birlikte kaliteli okul öncesi eğitime olan ihtiyaç, öğrencilerin okula hazırlıklarının uygun biçimde desteklenmesi, öğrencilerin okula geçişlerinin daha yumuşak olarak gerçekleştirilmesi ve okula geçişe yönelik programların kapsamının genişletilmesi gibi önemli vurguların ortaya çıkmaktadır. Burada çocukların okula hazırlıklarının geliştirilmesi için stratejiler üretilmeli, sadece test sonuçlarına odaklanılmamalı, bu anlamda eğitimcilerin denetimleri sağlanmalı ve okula hazırlık temelinde kritik role sahip olan sosyal duygusal gelişimleri desteklenmelidir (Wesley ve Buysse, 2003). Bu yüzden farklı yaş grupları ile aynı sınıf içerisinde eğitim-öğretim çalışmalarını

sürdüren öğretmenlerin süreç içersinde yaşadıkları deneyimlere yönelik görüşlerinin birinci elden alınması bu araştırmanın temel amacını oluşturmaktadır.

YÖNTEM

Araştırmanın deseni nitel araştırma yöntemine dayanmaktadır. Katılımcıların tespit edilmesinde, araştırma sorularını cevaplamak için gerekli verilerin toplanmasında ve verilerin analizinde nitel araştırma yöntemleri kullanılmıştır.

Katılımcılar

Katılımcıların tespit edilmesinde Kolay Ulaşılabilir Örneklem (convenience sampling) metodu kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını İstanbul ilinde Kadıköy ilçe Milli Eğitim Müdürlüklerine bağlı ilkokulların 1. sınıfında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. İlk önce araştırmaya katılan toplam 70 öğretmen dahil edilmiş ve sınıfında yaklaşık sayıda 5 ve 6 yaşında öğrenci olması, bu öğrencilerin yine yakşalık sayıda okul öncesi eğitime devam etmiş olması ve katılımcı öğretmenlerin daha önce de 1. sınıf öğrencileri ile deneymlerinin bulunması koşulları aranmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 42'si kadın (% 60), 28'i erkek (% 40), 46'sı sınıf öğretmeni, 24'ü diğer branşlardan mezun olan öğretmernlerdir. Ayrıca 9'öğretmenin 1-5 yıl, 17 öğretmenin 6-10 yıl, 20 öğretmenin 11-15 yıl, 13 öğretmenin 16-20 yıl ve 11 öğretmenin de 21 yıl ve üzerinde öğretmenlik hizmet sürelerinin olduğu belirlenmiştir.

Verilerin Toplanması

Bu araştırmanın veri toplama yöntemi "görüşme" olarak belirlenmiştir. Görüşme, başkalarının düşünceleri ve algılamaları hakkında veri toplamak ve bakış açılarındaki çeşitlilik ve farklılıkları yakalamak için en uygun veri toplama yöntemlerinden biridir (Patton, 2002). Yarı yapılandırılmış görüşme protokolüne uygun olarak yapılan görüşmeler araştırmanın temel veri toplama yöntemini teşkil etmektedir, çünkü yarı yapılandırılmış görüşme araştırmacıya esneklik sağlamakta, yanıt oranını arttırmakta ve araştırmacının derinlemesine bilgi edinebilmesine olanak sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Yarı-yapılandırılmış görüşmede sorular önceden belirlenir ve bu sorularla veriler toplanmaya çalışılır (Karasar, 2009). Görüşme formunda yer alan sorular araştırmanın amacı dikkate alınarak hazırlanmıştır. Katılımcıların cevapları arasında karşılaştırma yapabilmek için tüm katılımcılara aynı sorular, aynı sıra ile sorulmuştur. Araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorular öğretmenlerin 1.sınıfa 60-72 aylar arasında başlayan öğrenciler arasında gelişimsel açıdan karşılaştırma yaparak görüşlerini ortaya koyabilmelerine yönelik 6 ana soru ve katılımcının soru ile ilgili yüzeysel cevaplar verdiği sırada görüşlerini derinleştirebilmesi için kullanılan sonda sorudan oluşturulmuştur. Sorular öğrencilerin bilişsel gelişimlerini, okula uyumlarını, psikomotor becerilerini, özbakım becerilerini, akademik

becerilerini ve öğretmenlerin öğretim sürecinde yaşadıkları sorunları ortaya çıkarmaya yönelik olarak düzenlenmiştir. Ayrıca hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formunun geçerliliğini sağlamak için üç uzmanın görüşleri alınmıştır. Uzmanlardan gelen öneriler dikkate alınarak, yarı yapılandırılmış görüşme formuna nihai hali verilmiştir.

Görüşmelere başlamadan önce katılımcılar ile ön görüşmeler yapılmış ve araştırmaya katılımları gönüllülük temelinde ve katılımcıların uygun buldukları saat ve yerde gerçekleştirilmiştir. Her bir katılımcı ile birebir yapılan görüşme yaklaşık 30 dakika sürmüştür. Görüşmeler ses kayıt cihazına kaydedilmiş ve elde edilen ses kayıtları bilgisayar ortamına aktarılarak metin haline dönüştürülmüştür.

Verilerin Analizi

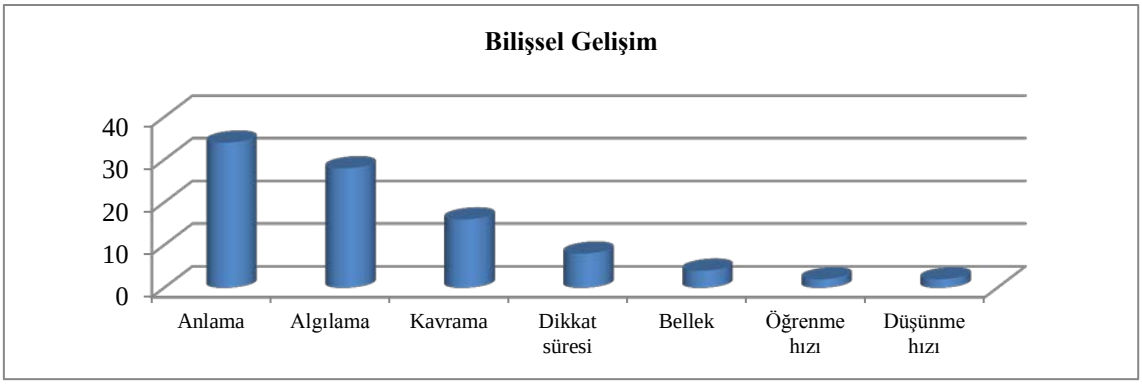
Elde edilen görüşme verilerinin analizi için nitel analiz stratejilerinden olan tümevarımsal betimsel analiz tekniğinden yararlanılmıştır (Miles ve Huberman 1994; Patton, 2002). Tümevarım analizinde veriler kodlanır, temalar bulunur, veriler kodlara ve temalara göre düzenlenir ve tanımlanır, son aşamada elde edilen bulgular yorumlanır (Yıldırımve Şimşek, 2006).

Araştırmanın betimsel analiz kısmında, elde edilen verilerin sistematik ve açık bir şekilde betimlenmesi için (Yıldırım ve Şimşek 2006) katılımcıların görüşleri incelenirken kullandıkları kelime, kavram ve cümlelere dikkat edilmiş, her bir görüşme metni satır satır okunarak sistematik kodlama yapılmış ve verilerin çözümlenmesinde analiz birimleri olarak kelime grupları ve cümleler seçilmiş, görüşmelerin satır satır çözümlenmesi yapılmıştır (Patton, 2002). Elde edilen verilerin güvenilirliğini belirlemek için üç uzmanın görüşü alınmış ve araştırmacılar ile uzmanların kodlamaları karşılaştırılmıştır. Miles ve Huberman, (1994)'ün belirlemiş olduğu formül [Görüş Birliği / (Görüş Ayrılığı + Görüş Birliği) x 100] kullanılarak araştırmanın güvenirliği %86 olarak hesaplanmıştır. Veri seti belirlenen kodlardan temalara ve daha sonrada kategorilere ayrılmış ve analiz sonlandırılmıştır.

BULGULAR

Verilerin analizi sonucunda, araştırmaya katılan öğretmenlerin ifadeleri (1) bilişsel gelişim, (2) dil gelişimi, (3) akademik başarı (4) okula uyum (5) psikomotor beceriler ve (6) özbakım becerileri olmak üzere altı temel kategoride toplanmış ve 5 yaşında İlkokula başlayan öğrencilerin 6 yaşında başlayan öğrencilere göre belirlenen kategorilerde 5 yaş grubunun aleyhine sorunlar olduğu bulunmuştur.

5 Yaşında ve 6 Yaşında İlkokula Başlayan Öğrencilerin Bilişsel Gelişim Farklılıklarına Yönelik Bulgular



Grafik 1. 5 yaşında ve 6 yaşında ilkokula başlayan öğrencilerin bilişsel gelişim farklılıklarına yönelik öğretmen görüşleri

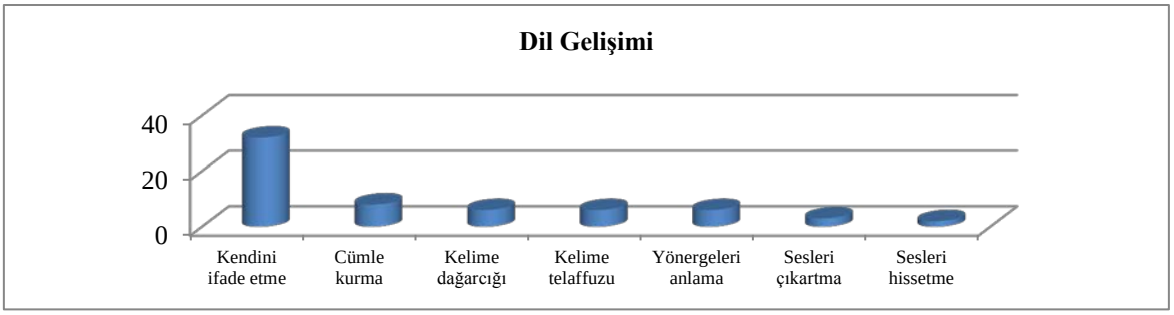
Görüşme yapılan 70 öğretmende 63'ü 5 yaşında ve 6 yaşında ilkokula başlayan öğrencilerin bilişsel gelişim düzeyleri arasında fark olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler bilişsel gelişimi oluşturan ve 5 yaşındaki öğrencilerin aleyhine olan en çok "*anlama*", sonra "*algılama*", "*kavrama*", "*dikkat süresi*", "*bellek*", "*öğrenme hızı*" ve "*düşünme hızı*" alanlarında sorun yaşadıklarını dile getirmişlerdir.

Örneğin, öğretmenlerin 5 yaşındaki öğrencilerin "*anlama*" ve "*algılama*" ile ilgili yaşadıkları sounlara yönelik değerlendirmeler aşağıdaki gibidir:

> **Ö10-**"*5 yaş grubu geç anlıyor… Kavramların oturması uzun zaman alıyor. Büyük yaş grubunun 10-15 ddakikada kavrayabildiği, yapabildiği çalışmayı çok daha uzun sürlerede kavrıyorlar…*"
> **Ö27-**"*… Küçük yaş grubu kavrama, söyleneni anlama konularında 6 yaş grubundan gerideler…*"
> **Ö42-** *"Derslerde çok çabuk sıkılıyorlar. Anlama zorluğu yaşıyorlar…"*
> **Ö52-**"*…Söylenen cümleler çok basit bile olsa algılamada güçlük çekiyorlar. Çok fazla tekrar yapmamız gerekiyor…*"

Yukarıdaki bulguların aksine araştırmaya katılan öğretmenlerden 7'si 5 yaşında ve 6 yaşında olan öğrenciler arasında bilişsel gelişim açısından farklılık olmadığını belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerden 1'i süreç içerisinde bu farklılıkların kapandığını, 1'i ise öğrenciler arasında ortaya çıkan farklılıkların yaş grubundan öte ailelerden kaynaklandığını ifade ettiği belirlenmiştir.

5 Yaşında ve 6 Yaşında İlkokula Başlayan Öğrencilerin Dil Gelişimi Farklılıklarına Yönelik Bulgular



Grafik 2. 5 yaşında ve 6 yaşında ilkokula başlayan öğrencilerin dil gelişimi farklılıklarına yönelik öğretmen görüşleri

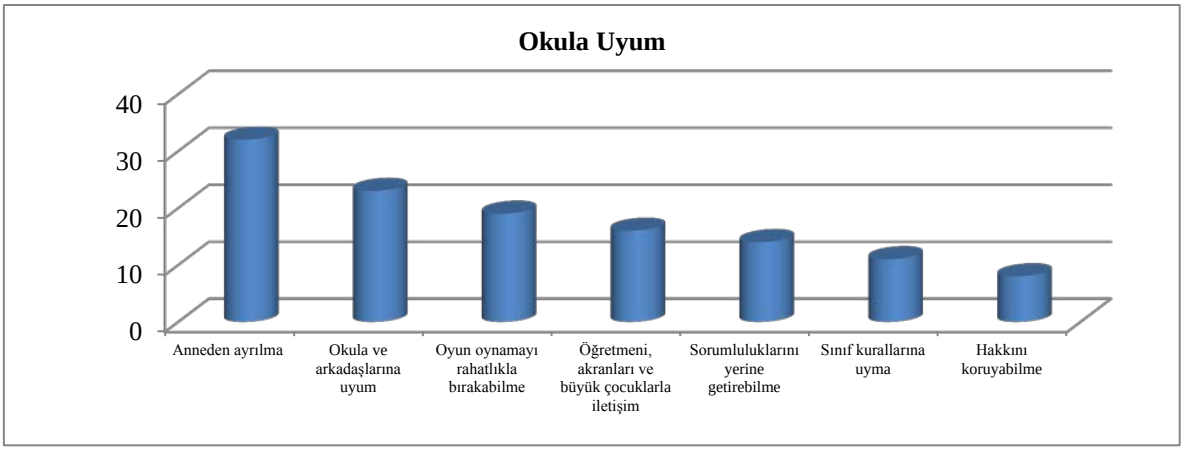
Görüşme yapılan 70 öğretmende 63'ü 5 yaşında ve 6 yaşında ilkokula başlayan öğrencilerin dil gelişim düzeyleri arasında fark olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler dil gelişimini oluşturan ve 5 yaşındaki öğrencilerin aleyhine olan en çok "*kendini ifade etme*" daha sonra "*cümle kurma*", "*kelime dağarcığı*", "*kelimeleri telaffuz etme*", "*yönergeleri anlama*", "*sesleri çıkartma*" ve "*sesleri hissetme*" alanlarında sorun yaşadıklarını dile getirilmişlerdir.

Örneğin, öğretmenlerin 5 yaşındaki öğrencilerin "*kendini ifade etme*" ve "*cümle kurma*" ile ilgili yaşadıkları sounlara yönelik değerlendirmeler aşağıdaki gibidir:

> **Ö48**-"*…5 yaş grubunda çocukların hazırbulunuşluk düzeyleri daha düşük. Birçok konuda 6 yaş grubuna göre daha fazla tekrara ihtiyaçları var… Kendilerini ifade etmede zorlanıyorlar ve uyum sürecini çok sıkıntılı geçiriyorlar.*"
> **Ö52**-"*…Söylenen cümleler çok basit bile olsa anlamada güçlük çekiyorlar… Çok fazla tekrar yapmamız gerekiyor."*
> **Ö54**-*"5 yaş grubu öğrenciler 6 yaş grubuna göre konuşma açısından daha geride… Kendilerini ifade etmekte zorlanıyorlar… 5 yaş grubundaki öğrenciler birşey anlatmada zihinsel anlamda geri oldukları için dil gelişiminde de geride oluyor."*
> **Ö59**-"*…Konuşma ve anlama zorluklar çekiyorlar. Kendilerini ifade etmede zorluk çekiyorlar..."*

Yukarıdaki bulguların aksine araştırmaya katılan öğretmenlerden 7'si 5 yaşında ve 6 yaşında olan öğrencileri arasında dil gelişimi açısından farklılıklar olmadığını belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerden 1'i süreç içerisinde bu farklılıkların kapandığını, 1'i ise öğrenciler arasında ortaya çıkan farklılıkların yaş grubundan öte ailelerden kaynaklandığını ifade etmiştir.

5 Yaşında ve 6 Yaşında İlkokula Başlayan Öğrencilerin Okula Uyum Farklılıklarına Yönelik Bulgular



Grafik 3. 5 yaşında ve 6 yaşında ilkokula başlayan öğrencilerin okula uyumlarındaki farklılıklara yönelik öğretmen görüşleri

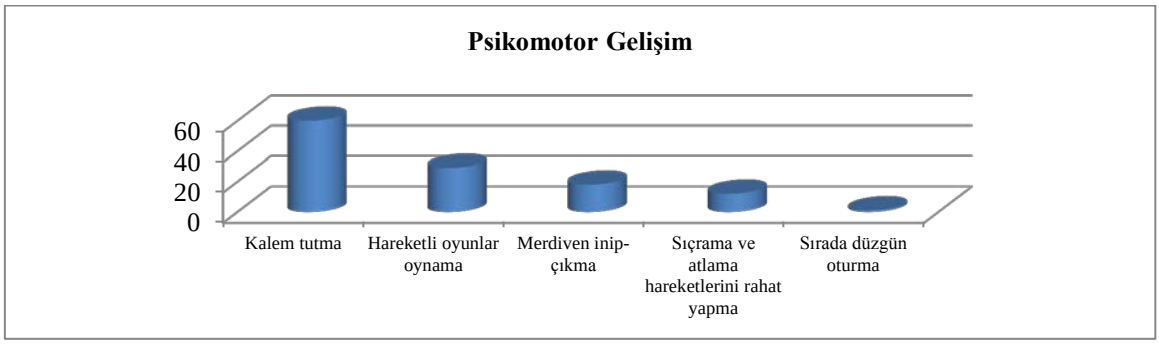
Görüşme yapılan 70 öğretmende 63'ü 5 yaşında ve 6 yaşında ilkokula başlayan öğrencilerin okula uyum düzeyleri arasında fark olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler okula uyumu oluşturan ve 5 yaşındaki öğrencilerin aleyhine olan en çok "*anneden ayrılma*", daha sonra "*okula ve arkadaşlarına uyum*", "*oyun oynamayı rahatlıkla bırakabilme*", "*öğretmeni, akranları ve büyük çocuklarla iletişim*", "*sorumluluklarını yerine getirebilme*", "*sınıf kurallarına uyma*" ve "*hakkını koruyabilme*" alanlarında sorun yaşadıklarını dile getirmişlerdir.

Örneğin, öğretmenlerin 5 yaşındaki öğrencilerin "*anneden ayrılma*" ve "*okula ve arkadaşlarına uyum*" alanlarında yaşadıkları sounlara yönelik değerlendirmeler aşağıdaki gibidir:

> **Ö26-**"*…5 yaş grubu öğrencileri anneden ayrılma, arkadaş ve öğretmeni ile uyumu, sosyal ilişkiler konusunda son derece yetersiz, sorumluluklarını yerine getiremiyor.*"
> **Ö28-**"*5 yaş grubu annesinden ayrılmakta zorluk çekti. Öğretmenle çok fazla konuşmamamıyı tercih etti bu dönemde…*"
> **Ö39-***"… En büyük sıkıntı anneden ayrılmada yaşanıyor. Bu bizleri oldukça zor durumlara sokuyor… Sınıf arkadaşları ile uyumu, oyun oynamada geri kalıyorlar."*
> **Ö48-**"*…5 yaş grubundaki öğrencilerin uyumu çok daha zor. Çocuk anneden ayrılmak istemediği için ne öğretmen ile ne de arkadaşları ile sağlıklı ilişki kuramıyorlar…*"

Yukarıdaki bulguların aksine araştırmaya katılan öğretmenlerden 7'si 5 yaşında ve 6 yaşında olan öğrenciler arasında okula uyum açısından farklılıklar olmadığını belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerden 4'ü yine öğrenciler arasında ortaya çıkan farklılıkların yaş grubundan öte ailelerden kaynaklandığını ifade etmişlerdir.

5 Yaşında ve 6 Yaşında İlkokula Başlayan Öğrencilerin Psikomotor Beceri Farklılıklarına Yönelik Bulgular



Grafik 4. 5 yaşında ve 6 yaşında ilkokula başlayan öğrencilerin psikomotor becerilerindeki farklılıklara yönelik öğretmen görüşleri

Görüşme yapılan 70 öğretmende 67'si 5 yaşında ve 6 yaşında ilkokula başlayan öğrencilerin psikomotor beceri düzeyleri arasında fark olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler psikomotor becerileri oluşturan ve 5 yaşındaki öğrencilerin aleyhine olan en çok "*düzgün şekilde ve yeterli süre kalem tutma*", daha sonra "*arkadaşlarıyla bahçede hareketli oyunlar oynama*", "*merdiven inip-çıkma*", "*sıçrama ve atlama hareketlerini rahat yapma*" ve "*sırada düzgün oturma*" alanlarında sorun yaşadıklarını dile getirmişlerdir.

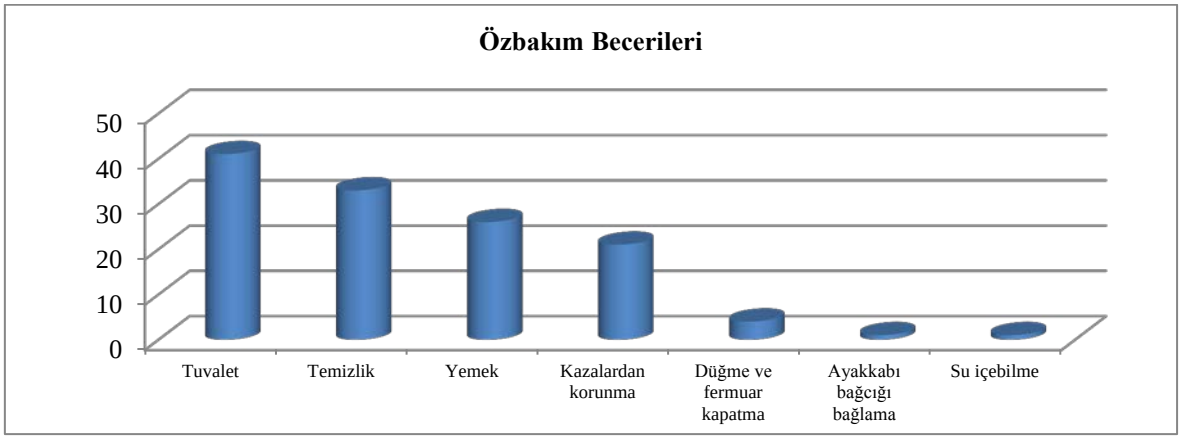
Örneğin, öğretmenlerin 5 yaşındaki öğrencilerin "*düzgün şekilde ve yeterli süre kalem tutma*" ve "*arkadaşlarıyla bahçede hareketli oyunlar oynama*" alanlarında yaşadıkları sounlara yönelik değerlendirmeler aşağıdaki gibidir:

> **Ö44-**"*… Kalem tutmaları zor oldu, kavrayamadılar ve elleri çok çabuk yoruldu. Boyamalarda, çizgi birleştirmelerde zorlandılar. 5 yaş grubu oyun oynarken kuralları anlamakta ve uygulamakta zorluk yaşandı.*"
> **Ö50-***"… Kalem tutamıyorlar. Yazı yazarken elleri titriyor. Güzel yazan yedi öğrenciden 1 tanesi öğrneğin. Merdiven inip çıkamıyor ve ezilemtehlikesi atlatıyorlar…*"
> **Ö60-**"*5 yaş grubu çocukları psikomotor gelişimleri konsuunda 6 yaiş grubundangerideler. Düzgün veyeterli süre kalem tutamıyorlar, çok çabuk yoruluyorlar, merdiven inip çıkmada, hareketli oyunlarda denge sağlamada sıçrama atlama harekelterinde diğerlerine göre daha yavaşlar…*"
> **Ö68-**"*…5 yaş grubu diğer arkadaşları ile oyun oynama konsunda zorluk çektiler...*"

Yukarıdaki bulguların aksine araştırmaya katılan öğretmenlerden 3'ü 5 yaşında ve 6 yaşında olan öğrenciler arasında psikomotor beceriler açısından farklılık olmadığını belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerden 1'i yine öğrenciler arasında ortaya çıkan farklılıkların yaş grubundan öte ailelerden

kaynaklandığını belirtmiştir. Bu bulgulara ek olarak 4'öğretmen farklılıkların süreç içerisinde ortadan kalktığını ifade etmişlerdir.

5 Yaşında ve 6 Yaşında İlkokula Başlayan Öğrencilerin Özbakım Becerileri Farklılıklarına Yönelik Bulgular



Grafik 5. 5 yaşında ve 6 yaşında ilkokula başlayan öğrencilerin özbakım becerilerindeki farklılıklara yönelik öğretmen görüşleri

5 yaşında ve 6 yaşında 1. sınıfa başlayan öğrencilerin özbakım becerilerine yönelik öğretmenlerin büyük çoğunluğunun (61 öğretmen) 5 yaşında okula başlayan öğrenciler ile 6 yaşından okula başlayan öğrencilerin hazırbulunuşluklarının farklı olduğunu ifade ettikleri belirlenmiştir. Öğretmenler tarafından bu farklılıkların öğrencilerin özbakım becerilerine etki ettiği ve 5 yaşındaki öğrencilerin en çok "*tuvalet*", daha sonra "*temizlik*", "*yemek*", "*kazalardan korunma*", "*düğme ve fermuar kapatma*", "*ayakkabı bağcığı bağlama*" ve "*su içebilme*" alanlarında sorun yaşadıklarını dile getirmişlerdir.

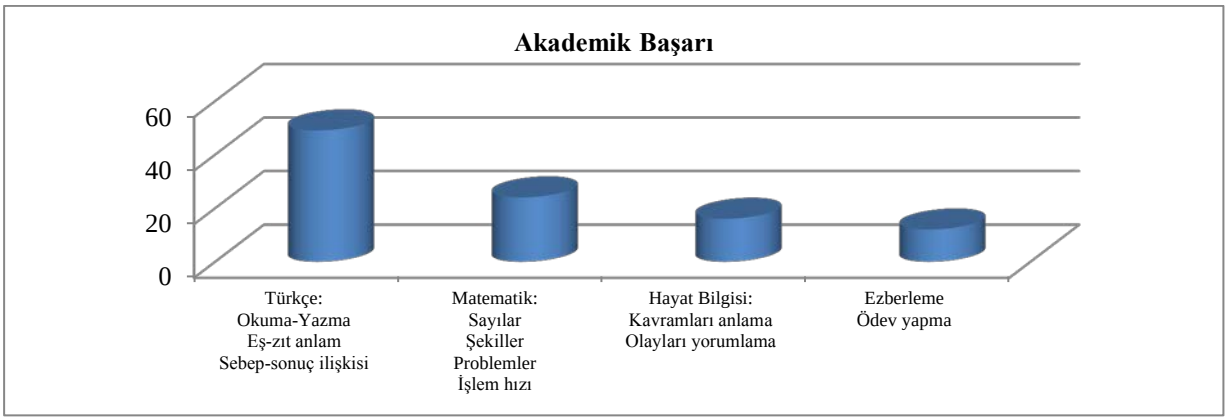
Örneğin, öğretmenlerin 5 yaşındaki öğrencilerin "*tuvalet*" ve "*temizlik*" alanlarında yaşadıkları sounlara yönelik değerlendirmeler aşağıdaki gibidir:

> **Ö23**-"*Tuvalet temizliği konusunda fazlasıyla zorlanıyorlar. Bir de çevre temizliği, eşyalarını koruma, düzenli olma konsunda yetersizler."*
> **Ö33**-"*En büyük sıkıntı tuvalet ihtiyacını gidermekte görülmektedir. Kendi eşyalarını düzenli kullanmai sahip çıkma, getirme götürme konusunda 5 yaş grubunda dönem ortasına gelinmesine karşın sorunlar devam ediyor."*
> **Ö45**-"*Pantolon düğmesi açamıyorlar. Kızlar çoraplarını düzeltemiyorlar. Büyük çocuklardan korunamıyorlar. Tuvaletlerini altlarına yapailiyorlar. Eşyalarını çok kaybediyorlar."*
> **Ö47**-"*5 yaş grubundaki öğrencilerimi tek başlarına tuvalete göndermedim, grup halinde gönderdim. Yemek yeme ve su içmelerinde sorunlar oldu. Sıralara yerlere, üst başlarına döktüler, kazalardan korunamadılar, tehlikeyi algılamada ve refleks*

geliştirmede sorunları oldu, eşyalarına ve çevre temizliğien dikkat etmediler, çabuk acıktılar, esnek davrandım. Çok susadılar ve tuvalet ihtiyaçları çok sık oldu. Biraz zaman alsa da tuvalete ve teneffüse çıkmayı öğrendiler."

Yukarıdaki bulguların aksine araştırmaya katılan öğretmenlerden 9'u 5 yaşında ve 6 yaşında olan öğrenciler arasında özbakım becerileri açısından farklılıklar olmadığını belirtmişlerdir. Ayrıca 5 öğretmenin farklılıkların süreç içerisinde ortadan kalktığını ifade ettikleri görülmüştür.

5 Yaşında ve 6 Yaşında İlkokula Başlayan Öğrencilerin Akademik Başarıları Farklılıklarına Yönelik Bulgular



Grafik 6. 5 yaşında ve 6 yaşında ilkokula başlayan öğrencilerin akademik başarıları farklılıklarına yönelik öğretmen görüşleri

Görüşme yapılan 70 öğretmende 64'ü 5 yaşında ve 6 yaşında ilkokula başlayan öğrencilerin akademik başarıları düzeyleri arasında fark olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler akademik başarıyı oluşturan ve 5 yaşındaki öğrencilerin aleyhine olan en çok Türkçe dersinde (*Okuma-Yazma, Eş-zıt anlam, Sebep-sonuç ilişkisi kurma*)", sonra Matematik dersinde (*Sayılar, Şekiller, Problemler, İşlem hızı*) ve daha sonra Hayat Bilgisi dersinde (*Kavramları anlama, Olayları yorumlama*) sorun yaşadıkları dile getirilmiştir. Ayrıca 5 yaşında ilkokula başlayan öğrencilerin ezber yapma ve verilen ödevleri yapmada da sorunlar yaşadıkları belirlenmiştir.

Örneğin, öğretmenlerin 5 yaşındaki öğrencilerin Türkçe, Matematik ve Hayat Bilgisi dersleri ile ilgili yaşadıkları sounlara yönelik değerlendirmeler aşağıdaki gibidir:

Ö2-"*…matematik dersinde zorluk yaşandı ve yaşanıyor. Hayat bilgisi dersi ve konuları 5 yaş grubu için çok soyut kalıyor (doğal afetler, suyun halleri vb.). 6 (72 ay) yaş ve sonrası için matematik ve hayat bilgisi kavrama kolaylaşıyor***.**

Ö10-*"Ödevlerde zoalrnıyorlar. Matematiği kavramda zorlanıyorlar. Okuma hızları daha yavaş oluyor."*

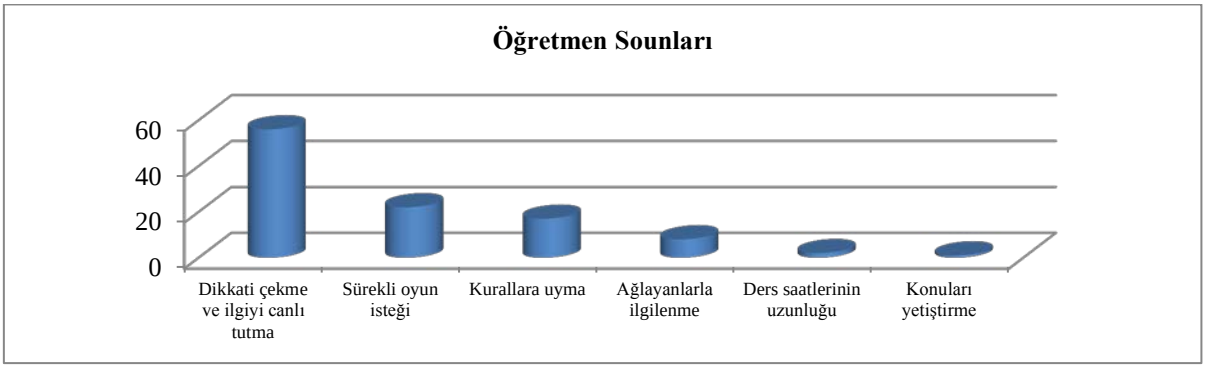
Ö14-*"Kavramları 5 yaş grubu daha zor öğreniyr. Rakamlar soyut kaldı ... Ödevler çok az olmasına rağmen yapmak istemiyorlar… Tüm derslerde zorlandılar. Okuma*

yazmayı öğrendiler o kadar. Türkçe konuları (eş-zıt anlam, neden sonuç cümleleri vb), Hayat Bilgisi (tüm konular), Matematik dersi (basamaklar, problemler vb.)"

Ö15-*"…5 yaşında olan öğrencilerin Matematik ve türkçe derslerindeki başarıları daha zayıf. Ödev yapmakta güçlük çekiyorlar.*

Yukarıdaki bulguların aksine araştırmaya katılan öğretmenlerden 6'sı 5 yaşında ve 6 yaşında olan öğrencileri arasında akademik başarı açısından farklılıklar olmadığını belirtmelerinin yanı sıra öğretmenlerden 1'inin yine öğrenciler arasında ortaya çıkan farklılıkların yaş grubundan öte ailelerden kaynaklandığını ifade ettiği belirlenmiştir.

5 Yaşında ve 6 Yaşında İlkokula Başlayan Öğrenciler İle Öğretim Sürecinde Yaşanan Sorunlara Yönelik Bulgular



Grafik 7. Sınıfında 5 yaşında ve 6 yaşında öğrencisi olan öğretmenlerin yaşadıkları problemlere yönelik öğretmen görüşleri

Araştırmaya katılan öğretmenlerin farklı yaşlarda ilkokula başlayan (5 yaşında ve 6 yaşında) öğrenciler nedeni ile yaşadıkları sorunlar incelendiğinde, 5 yaşından ilkokula başlayan öğrencilerin "*dikkatlerini çekme ve ilgilerini canlı tutma*", "*sürekli oyun oynama istekleri ile başa çıkma*", "*kurallara uymalarını sağlama*", "*ağladıklarında ilgilenme*", "*ders saatlerinin uzunluğu*" ve "*konuları yetiştirme*" alanlarında sorun yaşadıkları belirlenmiştir.

Örneğin, öğretmenlerin "*dikkatlerini çekme ve ilgilerini canlı tutma*" ve "*sürekli oyun oynama istekleri ile başa çıkma*" alanlarında yaşadıkları sounlara yönelik değerlendirmeler aşağıdaki gibidir:

Ö1-"*…Çocukların ilgi ve dikkatini toplayabilmek için sürekli farklı etkinlikler yapmak gerekiyor. Çünkü çok çabuk dikkatleri dağılıyor. Derslerde sık sık tuvalete gitmek istiyorlar. Süreyi uzatarak tuvalete teneffüs zamanı gitmeleri gerektiğini kavratmaya çalışıyorum. Disiplin edilmekte zorlanıyorlar."*

Ö5-"*Çabuk sıkılıyorlar, dikkatleri hemen dağılıyor… Sürekli oyun oynamak istiyorlar."*

Ö19-"*…Dikkatlerini çekmek kolay da uzun süre bunu korumalarını beklemek haksızlık, bazen dağıldığında toplamak zor oluyor."*

Ö38-"…*Çocukların dikkat süreleri çok kısa... Hep oyun oynamak istiyorlar.*"

Yukarıdaki bulguların aksine araştırmaya katılan öğretmenlerden 2'si 5 yaşında ve 6 yaşında olan öğrencilerden dolayı herhangi bir zorluk yaşamadıklarını ifade etmişlerdir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırmanın amacı doğrultusunda birinci sınıf öğretmenlerine ilkokula 5 yaşında ve 6 yaşında başlayan öğrenciler arasında bilişsel gelişim, dil gelişimi, okula uyum, psikomotor beceriler, özbakım becerileri ve akademik başarı açısından fark olup olmadığı sorulmuş; ilkokula küçük başlayan öğrencilerin aleyhine sorunlar olduğu saptanmıştır.

Beş yaşında ve 6 yaşında birinci sınıfa başlayan öğrencilerin **bilişsel gelişim** becerilerine ilişkin fark olup olmadığı incelendiğinde ilkokula erken yaşta başlayan öğrencilerin "*anlama*", "*algılama*", "*kavrama*", "*dikkat süresi*", "*bellek*", "*öğrenme hızı*" ve "*düşünme hızı*" gibi alanlarda sorun yaşadıkları saptanmıştır. İlgili literatür incelendiğinde çeşitli araştırmaların sonuçlarının bu araştırma ile paralellik gösterdiği görülmektedir. Mississipi'de yapılan bir araştırmaya katılan 224 öğretmenden çoğu çocukların okula başladıklarında hazırbulunuşluk açısından yetersiz olduğunu, bu nedenle daha uzun süre (en az 2 yıl) okul öncesi eğitim almaları gerektiğini belirtmişlerdir (Mary Jo, 1992). Gündüz ve Çalışkan (2013), Özenç ve Çekirdekçi (2013) ve Kapçı-Gül, vd. (2013) yaptıkları çalışmalar sonucunda ilkokula erken başlayan öğrencilerin bilişsel gelişim alanında sorun yaşadıklarını vurgulamışlardır. Yine 60-66 aylık çocuklarda bilişsel gelişim alanında kavrama ve yavaş öğrenme gibi güçlükler daha yoğun olarak gözlenmiştir (Gündüz ve Çalışkan, 2013).

Beş yaşında ve 6 yaşında birinci sınıfa başlayan öğrencilerin **dil gelişim** düzeylerinin de farklı olduğu; 5 yaşında okula başlayan öğrencilerin "*kendini ifade etme*", "*cümle kurma*", "*kelime dağarcığı*", "*kelimeleri telaffuz etme*", "*yönergeleri anlama*", "*sesleri çıkartma*" ve "*sesleri hissetme*" alanlarında sorunlar yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Bu alanda yapılan bazı araştırmaların sonuçları bu çalışmanın sonuçları ile benzerdir. Okula erken başlayan öğrencilerin harf-ses ilişkisini anlama (McNamara, Scissons & Simono, 2004), sözlü ve sessiz okuma (Breznitz & Teltsch, 1989) açısından diğer öğrencilere göre beceri düzeylerinin düşük olduğu görülmüştür. Bir başka araştırma sonuçlarına göre de 60-66 ay grubundaki çocukların ilk okuma-yazma becerilerinin 72-84 aylık çocuklara göre daha düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir (Gündüz ve Çalışkan, 2013).

5 yaşında ve 6 yaşında ilkokula başlayan öğrencilerin **okula uyum** süreçlerinde de farkların ortaya çıktığı; 5 yaşında okula başlayan öğrencilerin "*anneden ayrılma*", "*okula ve arkadaşlarına uyum*", "*oyun oynamayı rahatlıkla bırakabilme*", "*öğretmeni, akranları ve büyük çocuklarla iletişim*", "*sorumluluklarını yerine getirebilme*", "*sınıf kurallarına uyma*" ve "*hakkını koruyabilme*" alanlarında sorun yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu alanda yapılan başka araştırmaların sonuçları bu araştırma sonuçları ile benzerdir. Okula erken yaşta başlayan öğrencilerin sosyal ve duygusal olarak (Kapçı-Gül,

vd., 2013; Teltsch & Zvia Breznitz, 1988; Yüksel, vd., 2013), kendini kontrol etme ve sosyal etkileşim (Oshima & Domaleski, 2006), endişeli olma (Breznitz & Teltsch, 1989) alanlarında sorunlar yaşadıkları ortaya çıkmaktadır. Rimm-Kaufman, vd., (2000), okula başladıkları zaman çocukların altıda birinin çok ciddi genel uyum problemleri yaşadıklarını, üçte birinin ise ciddi olmasa bile uyum problemleri yaşadıklarını belirtmektedir. Ortaya çıkan uyum problemlerini inceleyen Aykaç, vd., (2014) uzun süre sınıfta kalmaktan sıkılma, dikkat eksikliği, okul içi kazalar ve kurallara uyma gibi alanlarda sorunlar olduğunu saptamıştır. Yapılan araştırma sonuçları dikkate alındığında çocukların duygusal olarak olgun olmalarının, kendini düzenleme becerilerinin, öğrenmeye karşı tutumlarının, otoriteye uyumlarının, diğerlerine saygılarının, akranları ve yetişkinler ile iletişim ve etkileşimlerinin ve fiziksel iyilik hallerinin okula hazır olmalarında akademik becerilerden daha önemli olduğu söylenilebilir (Cappelloni, 2011).

İlkokula başlama yaşının **psikomotor becerile**ri de etkilediği ve ilkokula erken başlayan öğrencilerin "düzgün şekilde ve yeterli süre kalem tutma", "arkadaşlarıyla bahçede hareketli oyunlar oynayabilme", "merdiven inip-çıkma", "sıçrama ve atlama hareketlerini rahat yapabilme" ve "sırada düzgün oturma" alanlarında sorun yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan başka araştırma sonuçları incelendiğinde okula erken yaşta başlayan öğrencilerin fiziksel beceriler açısından sorunlar yaşadıkları (Özenç ve Çekirdekçi, 2013); düzenli çizgi çizme, el-kol-kas-göz koordinasyonu, defter kullanma ve kalem tutma becerileri açısından hazır bulunuşluklarının yazı yazmayı öğrenmeye başlamaları için yetersiz olduğu bulunmuştur (Duran, 2013). Ayrıca bir başka araştırmada yine öğrencilerin parmak kas gelişimi yetersizliği saptanmıştır (Gündüz ve Çalışkan, 2013). Çok sayıda öğretmenin (1300 öğretmen) katıldığı bir araştırma sonucunda öğretmenlerin %96'sının çocukların okula hazır olmalarında en önemli faktörlerden birinin fiziksel sağlık olduğunu belirttikleri bulunmuştur (National Center for Education Statistics, 1993).

Araştırmanın bir diğer bulgusu ışığında 5 yaşında ve 6 yaşında birinci sınıfa başlayan öğrencilerin **özbakım becerileri**nin farklı olduğu ve 5 yaşında okula başlayan öğrencilerin "*tuvalet*", "*temizlik*", "*yemek*", "*kazalardan korunma*", "*düğme ve fermuar kapatma*", "*ayakkabı bağcığı bağlama*" ve "*su içeme*" alanlarında sorun yaşadıkları belirlenmiştir. İlgili literatür incelendiğinde yapılan araştırmaların sonuçlarının bu araştırma ile paralellik gösterdiği görülmektedir. Okula erken yaşta başlayan öğrencilerin öz-bakım becerileri açısından sorun yaşadıkları (Özenç ve Çekirdekçi, 2013); tuvaleti kullanma, tuvaletten sonra ellerini yıkayabilme ve elbisesini giyme, kendi başına yiyip içebilme gibi kişisel öz bakım becerilerinde yetersiz oldukları sonuçlarına ulaşılmıştır (Başar, 2013).

Araştırmaya katılan öğretmenler 5 yaşında ilkokula başlayan öğrencilerle ilgili olarak "dikkatlerini çekme ve ilgilerini canlı tutma", "sürekli oyun oynama istekleri ile başa çıkma", "kurallara uymalarını sağlama", "ağladıklarında ilgilenme", "ders saatlerinin uzunluğu" ve "konuları yetiştirme" alanlarında sorun yaşadıklarını ifade etmişlerdir. İlgili literatür incelendiğinde yapılan araştırmaların sonuçlarının

bu araştırma ile paralellik gösterdiği görülmektedir. Erken yaşta okula başlayan öğrencilerin okula uyum problemleri yaşadıkları, yönergeleri takip etmekte zorlandıkları (Rimm-Kaufman, vd., 2000); dikkatlerini korumakta zorlandıkları (Aykaç, vd., 2014); öğretmenlerle iletişim kurmakta zorlandıkları (Stipek & Byler , 2001); öğretmenlerin onlarla daha fazla ilgilenmesi ve zaman ayırması gerekliliği gibi sonuçların yanı sıra aynı sınıfta her iki yaş grubundan öğrencinin eğitim görmesi, aynı müfredatın uygulanması ve öğrencilerin algı düzeyinin farklılığı gibi nedenlerin öğretimsel sorunlara yol açtığı (Örs, vd., 2013); derslerin hedeflenen kazanımlarının belirlenen sürelerde yetiştirilememesi (Aykaç, vd., 2014) gibi sorunlar yaşandığını ortaya koymuştur.

İlkokula başlama yaşının **akademik başarı** düzeyi üzerindeki etkisi incelendiğinde erken başlayan öğrencilerin Türkçe dersinde (okuma-yazma, eş-zıt anlam, sebep-sonuç ilişkisi kurma), Matematik dersinde (sayılar, şekiller, problemler, işlem hızı) ve Hayat Bilgisi dersinde (kavramları anlama, olayları yorumlama) sorun yaşadıkları sonucuna varılmıştır. İlgili literatüre göre, yapılan araştırmaların sonuçları bu araştırma ile paralellik göstermektedir. Boutilier (2010)'un araştırma bulguları; erken yaşta okula başlayan öğrencilerin kavramları tanıma, sayıları tanıma, yazı farkındalığı, harfleri tanıma, harf-ses ilişkisi ve fonolojik duyarlılık gibi birçok alanda sorun yaşadıklarını göstermektedir. Diğer araştırma sonuçları okula başlama yaşının öğrencilerin akademik başarıları üzerinde anlamlı etkisinin olduğunu ve okula erken yaşta başlayan öğrencilerin matematik başarılarının düşük olduğunu ortaya koymuştur (Breznitz & Teltsch, 1989; Kapçı-Gül, vd., 2013; Rimm-Kaufman, vd., 2000; Stipek & Byler, 2001; Voyles, 2011). İlkokula erken yaşta başlayan öğrencilerin matematik ve okuma becerilerinin tamamında daha başarısız oldukları saptanmıştır (Oshima & Domaleski, 2006; Puhani & Weber, 2005; Teltsch & Zvia Breznitz, 1988). Tüm bunlara ek olarak özellikle erken yaşta okula başlayan öğrencilerin öğrenmeye karşı yaklaşımlarında da sorunlar olduğu bulunmuştur (Oshima & Domaleski, 2006). Yapılan bir araştırma, 5 yaşında okula başlayan öğrencilerin ezberleme ve verilen ödevleri yapmada da sorunlar yaşadıklarını göstermektedir. Bir başka araştırmada da okula başlayan 60 aylık öğrencilerin sırada oturma, el-kol-kas-göz koordinasyonu, kalem tutma, defter kullanma, boyama ve düzenli çizgi çizmeye yönelik hazırbulunuşluk düzeyleri ve yazı becerisi gelişimleri incelenmiştir. 16 hafta süresince izlenen öğrencilerin sırada oturma ve boyama becerilerinin yeterli olduğu ancak, düzenli çizgi çizme, el-kol-kas-göz koordinasyonu, defter kullanma ve kalem tutma becerilerinin yazı yazmayı öğrenmeye başlamaları için yetersiz olduğu; 16 haftalık eğitimin sonunda bile öğrencilerin önemli bir kısmının düzenli çizgi çizme, el-kol-kas-göz koordinasyonu, defter kullanma ve kalem tutmadaki yetersizliklerinin hâlâ devam ettiği sonuçlarına ulaşılmıştır (Duran, 2013). Bu becerilerin gelişiminin yeterli olmayışının öğrencilerin akademik becerilerini olumsuz etkilediği düşünülebilir.

Araştırmanın ortaya çıkan bir başka sonucu ise araştırmaya katılan öğretmenlerin çok az bir kısmının 5 yaş ve 6 yaşta ilkokula başlayan öğrenciler arasında herhangi bir farklılık olmadığını ifade etmeleridir.

İlgili literatür incelendiğinde de benzer sonuçları görmek mümkündür. Yapılan araştırma sonuçlarında okula başlama yaşının öğrenme ya da akademik risk oluşturmadığı (Morrison, vd., 1997); okula başlama yaşının geciktirilmesinin uzun dönemde herhangi bir avantaj sağlamadığı (Bickel, vd., 1991; Lincove & Painter, 2006); erken başlayan çocukların ilkokulun ilk üç sınıfında dezavantajlı oldukları, ama bu dezavantajın daha sonraki sınıflarda ortadan kalktığı görülmüştür (Barua & Lang, 2008; Buten, 2010; Elder & Lubotsky, 2009; Oshima & Domaleski, 2006; Perry, 2010; Stipek, 2002; Stipek & Byler, 2001). Burada irdelenen araştırmaların öğrencilerin akademik başarılarına daha fazla odaklandıkları, öğrencilerin sosyal-duygusal gelişimleri ile psikomotor becerileri gibi alanları ihmal ettikleri söylenebilir.

Bu araştırmanın sonuçlarını özetlersek; araştırmaya katılan birinci sınıf öğretmenleri 5 yaşında ilkokula başlayan öğrencilerin 6 yaşında ilkokula başlayan öğrencilere göre bilişsel gelişim, dil gelişimi, okula uyum, psikomotor gelişim, özbakım becerileri ve akademik başarı açısından hazır bulunuşluklarının düşük olduğunu vurgulamışlardır. Yapılan çok sayıda araştırma sonuçları da benzerlik göstermektedir (Ayrıca-Aykaç, vd., 2014; Epçaçan, 2014; Esaspehlivan, 2006; Unutkan-Polat, 2003). Külekçi (2013) tarafından yapılan bir araştırmada ise öğretmenlerin bir pilot uygulama olmadan kendilerini sistemin içinde 60 aylık, hazır bulunuşluluk düzeyi yeterli olmayan çocuklarla bir ortamda buldukları ve bu çocukların gelişim özellikleri ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıkları gözlenmiştir. Sonuçlar birlikte irdelendiğinde okul öncesi eğitimin çok önemli olduğu (Black, 2008; Çelenk, 2008; Epçaçan, 2014; Kandır ve Orçan, 2009; Oliver, vd., 2005), alt sosyo-ekonomik düzeyden gelen çocukların dikkate alınması gerektiği vurgulanabilir (Bickel, vd., 1991; Bruner, Floyd & Copeman, 2005; Kandır ve Orçan, 2009; Örs, Erdoğan ve Kipici, 2013).

Araştırma sonuçları ışığında ilkokul farklı yaşlarda başlayan öğrencilerin yaş gruplarına göre sınıflara yerleştirilmesi, öğrencilerin ilkokula geçiş sürecinin etkili bir biçimde değerlendirilmesi, 5 yaşında ve okul öncesi eğitim almadan gelen öğrencilerin aileleri ile görüşülüp okul öncesi eğitime yönlendirilmeleri sağlanması önerilebilir. Ayrıca bu alanda boylamsal araştırmaların yapılarak sonuçların yeniden gözden geçirilmesi önerilebilir.

KAYNAKLAR

Aykaç, N., Kabaran, H., Atar, E., ve Bilgin, H. (2014). İilkokul 1. sınıf öğrencilerinin 4+4+4 uygulaması sonucunda yaşadıkları sorunların öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi (Muğla İli Örneği). *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic,* 9(2), 335-348.

Barua, R., and Lang, K. (2008). Kindergarten entry age and academic performance.

http://www.mysmu.edu/faculty/rashmibarua/kindergarten_entry_age.pdf

Başar. M. (2013). 60-66 ay aralığında ilkokula başlayan öğrencilerin kişisel öz bakım ve ilkokuma-yazma becerilerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic.* 8/8, p. 241-252.

Bedard, K., and Dhuey, E. (2004). The Persistence of Early Maturity: International Evidence of Long-Run Age Effects. http://econ.ucsb.edu/~kelly/maturity_feb06.pdf

Bickel, D. D., Zigmond, N., & Strayhorn, J. (1991). Chronological age at entrance to first grade: Effects on elementary school success. *Early Childhood Research Quarterly*, 6(2), 105-117.

Boutilier, B. (2010). Teachers' Perceptions of School Readiness Relative to Revised Nova Scotia Policy on Early School Entrance. Masters of Arts in School Psychology Mount St. Vincent University Department of Education.

Bowes, J., Harrison, H., Sweller, N., Taylor, A., and Neilsen-Hewett, C. (2009). From child care to school: ınfluences on children's adjustment and achievement in the year before school and the first year of school (Findings from the Child Care Choices Longitudinal Extension Study). Research Report to the NSW Department of Community Services.

http://www.community.nsw.gov.au/docswr/_assets/main/documents/research_childcare_school.pdf

Breznitz, Z., and Teltsch, T. (1989). The effect of school entrance age on academic achievement and social-emotional adjustment of children: Follow-up study of fourth graders. *Psychology in the Schools*, 26(1), 62-68.

Bruner, C., Floyd, S., and Copeman, A. (2005). Seven Things Policy Makers Need to Know about School Readiness Revised and Expanded

Toolkit,http://www.finebynine.org/uploaded/file/7%20Things.pdf

Buten, Nicole A. (2010). The effect of kindergarten entry age on academic achievement. Seton Hall University Dissertations and Theses (ETDs). Paper 1545.

Cappelloni, L. N. (2011). Kindergarten teachers' perceptions of kindergarten readiness

http://www.californiakindergartenassociation.org/wp-content/uploads/2011/03/Cappelloni-Article1.pdf

Compulsory Education in Europe 2013/14

http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/facts_and_figures/compulsory_education_EN.pdf

Duran, E. (2013). Okula 60. ayında başlayan öğrencilerin yazı becerilerinin incelenmesi, *Journal of Academic Social Science Studies*. 6 (2), 1075-1085.

Elder, E. T., and Lubotsky, H. D. (2009). Kindergarten entrance age and children's achievement ımpacts of state policies, family background, and peers, J. *Human Resources Summer,* 44(3), 641-683.

Esaspehlivan, M. (2006). Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Gitmiş ve Gitmemiş 78 ve 68 Aylık Çocukların Okula Hazırbulunuşluklarının Karşılaştırılması (Yüksek Lisans Tezi) Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Fertig, M., and Kluve, J. (2005). The Effect of Age at School Entry on Educational Attainment in Germany, IZA Discussion Paper No. 1507. http://ftp.iza.org/dp1507.pdf

Gündüz, F., ve Çalışkan, M. (2013). 60-66, 66-72, 72-84 aylık çocukların okul olgunluk ve okuma yazma becerilerini kazanma düzeylerinin incelenmesi, *International Periodical ForThe Languages, Literatureand History of Turkish orTurkic*. 8/8, 379-398.

Hatcher, B., Nuner, J., and Paulsel, J. (2012). Kindergarten Readiness and Preschools: Teachers' and Parents' Beliefs Within and Across Programs. Early Childhood Research and Practice, 14(2)

Kandır, A., ve Orçan, M. (2009). Alt ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerin beş-altı yaş çocuklarının erken öğrenme becerilerinin bazı değişkenler yönünden incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim,* 2(1), 1-13.

Karasar, N. (2009). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Kapçı-Gül, E., Artar, M., Avşar, V., Daşcı, E., ve Çelik-Gülçin, E. (2013). İlkokul birinci sınıfa farklı yaşlarda başlayan çocukların ruhsal ve sosyal gelişim ile akademik benlik algıları açısından karşılaştırılması, Ankara Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri, Ankara. Proje No:12H5250001

http://acikarsiv.ankara.edu.tr/eng/browse/25443/emine_gul_kapci.pdf

Lincove, A. J., and Painter, G. (2006). Does the age that children start kindergarten matter? evidence of long-term educational and social outcomes. *Educatıonal Evaluatıon And Polıcy Analysıs*, 28(2), 153-179. doi: 10.3102/01623737028002153

Mary Jo, A. (1992). Teachers' opinions concerning ımmature children and their promotion to first grade. Paper presented at the Annual Conference of the Southern Association on Children under Six (43rd, Tulsa, OK, March 23-28, 1992). ED 345 852

McNamara, K. J., Scissons, M., and Simono, S. (2004). Should We"Redshirt "in kindergarten? A study of the effect of age on kindergarteners' reading readiness. *The Alberta Journal of Educational Research*, 50(2), 128-140.

McCubbins, J. (2004). Transition into Kindergarten: A Collaboration of Family and Educational Perspectives. Unpublished Master Thesis, Virginia Polytechnic Institute and State University, Blacksburg, Virginia

MEB. (2012). İlköğretim Kurumları Yönetmeliği. http://mevzuat.meb.gov.tr/html/24.html

Miles, B. M. and Huberman. M. A. (1994). Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook (2nd. ed.), California: SAGE Publications, Inc.

Morrison, F. J., Alberts, D. M., and Griffith, E. M. (1997). Nature–nurture in the classroom: Entrance age, school readiness, and learning in children. *Developmental Psychology*, 33(2), 254-262.

National Center for Education Statistics (NCES). (1993). Public school kindergarten teachers' views on children's readiness for schools. Washington, DC: U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement.

National Education Goals Panel. (1997). Getting a good start in school. Washington, D. C.: U.S. Government Printing Office.

http://www.childtrends.org/wp-content/uploads/2001/10/schoolreadiness.pdf

National Education Goals Panel. (1998). Ready schools. Washington, DC: National Education Goals Panel. http://govinfo.library.unt.edu/negp/reports/readysch.pdf

National School Readiness Indicators Initiative. (2005).Getting ready: Executive Summary of the National School Readiness Indicators Initiative A 17 State Partnership. Providence, RI: Rhode Island Kids Count.

http://www.gettingready.org/matriarch/MultiPiecePage.asp_Q_PageID_E_318_A_PageName_E_NationalSchoolReadinessIndicat

Oktay, A., Doğan, H. ve Özcan Çiğdem, Z. (2014). 4+4+4 Eğitim Sistemi ile Farklı Yaş Gruplarında İlkokula Başlayan Çocukların Temel Kavramları ve Akademik Gelişimlerinin İncelenmesi. I. Uluslararası Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi, 24-26 Nisan 2014, İstanbul-Türkiye.

Oliver, R. B., Dale, S. P., and Plomin, R. (2005). Predicting Literacy at Age 7 from Preliteracy at Age 4: A Longitudinal Genetic Analysis. 16(11), 861-865.

Oshima, C. T., and Domaleski, S. C. (2006). Academic performance gap between summer-birthday and fall-birthday children in grades K–8. *The Journal of Educational Research*. 99(4), 212-217.

Özenç, M., ve Çekirdekçi, M. (2013). İlkokul 1. sınıfa kaydolan okul öncesi dönem çağındaki öğrencilerin (60-69 ay) yaşadıkları sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri. http://www.efdergi.ibu.edu.tr/index.php/efdergi/article/download/1249/2152

Patton, Q. M. (2002). Qualitative Research and Evaluation Methods (3rd ed.), Sage Publications, Inc.

Perry, E. J. (2010). Age at Kindergarten Entrance and Its Relationship to Early Academic Achievement, Unpublished Doctoral Thesis, Philadelphia College of Osteopathic Medicine, PCOM Department of Psychology

http://digitalcommons.pcom.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1114&context=psychology_dissertations

Polat Unutkan, Ö. (2003). İlköğretime hazır oluş ölçeğinin geliştirilmesi ve standardizasyonu. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Puhani, A. P., and Weber, M. A. (2007). Does the early bird catch the worm? Instrumental variable estimates of early educational effects of age of school entry in Germany. *Empirical Economics*, 32, 359–386. DOI 10.1007/s00181-006-0089-y

Rimm-Kaufman, E. S., Robert C. Pianta, C. R., and Cox, J. M. (2000). Teachers' judgments of problems in the transition to kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(2), 147–166.

Stipek, D. (2002). At What age should children enter kindergarten? A Question for policy makers and parents. Social Policy Report, Giving Child and Youth Development Knowledge Away, 16(2), 3-19. http://www.srcd.org/spr.html

Stipek, D., and Byler, P. (2001). Academic achievement and social behaviors associated with age of entry into kindergarten. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 22, 175-189. http://dx.doi.org/10.1016/S0193-3973(01)00075-2

Teltsch, T., and Zvia Breznitz, Z. (1988). **The Effect of School Entrance Age on Academic Achievement and Social-Emotional Adjustment of Children.** ***The Journal of Genetic Psychology: Research and Theory on Human Development,*** **149(4),** 471-483. **DOI:**10.1080/00221325.1988.10532174

Teltsch, T., and Zvia Breznitz, Z. (1989). **The Effect of School Entrance Age on Academic Achievement and Social-Emotional Adjustment of Children: Follow up Study of Forth Grades.** ***Psychology in the Schools,*** **26, 62-68.**

Voyles, J. M. (2011). Student academıc success as related to student age and gender. Unpublished Doctoral Thesis, The University of Tennessee at Chattanooga Chattanooga, Tennessee.

Wesley, W. P., and Buysse, V. (2003). Making meaning of school readiness in schools and communities. *Early Childhood Research Quarterly*, 18, 351–375.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yüksel, M., Küçükoğlu-Kurtuluş, E., and Ünsal, Ö. F. (2013). Analysing the school readiness of preschoolers from the aspect of the social skills when they start prımary school. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 4(2), Article: 10 ISSN 1309-6249

ENGELLİ ÇOCUĞA SAHİP OLAN AİLELERİN SOSYAL DESTEK ALGILARININ İNCELENMESİ

Öğr. Gör. Gül Kadana, Öğr. Gör. Nazan Kaytezb, Doç. Dr. Ender Durualpc
aÇankırı Karatekin Üniversitesi, Sağlık Yüksekokulu, Çocuk Gelişimi Bölümü, ÇANKIRI
gulkadan@gmail.com
bÇankırı Karatekin Üniversitesi, Sağlık Yüksekokulu, Çocuk Gelişimi Bölümü, ÇANKIRI
nznunal@hotmail.com
cAnkara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü, ANKARA
endora2212@hotmail.com

ÖZET

Araştırmada, engelli çocukların anne babalarının sosyal destek algılarının, bazı sosyodemografik değişkenler ve çocuğun engel durumu ile ilgili özellikler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın evrenini Çankırı İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı Rehberlik Araştırma Merkezine kayıtlı olan ve özel rehabilitasyon merkezlerine devam eden toplam 270 engelli çocuğun anne babaları oluşturmuştur. Araştırmada örneklem seçimine gidilmemiş, gönüllü katılmayı kabul eden 200 anne baba araştırmaya dâhil edilmiştir. Veri toplamada "Çocuk ve Aile Bilgi Formu" ile "Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği" kullanılmıştır. Verilerin analizinde Kolmogorov-Smirnov, Mann Whitney U, Kruskal Wallis ve t testleri ile tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Farklılığın olduğu durumlar Scheffe ve Mann Whitney U testleri ile belirlenmiştir. Yapılan analizler sonucunda; babaların, üniversite mezunlarının, çalışanların, bir-iki çocuğa sahip olanların, diğer çocuklarında engel olmayanların, çocuğu yetiştirirken yaşadığı duygu, düşünce ve sıkıntıları paylaşanların toplam sosyal destek algılarının yüksek olduğu saptanmıştır ($p<0,05$). Engelli çocuk ve aileleriyle çalışanların, engelli çocuğa sahip ailelerin tüm üyelerine sosyal destek sistemlerinin etkin bir şekilde yürütülmesi, güçlendirilmesi, tanıtılması ve sunulması için çalışmalar yapmaları, toplumsal ve ulusal boyutta sosyal destek verilmeleri önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Engelli çocuğa sahip aileler, sosyal destek, çeşitli değişkenler

ABSTRACT

It is aimed in this study that social support perceptions of parents, having disabled children are examined in terms of socidemographic variables and situation of disability features of the child. It is the parents of 270 disabled children, attending special rehabilitation centers and Counseling and Research center of Çankırı Provincial Directorate of National Education, who created the research environment. In the study there was no sampling, there were 200 parents, accepting to take a part in this research as volunteers. "Child and Family Information Form" and "Multidimensional Scale of Perceived Social Support" are used in data obtaining. To analyze the data Kolmogorov-Smirnov, Mann Whitney U, Kruskal Wallis and t tests and one way variance analysis were used. The situations of differences were determined by Scheffe and Mann Whitney U tests. As a result of analyses, it is determined that father's, university graduates', employee's, the one's, who have one child or two children, the one's whose other children aren't disabled, the one's, who share the feelings, thoughts and brothers perceptions of social support are high ($p<0,05$). It is proposed that studies should be done to maintain, strengthen and introduce and offer support for families, having disabled child and people who work with disabled children and their family, and they should give social support at national dimension.

Key Words: Families having disabled child, social support, various variables

1. GİRİŞ VE AMAÇ

Yeni bir çocuğun dünyaya geleceği haberi alındıktan sonra aileleri tatlı bir heyecan sarmakta ve çocuğun geleceğine yönelik planlar yapılmaktadır. Ortalama olarak dokuz ay süren bu heyecanlı bekleyiş, anne-babaların sağlıklı bir çocuk arzusunu yoğun olarak yaşadıkları bir dönemdir. Sağlıklı bir çocuk beklerken, engelli bir çocuğa sahip olmak ailedeki tüm bireyleri derinden etkileyen bir durumdur (Diken, 2012). Aileler, engelli bir çocuğa sahip olduklarında pek çok karmaşık duyguyu bir arada yaşamaktadır. Bir çocuğun dünyaya gelmesiyle hissedilen sevinç, bu ailelerde yerini şok duygusuna bırakmaktadır. Büyük bir suçluluk duygusu içinde olan anne babalar panik yaşamakta ve çocuğun geleceğine ilişkin kaygı, üzüntü ve korku hissetmektedir. Bu duygusallık içinde evde bir gerginlik oluşmakta ve aile içi iletişim olumsuz yönde etkilenmektedir (Köksal, 2011). Aileler için çocuklarının engelli olduğu gerçeğini kabul etmek kolay değildir ve bu gerçeği kabul edene kadar geçen süre oldukça önemlidir. Bu süre içinde anne babalar neler olup bittiğini anlamakta güçlük çekmekte ve genellikle konulan tanının yanlış olduğunu savunmaktadır. Bazen çocuktan kurtulma isteği, anne babanın düşüncesine yerleşmekte, bazen de aşırı koruyucu bir tutum sergilemektedir. Bazı aileler, duygularından, isyankârlıklarından utanmakta ve kendilerini suçlu hissetmektedir. Engelli çocuğa sahip olan anne babaların çoğu uykusuz geceler ve acı dolu günler geçirmektedir. Onlar için bir sonraki günde, tıpkı bir önceki gün gibi karanlık ve kötüdür. Çocukları hala engellidir ve bundan kaçış yoktur. Çocuklarını kabul etmek ve onunla yaşamlarına devam etmek zorundadır (Aral ve Gürsoy, 2011). Uğuz vd. (2004) yaptıkları çalışma sonucunda engelli çocuğa sahip annelerin engelli çocuğa sahip olmayan annelere göre depresyon, anksiyete ve stres düzeyinin daha yüksek olduğu bulunmuş, engelli çocuğa sahip annelere gerekli ve yeterli ruhsal destek sağlanması önerilmiştir. Gallagher ve Whiteley (2012) engelli çocuğa sahip ailelerin kontrol grubuna göre daha fazla sağlık sorunları yaşadıklarını, sosyal destek ile sağlık sorunları arasında ilişki olduğunu göstermişlerdir.

Ailelerin durumu kabullenmelerinde ve kaygılarını en aza indirmede algıladıkları sosyal desteğin önemi büyüktür. Sosyal destek, çocuğun ve ailenin davranışlarını ve gelişimlerini etkilemekte, yeterliklerini güçlendirmekte ve eğitici işlev görmektedir (Kaner, 2010). Gottlieb'e göre, sosyal destek sözel veya sözel olmayan tavsiyeler, yardımlar, sosyal ortamlar tarafından kişiye verilen duygusal destek ve davranışlar olarak tanımlanırken, Caplon ve Kullilea'e göre, kısa dönemli krizlerin ve yaşam geçişlerinin, uzun dönemli güçlüklerin streslerin ve yoksunlukların üstesinden gelmek için uyumsal yeteneği geliştirmeye yönelik hizmet veren bireyler ya da gruplar arasındaki bağlanmalar şeklinde tanımlanmaktadır (Ersoy ve Çürük, 2009). Sosyal destek, bireyin diğer insanlardan aldığı yardım anlamına gelmektedir. Bireyin sevildiği, değerli bulunduğu, kabul edildiği ve kişilerarası destek ağının bir parçası olduğu inancına sahip olmasını sağlayan bilgidir. Birey sosyal desteği eşi, ailesi ve arkadaşlarının yanı sıra boş zaman etkinliklerinden, eğlence aktivitelerinden, toplum programlarından ve profesyonel kişi ile kurumlardan almaktadır. Sosyal destek ya da sosyal destek algısı ailelerin ruh

sağlığını sürdürmelerinde önemli bir rol oynamaktadır (Köksal ve Kabasakal, 2012; Tsai ve Wang, 2009). Gülşen ve Gök Özer (2009) yaptıkları çalışma sonucunda sosyal destek alan engelli çocuğa sahip ailelerin stresle daha iyi baş ettiklerini saptamışlardır.

Engelli çocuğa sahip ailelerle yapılan çalışmalar incelendiğinde sosyal destek konusunun sıklıkla ele alındığı görülmüştür (Arman, 2009; Aslan, 2010; Buzdoğan, 2011; Coşkun ve Akkaş, 2009; Erhan, 2005; Ersoy ve Çürük, 2009; Gülşen ve Gök Özer, 2009; Kahrıman ve Bayat, 2008; Kaner, 2010; Karpat, 2011; Kırbaç ve Özkan, 2013; Köksal, 2011; Köksal ve Kabasakal, 2012; Tsai ve Wang, 2009; Yurdakul ve Girli, 1999). Yurdakul ve Girli (1999) engelli çocuğa sahip anne babaların birinci derecede kendi ailelerinden destek aldıklarını belirlemişlerdir. Coşkun ve Akkaş (2009) kaygı ve sosyal destek arasında, Köksal ve Kabasakal (2012) sosyal destek ile stres arasında, Tsai ve Wang (2009) gerginlik ve sosyal destek arasında negatif korelasyon tespit etmişlerdir. Bahar vd. (2009) yaptıkları çalışmalarında engelli çocuğa sahip annelerin depresyon puanlarının yüksek olduğunu, sosyal destek ile depresyonun azaldığını saptamışlar, ailelere yönelik profesyonel desteğin verilmesini önermişlerdir. Özsoy, Özkahraman ve Çallı (2006) ise çalışmalarında, engelli çocuğa sahip ebeveynlerin sosyal destek algılarının düşük olduğunu ve sosyal desteğin ailelerin yaşadığı güçlükleri aşmalarında önemli olduğunu belirlemişlerdir. Etkili bir sosyal desteğin hem anne babaların sağlığı hem de çocukların gelişimi ve eğitimleri açısından önemli olduğu görülmektedir. Bu bilgiler doğrultusunda, ailelerin engelli çocuklarını kabul etmelerinde sosyal desteğin önemli olduğu, ailelere verilen sosyal desteğin anne ve babaların fiziksel ve psikolojik sağlığını olumlu yönde etkilediği görülmektedir. Bu düşünceden hareketle, çalışmada Çankırı İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı Rehberlik ve Araştırma Merkezine kayıtlı olan engelli çocukların anne babalarının sosyal destek algılarının, bazı sosyodemografik değişkenler ve çocuğun engel durumu ile ilgili özellikler açısından incelenmesi amaçlanmıştır.

2. MATERYAL VE YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Çankırı İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı Rehberlik ve Araştırma Merkezine kayıtlı olan engelli çocukların anne babalarının algıladıkları sosyal desteğin belirlenmesi, yaş, eğitim, çalışma durumu, medeni durum, çocuk sayısı gibi bazı sosyodemografik değişkenler ile çocuğun engel durumu ile ilgili özellikler açısından farklılık yaratıp yaratmadığının incelenmesi amacıyla yapılan araştırma, tarama modelindedir.

2.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklem Seçimi

Araştırmanın evrenini Çankırı İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı Rehberlik ve Araştırma Merkezine (RAM) kayıtlı olan 270 engelli çocuğun anne babası oluşturmuştur. Araştırmada örneklem seçimine

gidilmemiş, araştırmaya gönüllü katılmayı kabul eden engelli çocuğa sahip tüm anne babalar dâhil edilmiştir. Bu kapsamda RAM'ne kayıtlı olan, okul ve rehabilitasyon merkezlerine devam eden toplam 270 engelli çocuğun ailelerinden 200 çocuğun anne babasına ulaşılmıştır.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri "Çocuk ve Aile Bilgi Formu" ve "Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği" ile toplanmıştır.

Çocuk ve Aile Bilgi Formu'nda, anne ve babanın; yaş, medeni durum, eğitim durumu, meslek, akraba evliliği ve çocuk yetiştirirken yaşadıkları sıkıntılarla ilgili özellikleri ile çocuğun; yaş, cinsiyet, doğum sırası ve engel durumu ile ilgili özelliklerini içeren sorular yer almaktadır.

Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği, Zimet vd. (1988, 1990) tarafından geliştirilmiştir. Toplam 12 maddeden oluşan ölçek "kesinlikle hayır" ile "kesinlikle evet" arasında değişen yedi dereceli (bir-yedi puan) likert tipi bir ölçektir. Ölçeğin aile, arkadaş, özel kişi desteğini belirlemek üzere dört maddeden oluşan üç alt boyutu vardır. Alt boyutlardan alınabilecek en düşük puan dört, en yüksek puan 28'dir. Ölçeğin tamamından elde edilecek en düşük puan 12, en yüksek puan ise 84'tür. Elde edilen puanın yüksek olması, algılanan sosyal desteğin yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçeğin ülkemize ilk uyarlama çalışmaları Eker ve Arkar (1995) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin ve alt boyutlarının gözden geçirilmiş formunun içtutarlığının kabul edilebilir düzeylerde olduğu (Cronbach alfa 0,85-0,90 arasında) tespit edilmiştir. Ölçek, yalnızlık, umutsuzluk, olumsuz sosyal ilişki ve belirti tarama listesi ölçekleriyle anlamlı korelasyonlar göstermiştir (Eker, Arkar ve Yaldız, 2001). En son geçerlik ve güvenirlik çalışması Meral ve Cavkaytar (2012) tarafından yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonuçlarına göre faktör yüklerinin 0,76 ve 0,86 arasında değiştiği, doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre ölçeğin üç faktörlü modelinin iyi düzeyde uyum indekslerine sahip olduğu belirlenmiştir. Toplam ve alt boyut Cronbach alfa güvenirlik değerleri yüksek bulunmuştur (toplam=0,91, aile=0,90, arkadaş=0,91, özel biri=0,89).

2.4. Araştırmanın Etik Boyutu

Araştırma için Çankırı İl Millî Eğitim Müdürlüğünden yazılı, okul ve rehabilitasyon merkezlerinin yöneticilerinden sözlü olarak izinler alındıktan sonra, araştırmaya alınan çocukların anne babalarına araştırmanın amacı ve yöntemi açıklanmıştır. Çalışma konusunda anne babalara sözel ve yazılı olarak bilgi verilmiş, onayları alınmış ve gönüllü olarak katılmayı kabul edenlere veri toplama araçları okunmuş ve verdikleri yanıtlar işaretlenmiştir.

2.5. Veri Toplama Yöntemi

Çankırı İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı Rehberlik ve Araştırma Merkezine (RAM) kayıtlı olan 200 engelli çocuğun anne babalarına, çocuklarının tedavi, bakım ve eğitim gördüğü okul ve rehabilitasyon merkezlerinde ulaşılmıştır. Araştırmaya katılmayı kabul eden anne babalara veri toplama araçları tek tek okunmuş ve doldurulmuştur. Araştırmanın verileri Nisan 2013-Nisan 2014 tarihleri arasında toplanmıştır.

2.6. Verilerin Değerlendirilmesi ve Analizi

Araştırmanın amacına yönelik toplanan veriler değerlendirilmiş ve istatistiksel analizleri SPSS 16,0 istatistik programında yapılmıştır. Anne babaların algıladıkları sosyal destek puanlarının normal dağılım gösterip göstermediği Kolmogorov-Smirnov testi ile belirlenmiştir. Ölçekten alınan toplam puanlar normal dağılım gösterirken ($p>0,05$), alt boyutlardan alınan puanların normal dağılım göstermediği ($p<0,05$) belirlenmiştir. Buna göre, algılanan toplam sosyal destek puanlarının analizinde parametrik testlerden t testi ve tek yönlü varyans analizi, alt boyutlardan alınan puanların analizinde ise nonparametrik testlerden Mann Whitney U ve Kruskal Wallis testleri kullanılmıştır. Farklılığın anlamlı olduğu durumlarda, farkın hangi gruptan kaynaklandığı Scheffe ve Mann Whitney U testleri ile saptanmıştır (Bayram, 2009; Büyüköztürk, 2008).

3. BULGULAR VE TARTIŞMA

Araştırmaya alınan anne babaların; %46,5'inin 31-40 yaşları arasında, %83,5'inin evli, %34,5'inin ilkokul mezunu olduğu, %68'inin çocuğun annesi ile görüşüldüğü, %69,5'inin çalışmadığı, %58'inin bir-iki çocuğa sahip olduğu, %90'ının anne babaların diğer çocuklarında engel olmadığı, %46'sının engelli çocuğunun yedi-12 yaşları arasında ve %54,5'inin engelli çocuğunun kız olduğu saptanmıştır.

Araştırmaya alınan anne babaların; %72,5'inin eşi ile akraba olmadığı, %46'sının çocuğunun doğum sonrası nedenlere bağlı olarak engelli olduğu, %83'ünün çocuğunun engeli nedeniyle suçlanmadığı, %83,5'inin duygu, düşünce ve sıkıntılarının paylaştığı, %82,5'inin diğer aile bireylerinden yardım aldığı, %83,5'inin yakın akraba ve çevreden destek almadığı belirlenmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya alınan anne-babaların Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği'nin aile desteği alt boyutundan aldıkları puanların bazı sosyodemografik özelliklerine göre Mann Whitney U ve Kruskal Wallis Testi sonuçları

Özellikler	N	Sıra ortalaması	Anlamlı fark	Test istatistiği
Yakınlık derecesi				
Anne	136	92,63	2-1	χ^2=14,457
Baba	37	130,76	2-3	sd=2
Akraba	27	98,67		p=0,001
Öğrenim durumu				
Okuryazar (OY) değil	11	102,91		
İlkokul	69	89,39	5-2	χ^2=10,875

Ortaokul	31	96,77	5-3	sd=4
Lise	57	100,50	5-4	p=0,028
Üniversite	32	127,23		
Medeni durum			Sıra toplamı	
Evli	167	104,80	17501,50	U=2,038
Bekar	33	78,74	2598,50	p=0,012
Çalışma durumu				
Evet	61	117,73	7181,50	U=3,188
Hayır	139	92,94	12918,50	p=0,003
Diğer çocuklarda engel				
Var	20	69,75	18705,00	U=1,185
Yok	180	103,92	1395,00	p=0,007
Sıkıntıları paylaşma				
Evet	167	108,57	1968,50	U=1,408
Hayır	33	59,65	18131,50	p=0,000

Analiz sonuçları araştırmaya alınan anne babaların aile desteğinden aldıkları puanların, çocuğa yakınlık derecesine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir (χ^2 (sd=2, n=200) =14,457, p<0,05). Bu bulgu engelli çocuğa bakım verenin yakınlık derecesinin algılanan aile desteğini arttırmada farklı etkilere sahip olduğunu gösterir. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, en yüksek aile desteğini babaların algıladığı, bunu akraba ve annelerin izlediği belirlenmiştir. Grupların ikili kombinasyonları üzerinden yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre, babaların annelere ve akrabalara göre daha yüksek aile desteği algıladığı ve farkların anlamlı olduğu bulunmuştur.

Engelli bir çocuğa sahip olmak, engeli olmayan bir çocuğa sahip olmaktan daha fazla sorumluluk getirmektedir. Ailenin yaşamı çoğu zaman engelli çocuğun gereksinimlerine göre düzenlenmektedir. Bu gereksinimleri karşılamada babaya göre anne daha fazla sorumluluk yüklenmekte, ilgi, zaman ve enerjisinin çoğunu engelli çocuğuna ayırmakta ve bu süreçte eşi de dâhil olmak üzere diğer aile bireylerinden destek alma konusunda genellikle yalnız kalmaktadır (Karpat, 2011). Bu nedenle, anneler ailelerinden aldıkları sosyal desteği babalara göre daha az hissetmiş olabilir. Arman (2009) zihinsel engelli çocuğa sahip anne babaların sosyal destek algılarını incelediği çalışmasında, annelerin aile desteği boyutunda en düşük puanı aldığı belirlenmiştir. Kahrıman ve Bayat'ın (2008) çalışmalarında da annelerin aile desteği alt boyutunda babalardan daha az sosyal destek algıladıkları tespit edilmiştir.

Araştırmaya alınan anne babaların aile desteğinden aldıkları puanların, öğrenim durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı Tablo 1'de görülmektedir (χ^2 (sd=4, n=200)=10,875, p<0,05). Bu bulgu engelli çocuğa bakım verenin öğrenim düzeyinin algılanan aile desteğini arttırmada farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, en yüksek aile desteğini üniversite mezunlarının algıladığı, bunu okuryazar olmayan, lise, ortaokul ve ilkokul mezunlarının izlediği tespit edilmiştir. Grupların ikili kombinasyonları üzerinden yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre, üniversite mezunlarının ilkokul, ortaokul ve lise mezunlarından anlamlı olarak daha yüksek aile desteği algıladığı saptanmıştır. Eğitim düzeyi yükseldikçe anne

babaların, çocuğun engelinin ne olduğu konusunda daha bilinçli olduğu, engelli çocuğa yönelik tutumlarının olumlu yönde farklılaştığı ve bu süreçte neler yapılabileceği konusunda aile bireylerinin birbirlerine daha fazla destek olduğu düşünülmektedir.

Araştırmaya katılan anne babalardan, evlilerin (U=2,038, p<0,05), çalışanların (U=3,188, p<0,05), diğer çocuklarında engel olmayanların (U=1,185, p<0,05), yaşadığı duygu, düşünce ve sıkıntılarını paylaşanların (U=1,408, p<0,05) aile destek algılarının anlamlı derecede yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular evliliğin, çalışmanın, başka engelli çocuğa sahip olmamanın ve sıkıntıları paylaşmanın algılanan aile desteğini arttırmada etkili olduğunu göstermektedir. Evli ve çalışan bireylerin, engelli çocuğun bakımı ve eğitimi konusunda sorumlulukları eşleri ve diğer aile bireyleri ile paylaştıkları için aile destek algılarının yüksek olduğu düşünülmektedir. Ailede bir engelli çocuğun olması tüm aile bireylerinin yaşamlarını, duygularını, düşüncelerini ve davranışlarını olumsuz yönde etkileyen bir durum iken, ikinci bir engelli çocuğun varlığı anne baba için kolay kabul edilebilir bir durum değildir. İkinci engelli bir çocuğun varlığı ile ailenin sorumluluğu daha fazla artmakta bu durumda aile bireyleri arasındaki ilişkiyi ve desteği olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Engelli çocuğa sahip ailelerin sıkıntılarını paylaşmaya, arkadaşlığa, dostluğa, yalnız olmadıklarını hissetmeye ve duygusal desteğe ihtiyaçları vardır. Bireyin sıkıntılarını paylaştığı, duygusal ihtiyaçlarının karşılandığı öncelikli ortam ise aileleridir (Coşkun ve Akkaş, 2009). Bu nedenle sıkıntılarını paylaşan anne babaların aile destek algılarının yüksek olduğu düşünülmektedir.

Anne babalardan; 21-30 yaş arasında olanların, üç-dört çocuğa sahip olanların, yedi-on iki yaş arasında engelli çocuğu olanların, engelli çocuğu erkek olanların, eşler arasında akrabalık bağı olmayanların, çocuğun engel nedeni doğum anı nedenlere bağlı olanların, çocuğun engelli olmasından dolayı suçlananların, diğer aile bireyleri ve yakın çevrelerinden destek almayanların aile destek algılarının yüksek olduğu bulunmuştur (p>0,05).

Tablo 2. Araştırmaya alınan anne-babaların Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği'nin arkadaş desteği alt boyutundan aldıkları puanların bazı sosyodemografik özelliklerine göre Mann Whitney U ve Kruskal Wallis Testi sonuçları

Özellikler	N	Sıra ortalaması	Anlamlı fark	Test istatistiği
Yakınlık derecesi				
Anne	136	92,09	2-1	χ^2=9,064
Baba	37	120,00	3-1	sd=2
Akraba	27	98,67		p=0,011
Çocuk sayısı				
1-2 çocuk	116	109,88	1-2	χ^2=9,197
3-4 çocuk	75	90,57	1-3	sd=2
5 çocuk ve üzeri	9	62,33		p=0,010
Çalışma durumu			Sıra toplamı	
Evet	61	116,11	7082,50	U=3287,50
Hayır	139	93,65	13017,50	p=0,011
Diğer çocuklarda engel				

Var	20	58,52	18929,50	U=960,50
Yok	180	105,16	1395,00	p=0,001
Sıkıntıları paylaşma				
Evet	167	105,14	17558,00	U=1981,00
Hayır	33	77,03	2542,00	p=0,011
Aile bireylerinden yardım				
Var	35	83,10	2908,50	U=2278,50
Yok	165	104,19	17191,50	p=0,050

Tablo 2'de göre araştırmaya alınan anne babaların arkadaş desteğinden aldıkları puanların, çocuğa yakınlık derecesine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir (χ^2 (sd=2, n=200)=9,064, p<0,05). Bu bulgu engelli çocuğa bakım verenin yakınlık derecesinin algılanan arkadaş desteğini arttırmada farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, en yüksek arkadaş desteğini babaların algıladığı, bunu akraba ve annelerin izlediği belirlenmiştir. Grupların ikili kombinasyonları üzerinden yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre, babaların ve akrabaların annelere göre daha yüksek arkadaş desteği algıladığı ve farkların anlamlı olduğu bulunmuştur. Engelli çocuğa sahip annelerin büyük bir çoğunluğunun çalışmadığı düşünüldüğünde, anneler zamanlarının büyük bir çoğunluğunu engelli çocuğuna ayırmakta, duygu ve sıkıntılarını ailesi de dâhil olmak üzere çoğunlukla paylaşmamakta ve giderek sosyal çevreden uzaklaşmaktadır. Babalar ise zamanlarının büyük bir çoğunluğunu ev dışında geçirmekte ve annelere göre daha fazla sosyal ortamlarda bulunmaktadır (Buzdoğan, 2011). Bu nedenle babaların arkadaş desteği algılarının daha yüksek olduğu düşünülmektedir. Ancak bazı çalışmalarda engelli çocuğa sahip ebeveynin cinsiyeti ile arkadaş desteği arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır. Bozdoğan (2011) ve Arman (2009) engelli çocuğa sahip anne babaların cinsiyeti ile arkadaş desteği algıları arasında anlamlı bir ilişki bulmamışlardır.

Araştırmaya alınan anne babaların arkadaş desteğinden aldıkları puanların, sahip oldukları çocuk sayısına göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı saptanmıştır (χ^2 (sd=2, n=200) =9,197, p<0,05). Bu bulgu, engelli çocuğa bakım veren ailelerin sahip olduğu çocuk sayılarının algılanan arkadaş desteğini arttırmada farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, en yüksek arkadaş desteğini bir-iki çocuğa sahip olanların, bunu üç-dört çocuğu ve beş ve üzeri çocuğu izlediği bulunmuştur. Grupların ikili kombinasyonları üzerinden yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre, bir-iki çocuğu olanların, üç-dört ve beş çocuk ve üzeri çocuğu olanlardan anlamlı olarak daha yüksek arkadaş desteği algıladığı belirlenmiştir. Ailedeki çocuk sayısı, anne babaların sosyal yaşamını etkileyen önemli bir unsurdur. Ailedeki çocuk sayısı artıkça anne babaların sorumlulukları artmakta, kendilerine ve arkadaşlarına ayırdıkları zaman azalmaktadır (Kırbaç ve Özkan, 2013). Bu nedenle daha az sayıda çocuk sahibi olan anne babaların arkadaş desteğinden aldıkları puanların anlamlı düzeyde yüksek olduğu düşünülmektedir.

Tablo 2 incelendiğinde, çalışanların (U=3287,5, p<0,05), diğer çocuklarında engel olmayanların (U=960,5, p<0,05), duygu, düşünce ve sıkıntılarını paylaşanların (U=1981, p<0,05) ve diğer aile

bireylerinden yardım almayanların (U=2278,5, p<0,05) arkadaş desteği algılarının anlamlı derecede yüksek olduğu görülmektedir. Diğer çocuklarında engel olmayan anne babaların diğer çocuklarında engel olan anne babalara göre sosyal-duygusal açıdan daha iyi oldukları ve arkadaşlarına daha fazla zaman ayırabildikleri, aile bireylerinden destek almayan ve sıkıntılarını ailesi ile paylaşamayan anne babaların ise kendilerini daha yalnız ve çaresiz hissettikleri düşünüldüğünden arkadaş desteği bu anne babalarda daha yüksek algılanmış olabilir.

Araştırmaya alınan anne babalardan; 21-30 yaş arasında olanların, evlilerin, üniversite mezunlarının, engelli çocuğu 13 yaş ve üzerinde ve erkek olanların, eşler arasında akrabalık bağı olmayanların, doğum anı nedenlere bağlı engelli çocuğu olanların, çocuğun engelli olmasından dolayı suçlanmayanların, diğer aile bireyleri ve yakın çevrelerinden destek almayanların algıladıkları arkadaş desteğinin yüksek olduğu bulunmuştur (p>0,05).

Tablo 3. Araştırmaya alınan anne-babaların Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği'nin özel kişi desteği alt boyutundan aldıkları puanların bazı sosyodemografik özelliklerine göre Mann Whitney U ve Kruskal Wallis Testi sonuçları

Özellikler	N	Sıra ortalaması	Anlamlı fark	Test istatistiği
Yakınlık derecesi				
Anne	136	91,56		χ^2=11,40
Baba	37	125,49	2-1	sd=2
Akraba	27	111,28		p=0,004
Diğer çocuklarda engel			Sıra toplamı	
Var	20	59,30	18914,00	U=976,00
Yok	180	105,08	1186,00	p=0,001
Engelli çocuğun cinsiyeti				
Kız	167	92,75	10109,50	U=4114,50
Erkek	33	109,79	9990,50	p=0,038

Analiz sonuçlarına göre, araştırmaya alınan anne babaların özel kişi (flört, nişanlı, sözlü, arkadaş, komşu, doktor vb.) desteğinden aldıkları puanların, çocuğa yakınlık derecesine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı belirlenmiştir (χ^2 (sd=2, n=200) =11,4, p<0,05). Bu bulgu engelli çocuğa bakım verenin yakınlık derecesinin algılanan özel kişi desteğini arttırmada farklı etkilere sahip olduğunu gösterir. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, en yüksek özel kişi desteğini babaların algıladığı, bunu akraba ve annelerin izlediği saptanmıştır. Grupların ikili kombinasyonları üzerinden yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre, babaların annelere göre daha yüksek özel kişi desteği algıladığı ve farkın anlamlı olduğu tespit edilmiştir (Tablo 3). Geleneksel aile rolleri göz önüne alındığında, engelli çocuğun bakımı ile en fazla annelerin ilgilendiği görülmektedir. Anneler her ne kadar akraba, komşu ve arkadaşları ile görüşüyor olsa bile çocuğuna bakımı ve eğitimi gibi konularda yeterli destek alamamaktadır. Anneler, çocuğun bakımı ve eğitimi gibi konularda yükleri hafifletilmediği zaman daha az sosyal destek algılamaktadır. Babalar annelere göre sosyal çevreleri ile daha fazla etkileşimde bulunmakta, eşlerinden daha fazla destek görmekte ve annelere göre sosyal

destek algıları daha farklı olmaktadır (Erhan, 2005). Engelli çocuğa sahip anne babanın cinsiyeti ile özel kişi desteği algıları arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışma sonuçları incelendiğinde, ebeveynin cinsiyeti ile özel kişiden algılanan destek arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı görülmüştür (Arman, 2009; Bozdoğan, 2011; Karpat, 2011).

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, diğer çocuklarında engel olmayan ($U=976$, $p<0,05$) ve erkek engelli çocuğa sahip anne babaların ($U=4114,5$, $p<0,05$) özel kişi destek algılarının yüksek olduğu belirlenmiştir. Diğer çocuklarında engel olmayan ailelerin bakım yükü diğer çocuklarında engel olan ailelere göre daha yüksek olabileceği, buna paralel olarak özel kişi destek algısının daha az olabileceği düşünülmektedir. Yine içinde yaşadığımız toplumun erkek çocuklara vermiş olduğu değerin, engelli çocuğa sahip ailelerin özel kişi sosyal destek algılarını etkilediği düşünülmektedir. Coşkun ve Akkaş (2009), Arman (2009) ve Karpat (2011) yaptıkları çalışmalarda, engelli çocukların kız ya da erkek oluşuyla ilgili anne babaların özel kişi destek algıları arasında anlamlı bir farklılık bulmamışlardır.

Araştırmaya alınan anne babalardan; 41 yaş ve üzerinde olanların, evlilerin, üniversite mezunlarının, çalışanların, bir-iki çocuğu olanların, engelli çocuğu on üç yaş ve üzerinde olanların, eşler arasında akrabalık bağı olmayanların, doğum anı nedenlere bağlı olarak çocuğu engelli olanların, çocuğun engelli olmasından dolayı suçlanmayanların, yaşadığı sıkıntıyı paylaşanların, diğer aile bireyleri ve yakın çevrelerinden destek almayanların özel kişi destek algısı daha yüksek bulunmuştur ($p>0,05$).

Tablo 4. Araştırmaya alınan anne-babaların Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği'nin toplamından aldıkları puanların bazı sosyodemografik özelliklerine göre Tek Yönlü Varyans Analizi ve t-Testi sonuçları

Özellikler	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı fark
Yakınlık derecesi Anne							
Baba	Gruplararası	3729,443	2	1864,722	7,399	0,001	2-1
Akraba	Gruplariçi	49651,912	197	252,040			
	Toplam	53381,355	199				
Öğrenim durumu							
OY değil							
İlkokul							
Ortaokul	Gruplararası	2676,924	4	669,231	2,574	0,039	5-2
Lise	Gruplariçi	50704,431	195	260,023			
Üniversite	Toplam	53381,355	199				
Çocuk sayısı							
1-2 çocuk							
3-4 çocuk	Gruplararası	1893,285	2	946,642	3,622	0,029	1-3
5 ve üzeri	Gruplariçi	51488,070	197	261,361			
	Toplam	53381,355	199				

Özellikler	N	X	S	sd	t	p
Çalışma durumu						
Evet	61	60,88	13,33	198	2,474	0,014

Hayır	139	54,74	17,26			
Diğer çocuklarda engel						
Evet	20	43,10	15,93	198	4,037	0,000
Hayır	180	58,11	14,26			
Sıkıntıları paylaşma						
Evet	167	58,34	18,74	198	3,444	0,001
Hayır	33	47,87	15,35			

Yapılan analizler sonucunda, anne babaların sosyal destek algıları arasında çocuğa yakınlık derecesi bakımından anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir ($F_{(2,\ 197)}$=7,399, p<0,05). Farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre, babaların (X=64,40, S=11,53) algıladığı sosyal desteğin annelerden (X=53,75, S=16,97) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Engelli bir çocuk sahibi olmak anne baba için oldukça zor bir durumdur. Çocuğunun bakımı gibi konularda annelere daha fazla sorumluluk düştüğü, babanın çocukla ilgili daha çok ekonomik problemlerin çözümüne odaklandığı ve engelli çocuğa sahip olmaktan en fazla annelerin olumsuz etkilendiği gibi nedenlerle annelerin algıladıkları sosyal destek puanları düşük bulunmuş olabilir. Kahrıman ve Bayat (2008) çalışmalarında annelerin, babalara göre daha az düzeyde sosyal destek algıladıklarını bulmuşlardır. Monters ve Haltman, otizmli çocuğu olan annelerin düşük seviyede sosyal destek algılarının olduğunu saptamışlardır (Akt. Karpat, 2011).

Araştırmaya alınan anne babaların algılanan sosyal desteklerinin öğrenim düzeylerine göre anlamlı farklılık gösterdiği Tablo 4'te görülmektedir ($F_{(4,\ 195)}$=2,574, p<0,05). Farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek için yapılan Scheffe testi sonuçları, üniversite mezunlarının (X=64,41, S=11,16) algıladığı sosyal desteğin ilkokul mezunlarından (X=53,42, S=19,40) daha yüksek olduğunu göstermektedir. Anne babaların öğrenim düzeyleri artıkça, engelli çocukları ile ilgili sorunlara çözüm bulmada genellikle daha başarılı oldukları, eğitimin getirdiği avantajla sosyal çevrelerinin farklılaşacağı ve bu çevrelerden yararlanma durumlarının da sahip olunan öğrenim düzeyiyle paralellik göstereceği düşünüldüğünden öğrenim düzeyi yüksek olan anne babaların sosyal destek algıları yüksek bulunmuş olabilir. Yapılan çalışmalarda da anne babaların öğrenim düzeyi arttıkça sosyal destek algılarının arttığı tespit edilmiştir (Coşkun ve Akkaş, 2009; Erhan, 2005; Karadağ, 2009; Kırbaş ve Özkan, 2013). Sevindik vd. (2006) çalışmalarında, engelli çocuğu olan kadınların çoğunluğunun ilkokul ve altında eğitime sahip olduklarını, eğitim düzeyi düştükçe yaşamdan aldıkları memnuniyetlerinin azaldığını bulmuşlar, engelli çocuğu olan kadınlara multidisipliner bir yaklaşımla sosyal destek programlarının verilmesini önermişlerdir. Ailelerin zorluklarla baş etmelerini sağlayacak en önemli yardım ve destek faktörlerinden birinin eğitim olduğu unutulmamalıdır.

Tablo 4'e bakıldığında, anne babaların sosyal destek algılarının çocuk sayısına göre farklılaştığı görülmektedir ($F_{(2,\ 197)}$=3,622, p<0,05). Farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre, bir-iki çocuğa sahip anne babaların (X=58,29, S=15,07) algıladığı sosyal desteğin beş ve üzeri çocuğa sahip anne babalardan (X=43,78, S=23,94) daha yüksek

olduğu tespit edilmiştir. Çocuk sayısı ile birlikte anne babaların sorumluluğunun artacağı, daha fazla bakım ve psikolojik desteğe ihtiyaç duyacakları, çocuk sayısının algıladıkları sosyal destek düzeyini olumsuz yönde etkileyeceği düşünülmektedir. Ancak Kırbaç ve Özkan (2013) çalışmalarında çocuk sayısı ile algılanan sosyal destek arasında anlamlı bir ilişki bulmamışlardır.

Araştırmaya alınan anne babaların algıladıkları sosyal destekleri çalışma, diğer çocuklarında engel olma ve yaşadıkları sıkıntıları paylaşma durumları bakımından anlamlı bir farklılık göstermektedir. Buna göre, çalışanların ($t_{(198)}$=2,474, $p<0,05$), diğer çocuklarında engel olmayanların ($t_{(198)}$=4,037, $p<0,05$), çocuğu yetiştirirken yaşadığı duygu, düşünce ve sıkıntıları paylaşanların ($t_{(198)}$=3,444, $p<0,05$) sosyal destek algılarının yüksek olduğu saptanmıştır (Tablo 4). Çalışan anne babaların engelli çocuğun bakımı ve eğitimi gibi konularda daha fazla yardım almak isteyebileceği, sıkıntıları paylaşmanın psikolojik olarak bireylere kendilerini daha iyi hissettirdiği, diğer çocuklarında engel olmayan ailelerin sorumluluk ve kaygılarının diğer çocuklarında engel olan ailelere göre daha az olabileceği söylenebilir. Bu gibi faktörler çalışmayan, diğer çocuklarında engel olan ve yaşadığı sıkıntıları paylaşmayan anne babaların sosyal destek algılarını olumsuz yönde etkilemiş olabileceği düşünülmektedir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, 41 yaş ve üzerindekilerin, evli olanların, yedi-on iki yaş arasında ve erkek engelli çocuğu olanların, eşler arasında akrabalık bağı olmayanların, doğum anı nedenlere bağlı olarak çocuğu engelli olanların, çocuğun engelli olmasından dolayı suçlanmayanların, diğer aile bireyleri ve yakın çevrelerinden destek almayanların sosyal destek algılarının yüksek olduğu bulunmuştur ($p>0,05$).

3. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışma Çankırı İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı Rehberlik ve Araştırma Merkezine kayıtlı olan engelli çocukların ebeveynlerinin sosyal destek algılarının, bazı sosyo-demografik değişkenler ve engel durumu ile ilgili özellikler açısından incelenmesi amacıyla yapılmıştır.

Yapılan analizler sonucunda; babaların, üniversite mezunlarının, bir-iki çocuğa sahip olanların, çalışanların, diğer çocuklarında engel olmayanların, çocuğu yetiştirirken yaşadığı duygu, düşünce ve sıkıntıları paylaşanların toplam sosyal destek algılarının yüksek olduğu saptanmıştır ($p<0,05$). Babaların, evlilerin, yüksekokul/fakülte mezunlarının, çalışanların, diğer çocuklarında engel olmayanların, yaşadığı duygu, düşünce ve sıkıntılarını paylaşanların aile desteğinin ($p<0,05$); babaların, çalışanların, bir-iki çocuğu olanların, diğer çocuklarında engel olmayanların, duygu, düşünce ve sıkıntılarını paylaşanların ve diğer aile bireylerinden yardım alanların arkadaş desteğinin ($p<0,05$); babaların, diğer çocuklarında engel olmayanların, erkek çocuğa sahip olanların özel kişi desteğinin ($p<0,05$) anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir.

Bu sonuçlar doğrultusunda; toplumun engelli çocuk ve ailelerin sorunları konusunda bilinçlendirilmesi, ailelere yardımcı olacak sosyal destek gruplarının oluşturulması, etkin bir şekilde tanıtılması ve ailelere sunulması için çalışmaların yapılması, bu ailelere yönelik toplumsal ve ulusal boyutta sosyal desteklerin verilmesi, verilen hizmetlerde özellikle annelerin sosyal destek gereksinimlerinin yüksek olmasının dikkate alınması, engelli çocuk ve aileleriyle çalışan profesyonellerin bu konularda bilgilendirilmesi**,** engelli çocukların eğitim, tedavi ve bakımlarının yapılabileceği kurumların yaygınlaştırılması, bu kurumlarda aile eğitim ve destek gruplarının oluşturulması önerilmektedir.

KAYNAKLAR

Aral, N. ve Gürsoy. F. (2011). Özel eğitim gerektiren çocuklar ve özel eğitime giriş. İstanbul: Morpa Ofset.

Arman, N. (2009). Zihinsel engelli çocuğa sahip anne ve babaların algıladıkları sosyal destek düzeyleri ile tükenmişlik ve kaygı düzeylerinin incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Aslan, Ç. (2010). Zihinsel engelli çocuğu olan anne ve babaların psikolojik belirtileri, sosyal destek algıları ve stresle başa çıkma tarzlarının karşılaştırılması. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Bahar, A., Bahar, G., Savaş, H.A. ve Parlar, S. (2009). Engelli çocukların annelerinin depresyon ve anksiyete düzeyleri ile stresle başa çıkma tarzlarının belirlenmesi. *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 4(11), 97-112.

Bayram, N. (2009). Sosyal bilimlerde SPSS ile veri analizi (2. Baskı). Bursa: Ezgi Yayınevi.

Buzdoğan, İ. (2011). Zihinsel engelli çocuğa sahip ebeveynlerin algıladıkları sosyal destek ve yalnızlık puanları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erzurum: Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Büyüköztürk, Ş. (2008). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı (9. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Coşkun, Y. ve Akkaş, G. (2009). Engelli çocuğu olan annelerin sürekli kaygı düzeyleri ile sosyal destek algıları arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 213-227.

Diken, İ. (2012). Özel eğitim (5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Eker, D. ve Arkar, H. (1995). Çok boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği'nin faktör yapısı, geçerlik ve güvenirliği. *Türk Psikoloji Dergisi*, (34), 45-55.

Eker, D., Arkar, H. ve Yaldız, H. (2001). Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği'nin gözden geçirilmiş formunun faktör yapısı, geçerlik ve güvenirliği. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 12(1), 17-25.

Erhan, G. (2005). Zihinsel engelli çocuğu olan annelerin umutsuzluk, karamsarlık, sosyal destek algılarının ve gelecek planlarının incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Ersoy, Ö. ve Çürük, N. (2009). Özel gereksinimli çocuğa sahip annelerde sosyal desteğin önemi. *Aile ve Toplum Eğitim-Kültür ve Araştırma Dergisi*, Nisan-Mayıs-Haziran, 104-110.

Gallagher, S. and Whiteley, J. (2012). The association between stress and physical health in parents caring for children with intellectual disabilities is moderated by children's challenging behaviours. *Journal of Health Psychology*, 18(9), 1220-1231.

Gülşen, B. ve Gök Özer, F. (2009). Engelli çocuğa sahip ailelerin stresle baş etme durumları. *TAF Preventive Medicine Bulletin*, 8(5), 413-420.

Kahrıman, İ. ve Bayat, M. (2008). Özürlü çocuğa sahip ebeveynlerin yaşadığı güçlükler ve algıladıkları sosyal destek düzeyleri. *Özveri Dergisi*, 5(1), 1175-1194.

Kaner, S. (2010). Yenilenmiş Ana-Baba Sosyal Destek Ölçeği'nin psikometrik özellikleri. *Eğitim ve Bilim*, 35(157), 15-29.

Karadağ, G. (2009). Engelli çocuğa sahip annelerin yaşadıkları güçlükler ile aileden algıladıkları sosyal destek ve umutsuzluk düzeyleri. *TAF Preventive Medicine Bulletin*, 8(4), 315-322.

Karpat D. (2011). Yaygın gelişimsel bozukluk tanısı alan çocukların ebeveynlerinin yaşadığı yas tepkilerinin, evlilik uyumlarının ve sosyal destek algılarının incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Kırbaş, Z. ve Özkan, H. (2013). **Down sendromlu çocukların annelerinin aile işlevlerini algılama ve sosyal destek düzeylerinin değerlendirilmesi.** İzmir Dr. Behçet Uz Çocuk Hastanesi Dergisi, 3(3), 171-180.

Köksal, G. ve Kabasakal, Z. (2012). Zihinsel engelli çocukları olan ebeveynlerin yaşamlarında algıladıkları stresi yordayan faktörlerin incelenmesi. Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 32, 71-91.

Köksal, G. (2011). Zihinsel engelli çocukları olan ebeveynlerin yaşamlarında algıladıkları stresi yordayan faktörlerin incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Enstitüsü.

Meral, B.F. ve Cavkaytar, A. (2012). Çok boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği'nin psikometrik özelliklerinin otizmli çocuklu aileleri üzerinden incelenmesi. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(4), 20-32.

Tsai, S.M. and Wang, H.H. (2009). The relationship between caregiver's strain and social support among mothers with intellectually disabled children. Journal of Clinical Nursing, 18, 539-548.

Özsoy, S.A., Özkahraman, Ş. ve Çallı, F. (2006). Zihinsel engelli çocuk sahibi olan ailelerin yaşadıkları güçlüklerin incelenmesi. Aile ve Toplum Dergisi, (8), 69-77.

Sevindik, F., Deveci, S.E., Demirok, A. ve Açık, Y. (2006). Engelli çocuğu olan kadınların demografik, psiko-sosyal ve engelli çocuğa ait doğumsal özelliklerinin incelenmesi. *Sağlık ve Toplum*, 13(3), 38-47.

Uğuz, Ş., Toros, F., Yazgan İnanç, B. ve Çolakkadıoğlu, O. (2004). Zihinsel ve/veya engelli çocukların annelerinin anksiyete, depresyon ve stres düzeylerinin belirlenmesi. *Klinik Psikiyari*, 7, 42-47.

Yurdakul, A. ve Girli, A. (1999). Engelli çocuğu olan ailelerin sosyal destek örüntüleri ve bunun psikolojik sağlıkla ilişkisi. İlk Işık Dergisi. http:www.isiközeleğitim.com/uplpads/file/ (Erişim tarihi: 09.05.2014).

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ BİLGİSAYAR DESTEKLİ EĞİTİME İLİŞKİN TUTUMLARININ İNCELENMESİ

Haydar DURUKAN*, Duygu ŞAHAN**
Çanakkale 18 Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi ABD
*durukanh@yahoo.com.tr, **sahanduygu@yahoo.com.tr

ÖZET

Bu araştırmada, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi, İlköğretim Bölümü Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Bilgisayar Destekli Eğitime İlişkin Tutumları incelenmiştir. Araştırma nicel araştırma yöntemlerinden tarama modelli bir çalışma olup araştırmanın evrenini Okul Öncesi Ana Bilim Dalında okuyan 539 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Örneklemi ise, bu ana bilim dalından tesadüfi örnekleme yoluyla alınan 100 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırma verilerinin elde edilmesinde iki tür ölçek kullanılmıştır. Bunlar, "Bilgisayar Destekli Eğitim Yapmaya İlişkin Tutum Ölçeği (Arslan,2006)" ve "Kişisel Bilgi Formu" dur. Bilgisayar destekli eğitim yapmaya ilişkin tutum ölçeği 20 maddelik bir ölçek olup, güvenirlik katsayısı 0.93'tür. Kişisel bilgi formuyla ise veriler cinsiyet, yaş, sınıf, öğretim türü, not ortalaması değişkenleri açısından değerlendirilmiştir. Elde edilen veriler, SPSS paket programından yararlanılıp analiz edilerek rapor haline getirilmiştir. Araştırmaya genel olarak bakıldığı zaman okul öncesi öğretmen adaylarının bilgisayar destekli eğitime ilişkin yüksek derecede olumlu tutum sergiledikleri görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Okul Öncesi Eğitim, Bilgisayar Destekli Eğitim, Öğretmen Adayları

ABSTRACT

It had been examined the attitudes of Preschool Teacher Candidates of Department of Primary of Canakkale 18 March University about computer-aided concerning education in this research.The research which is a study of screening model in quantitative research methods, the population of research is constituted by 539 teacher candidates who are studying in department of preschool .The sample which is constituted by 100 teacher candidates in the department who was chosen through random sampling. Two types of scales had been used in order to obtain the research data.The first one is ; "The Attitude Scale of Computer Aided Education(Arslan,2006)" and the second one is ; "Personal Information Form". The Attitude Scale of Computer Aided Education which is a 20-item scale of reliability coefficient of 0.93.The research data had been evaluated by the personal information form in terms of variables gender, age, class, education type, grade point average.The resulting data had been turned into the report which had been analyzed by SPSS program. In general, when viewed in the research, the preschool teachers are being seen to exhibit highly positive attitude about the computer-aided education .

Keywords: Preschool Education, Computer Aided Education, Teacher Candidates

1.GİRİŞ

Ertürk (1972) eğitimi "Bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme süreci" şeklinde tanımlamaktadır. Bununla birlikte, eğitim insana çevresinde olan değişimleri karşılayabilecek nitelikte yeni davranışlar kazandırmakla yükümlüdür

şeklinde de ifade edilebilir (Başaran' dan 1978; aktaran Çakmaz, 2010). Eğitim yoluyla bireyler tarafından kazanılan bu her türlü davranış, bilgi, beceri ve tutumlar nesilden nesile aktarılmaktadır (Kaçar ve Doğan, 2007). Nesilden nesile olan bu bilgi aktarımı bilim ve teknolojideki gelişmeler ile birlikte bir taraftan yeni eğitim gereksinimlerini yaratırken bir taraftan da eğitim uygulamalarına yeni olanaklar sunmaktadırlar (Yaşar, 2004). Sunulan bu olanaklar arasında eğitim teknolojileri günümüzde başat rol oynamaktadır.

İnsanların giderek karmaşıklaşan topluma uyum sağlaması, öğrenme - öğretme etkinliklerinin bireylerin gereksinimlerine uyarlanması ve verimli hale getirilmesinde eğitim teknolojilerinin uygulandığı günümüzde bilgisayarlardan yararlanmak artık bir zorunluluk haline gelmiştir. (Gemici, Korkusuz, Bozan ve Sarıkaya'dan 2001, aktaran Ergin, Özcan ve Aydoğdu, 2008)

Bilgisayarlar, günümüzde amaçları ve ilgileri farklı pek çok kişi tarafından farklı alanlarda kullanılmaya başlanmıştır. Bu çerçevede bilgisayarlar günlük yaşamın ayrılmaz bir parçası olmuştur. Günümüzde artık "Eğitimde bilgisayarlar kullanılmalı mı? sorusu, yerini "Bilgisayarı eğitimde en etkili ve verimli bir biçimde nasıl kullanmalıyız?" sorusuna bırakmıştır. (Yaşar, 2004). Bu durumda Bilgisayar Destekli Eğitim (BDE) kavramını ortaya çıkarmıştır.

Bilgisayar Destekli Eğitim "öğrencinin bir bilgisayar başında, öğrencilerin gösterebilecekleri türlü tepkiler göz önünde bulundurularak hazırlanmış bir ders yazılımı ile karşılıklı etkileşimde bulunarak kendi öğrenme hızına göre kullanabildiği öğretim türü, bu soruna ilişkin uygulama ve araştırma alanı" şeklinde tanımlanabilir (Köksal, 1981).

Bilgisayarın birey ve toplum yaşamında giderek yaygınlaşması, yarının dünyasının bugünkünden çok daha değişik, karmaşık ve ileri düzeyde olacağı sonucunu göstermektedir. İnsanların bu yenidünyaya uyum sağlayabilmeleri ise, onların bilgisayarı tanıma ve kullanma becerilerine sahip olmalarını zorunlu kılmaktadır. Bu da insanların, olabildiğince erken yaşlarda bilgisayarla tanışması ve planlı bir bilgisayar eğitiminden geçmesiyle olanaklıdır (Yaşar, 2004). Bilgisayarla tanışmak ya da bilgisayar eğitimine başlamak için, okul öncesi yılların uygun dönem olduğu araştırmacılar tarafından da vurgulanmaktadır (Arı ve Bayhan, 2002; Yaşar, 2004).

Okul öncesi dönemde çocuklar, yakın çevrelerine karşı çok duyarlıdır. Bu dönemdeki çocuklar hareketli, meraklı, araştırıcı bir kişilik özelliği sergilemektedirler. Bununla birlikte bu dönemdeki çocukların hayalleri çok güçlüdür. Günlük yaşamda karşılaştıkları olayların nedenleri ve sonuçları arasında ilişki kurmaya çalışırlar ve sürekli soru sorarlar. Birey, yaşamı boyunca, hiçbir dönemde 3-6 yaşlarında olduğu kadar aktif değildir. Bu dönemde büyük bir enerjiye sahiptir. En önemli işi öğrenmekle birlikte çevresindeki tüm canlı ve cansız objelerin, algıladığı bütün olayların ne olduğunu sorgulamak ve büyük bir hızla kendisine mal etmektir. (Küçükturan, 2003)

Okul öncesi dönem çocukları teknolojik gelişmelerle eğitim ortamında hiç karşılaştırılmasa bile evde ve yaşadığı çevrede sürekli bilgisayar ve diğer teknolojik aygıtlarla iç içe yaşamakta; o dönemin gelişim özelliklerinden olan merak duygusu ile bu aygıtlara özel bir ilgi göstermekte ve sürekli onları kullanmak istemektedirler. Çocuğun bilgisayara ve benzeri teknolojilere olan bu aşırı ilgisi kontrol altına alınmadığı zaman sosyal, duygusal ve fiziksel problemlerin ortaya çıktığı görülmektedir. Buna karşın yapılan bazı araştırmalar ise, bilgisayar destekli eğitimin verimliliği %10-%90 arasında arttırdığını, sınıf ortamına göre %60 daha hızlı öğrenmeyi gerçekleştirdiğini, hatırlama süresinde ise %25 ile %60 arasında artış sağladığını göstermektedir (Şimşek, 1999).

İlgili alanyazın incelendiğinde farklı anabilim dallarında öğrenim gören öğretmen adayları ve öğretmenler ile ilgili araştırmalara rastlanmaktadır (Arslan, 2003; Aydoğdu, Özcan ve Ergin, 2008; Aypay ve Özbaşı, 2008; Baki, Yalçınkaya, Özpınar ve Uzun, 2009; Yenilmez, 2009; Yıldırım ve Kaban, 2010; Yılmaz, Ulucan ve Pehlivan, 2010; Çetin ve Güngör, 2012; Berkant, 2013; Kaplan, Öztürk, Altaylı ve Ertör; 2013). Buna karşın ulaşılan kaynaklarda Okul Öncesi Anabilim Dalı'nda öğrenim gören öğretmen adayları ve öğretmenler ile yapılan araştırmaların sınırlı sayıda olduğu görülmektedir (Çakmaz, 2010). Bu bağlamdaçocukların bilgisayar vb. teknolojilerin zararlarından nasıl korunacağı ve eğitim ortamında onlara nasıl faydalı olacak şekilde kullanılacağı sorusu üzerinde düşünülmesi gerekmektedir. Bu nedenle öncelikle çocuğun üzerinde çok fazla etkisi olan ve bu eğitimin uygulayıcısı olan okul öncesi öğretmenlerinin bilgisayar destekli eğitime ilişkin tutumunun ne olduğu büyük önem taşımaktadır. Çünkü eğitim ortamında bilgisayarın kullanımına yönelik bu yaklaşımları onu eğitimde ne kadar etkin kullanacaklarına dair önemli bir ipucu vermektedir. Bu çalışmada okul öncesi öğretmen adaylarının çeşitli demografik değişkenlere göre bilgisayar destekli eğitime ilişkin tutumlarının değişip değişmediği araştırılmıştır.

AMAÇ

Bu araştırmanın amacı öğretmen adaylarının, bilgisayar destekli eğitime ilişkin tutumlarını çeşitli değişkenler açısından belirlemektedir. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarının bilgisayar destekli eğitime ilişkin tutumları hangi düzeydedir?
2. Öğretmen adaylarının bilgisayar destekli eğitime ilişkin tutum ölçeğine verdikleri yanıtların

a. Cinsiyet,
b. Yaş,
c. Sınıf,
d. Öğretim türü,

e. Not ortalaması değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

2.YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, araştırmanın evren ve örneklemi, araştırma verilerinin toplanması ve analizi hakkında bilgi verilmiştir.

2.1 Araştırma Modeli

Araştırma betimsel olup, araştırmada tarama modelleri kullanılmıştır. Tarama modelleri geçmişte ya da halen var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır(Karasar, 2009).

2.2 Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2013-2014 öğretim yılının bahar yarıyılında Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi bölümünde öğrenimini sürdüren öğretmen adayları oluşturmaktadır. Evrenden örneklem seçkisiz örneklem yoluyla seçilmiş olup, araştırmanın örneklemini bu bölüme devam eden 1, 2, 3 ve 4. sınıflarda öğrenimini sürdüren 100 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Örneklemi oluşturan öğretmen adaylarının yaş, cinsiyet, sınıf değişkenlerine göre sayısal dağılımları aşağıda Tablo.1 de gösterilmiştir.

Tablo 1. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Yaş, Cinsiyet, Sınıf Değişkenlerine Göre Sayısal Dağılımları

Yaş	Cinsiyet	Sınıf				Toplam
		1	2	3	4	
18-19	Kız	19	3			22
	Toplam	19	3			22
20-21	Kız	6	15	15	6	42
	Erkek	0	2	2	2	6
	Toplam	6	17	17	8	48
22-23	Kız		4	7	15	26
	Erkek		1	2	1	4
	Toplam		5	9	16	30

2.3 Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak (Arslan, 2006) tarafından geliştirilen “Bilgisayar Destekli Eğitim Yapmaya İlişkin Tutum Ölçeği ” kullanılmıştır. Kullanılan ölçek 20 maddeden oluşan beşli likert tipi derecelendirme ölçeği olup “Kesinlikle katılmıyorum”, “Katılmıyorum”, “Kararsızım”, “Katılıyorum” ve “Kesinlikle katılıyorum” seçeneklerinden oluşmaktadır. Ölçek içerisinde yer alan ifadeler “Kesinlikle katılmıyorum” seçeneğinden “Kesinlikle katılıyorum” seçeneğine doğru 1’den 5’e sayısal değerler verilerek puanlanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliği faktör analizi, iç tutarlık güvenirliği ise

Cronbach alfa katsayısı ile incelenmiştir. Ölçek tek boyuttan oluşmaktadır ve toplam Cronbach alfa güvenirlik katsayısı 0.93 olarak bulunmuştur. Ölçekte yer alan maddelerin faktör yükleri 0.57 ile 0.75 arasında değişmektedir. Ölçekteki tek faktörün açıkladığı varyans oranı % 33 olarak bulunmuştur. 1,3,5,7,9, 11,13,15,17 ve 19nolu maddeler olumsuz anlam ifade etiklerinden dolayı 1-5, 2-4, 3-3, 5-1, 4-2 şeklinde ters kodlanmıştır.

2.4 Verilerin Analizi

Verilerin analizi aşamasında gerçekleştirilen tüm istatistiki analizler S.P.S.S. 20.0 istatistik programında gerçekleştirilmiştir. Araştırma verilerinin analizinde elde edilen sonuçlar tablololar halinde gösterilmiştir.Verilerin analizinde.05 anlamlılık düzeyi ölçüt alınmıştır. Elde edilen veriler aritmetik ortalama, standart sapma, t testi, varyans analizi (Anova) ve Tukey testi yöntemleri kullanılarak çözümlenmiştir.

3. BULGULAR

Araştırmadan elde edilen bulgular, araştırmanın bağımsız değişkenlerine göre sırası ile ele alınıp, tablolar şeklinde gösterilmiştir.

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Bilgisayar Destekli Eğitime İlişkin Tutumlarının Ortalamaları ve Yüzdelik Değerleri

Tablo 2. de öğretmen adaylarının bilgisayar destekli eğitime ilişkin tutum ölçeğine verdiği cevaplar incelenmiş olup, bu cevaplara ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma ve yüzdelik değerleri verilmiştir.

Tablo 2.Öğretmen Adaylarının Bilgisayar Destekli Eğitime İlişkin Tutumlarının Ortalamaları Ve Yüzdelik Değerlerine İlişkin Analiz Sonuçları

BİLGİSAYAR DESTEKLİ EĞİTİME İLİŞKİN TUTUM ÖLÇEĞİ	$\overline{X}$	Ss	%				
			1	2	3	4	5
Bilgisayar eğitimde etkili kullanılamaz	4,35	,892	3	2	4	39	52
Bilgisayarı derste isteyerek ve severek kullanırım	3,88	,767	4	6	6	66	18
Mecbur kalmadıkça bilgisayarı dersi desteklemek amacıyla kullanmam	3,71	,763	2	14	13	53	18
Bilgisayar destekli eğitim benim için önemli bir konudur	3,98	,763	1	2	15	62	20
Bilgisayar destekli eğitim ile yapılan derslerde öğrenciler yaratıcılıklarını geliştiremez	3,57	,873	3	10	33	35	19
Bilgisayarı derslerimde daha etkili kullanmanın yollarını araştırırım	3,61	,798	2	12	11	53	12
Bilgisayarla eğitimi bir türlü bağdaştıramıyorum	4,19	,841	3	2	6	51	38
Bilgisayarın kullanıldığı derslerde öğrenciler daha iyi öğrenir	3,75	,859	2	6	23	53	16
Bilgisayar destekli eğitim yapmak yerine konuyu kendim anlatırım	3,69	,724	1	7	26	54	12
Öğretmenler bilgisayar kullanmaya teşvik edilmelidir	4,23	,872	1	2	8	51	38
Bilgisayar destekli eğitim ile ders zaman kaybıdır	4,24	,827	2	-	8	52	38
Bilgisayar öğrencilerin dikkatini çekmede etkili araçtır	4,23	,913	1	3	5	54	37

Bilgisayar destekli eğitim ile öğrenciler diğer yöntem ve tekniklere göre daha az öğrenir	3,76	,809	1	8	22	52	17
Bilgisayar yardımıyla yapılan dersler eğlenceli geçer	3,89	,967	1	6	16	57	20
Bilgisayar desteği ile yapılan eğitimin katkısı harcanan emeği karşılamaz	3,82	,866	2	3	22	57	16
Her sınıfta bilgisayar aktif bir şekilde kullanılmalıdır	4,01	,869	1	6	7	63	23
Dersleri yaparken bilgisayarı öğretim amaçlı kullanmayı düşünmem	4,00	,988	1	8	5	62	24
Bilgisayarın etkili bir öğretim aracı olduğunu düşünüyorum	3,99	,813	2	6	7	61	24
Bilgisayarın başından biran önce kalkmak isterim	3,79	,920	2	12	11	55	20
Derslerimde bilgisayar kullanmaya çalışırım	3,92	1,008	2	7	9	61	21

Testteki tüm maddeler dikkate alındığında 5 üzerinden en yüksek ortalamaya sahip olan maddenin 4,35'lik değer ile 1nolu madde olduğu, bunu ortalama 4,24 ve 4,23'lük değer ile 11 ve 10nolu maddelerin takip ettiği görülmektedir. En düşük ortalamaya sahip maddenin ise 3,57'lik değer ile 5 nolu madde olduğu, bunu ortalama 3,61 ve 3,69'luk değer ile 6 ve 7 nolu maddeler takip ettiği görülmektedir.

Bu sonuçlara göre en yüksek olumlu yüzdeye sahip üç madde "Bilgisayar öğrencilerin dikkatini çekmede etkili araçtır", "Öğretmenler bilgisayar kullanmaya teşvik edilmelidir" ve "Her sınıfta bilgisayar aktif bir şekilde kullanılmalıdır" maddeleridir. Buna karşın en yüksek olumsuz yüzdeye sahip üç madde ise "Bilgisayar eğitimde etkili kullanılamaz","Bilgisayar destekli eğitim ile ders zaman kaybıdır" ve "Bilgisayarla eğitimi bir türlü bağdaştıramıyorum" maddeleridir.

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Bilgisayar Destekli Eğitime İlişkin Tutumlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Analiz Sonuçları

Tablo 3. öğretmen adaylarının bilgisayar destekli eğitime ilişkin tutumlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Mann-Whitney U testi uygulanmış ve uygulama sonuçları Tablo 3.de gösterilmiştir.

Tablo 3. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Bilgisayar Destekli Eğitime İlişkin Tutumlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılıkları

Cinsiyet	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Mann-Whitney U	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
Kız	90	50,43	4539,0			
Erkek	10	51,10	511,0	444,0	-,069	,945
Toplam	100					

Okul öncesi öğretmen adaylarının BDE'ye yönelik tutumları değerlendirildiğinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir (U=444,0; p>,05). Kız ve erkek okul öncesi öğretmen adaylarının BDE'ye ilişkin tutumlarının benzer olduğu söylenebilir.

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Bilgisayar Destekli Eğitime İlişkin Tutumlarının Yaş Değişkenine Göre Analiz Sonuçları

Tablo 4. öğretmen adaylarının bilgisayar destekli eğitime ilişkin tutumlarının yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla varyans analizi yapılmış ve sonuçları Tablo 4.de gösterilmiştir.

Tablo 4. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Bilgisayar Destekli Eğitime İlişkin Tutumlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılıkları

Boyut	Bölüm	n	$\overline{X}$	ss	Varyans Kaynağı	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
Yaş	18-19 yaş	22	3,90	,39	Gruplar arası	2	,982	,491	2,055	,134	-
	20-21 yaş	48	3,85	,53							
	22 yaş ve üzeri	30	4,08	,48	Gruplar içi	97	23,163	,239			
	Toplam	100	3,93	,49	Genel	99	24,144				
	Levene: ,836		P= ,436								

Okul öncesi öğretmen adaylarının BDE'ye yönelik tutumlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir (F=2,055; p>,05). 18-19 yaş ($\overline{X}$ **=3,90**), 20-21 yaş ($\overline{X}$ **=3,85**), 22 yaş ve üzeri ($\overline{X}$ **=4,08**) yaş grubunda olan öğretmen adaylarının tutumlarının "Katılıyorum" düzeyinde olduğu dikkate alındığında tüm yaş düzeyindeki öğretmen adaylarının BDE'ye yönelik olumlu tutum sergiledikleri düşünülebilir. Buradan hareketle, yaş değişkeninin okul öncesi öğretmen adaylarının bilgisayar destekli eğitime ilişkin tutumları üzerinde etkili bir değişken olmadığı sonucuna ulaşılabilir.

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Bilgisayar Destekli Eğitime İlişkin Tutumlarının Sınıf Değişkenine Göre Analiz Sonuçları

Tablo 5. öğretmen adaylarının bilgisayar destekli eğitime ilişkin tutumlarının sınıf değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla varyans analizi yapılmış ve sonuçları Tablo 5.de gösterilmiştir.

Tablo 5. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Bilgisayar Destekli Eğitime İlişkin Tutumlarının Sınıf Değişkenine Göre Farklılıkları

Boyut	Bölüm	n	$\overline{X}$	ss	Varyans Kaynağı	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	P	Fark
Sınıf	1.sınıf	25	3,94	,36	Gruplar arası	3	,402	,134	,542	,655	-
	2.sınıf	25	3,82	,65							
	3.sınıf	26	3,97	,45	Gruplar içi	96	23,742	,247			
	4.sınıf	24	3,98	,49	Genel	99	24,144				
	Toplam	100	3,93	,49							
	Levene: 1,352		P= ,262								

Okul öncesi öğretmen adaylarının BDE'ye yönelik tutumlarının sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği ortaya çıkmaktadır(F=,542; p>,05). Tablo 4. incelendiğinde 1.sınıf ($\overline{X}$ **=3,94**), 2.sınıf ($\overline{X}$ **=3,82**), 3.sınıf ($\overline{X}$ **=3,97**), 4.sınıf ($\overline{X}$ **=3,97**) seviyesinde olan öğretmen adaylarının tutumlarının "Katılıyorum" düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tüm sınıflardaki öğretmen adaylarının BDE'ye yönelik olumlu tutum sergiledikleri söylenebilmektedir. Bu sonuç, sınıf değişkeninin okul öncesi öğretmen adaylarının bilgisayar destekli eğitime ilişkin tutumları üzerinde etkili bir değişken olmadığını göstermektedir.

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Bilgisayar Destekli Eğitime İlişkin Tutumlarının Öğretim Türü Değişkenine Göre Analiz Sonuçları

Tablo 6. öğretmen adaylarının bilgisayar destekli eğitime ilişkin tutumlarının öğretim türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla bağımsız t testi uygulanmış ve uygulama sonuçları Tablo 6.da gösterilmiştir.

Tablo 6. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Bilgisayar Destekli Eğitime İlişkin Tutumlarının Öğretim Türü Değişkenine Göre Farklılıkları

Öğretim Türü	n	$\overline{X}$	S	sd	t	p
Birinci Öğretim	71	3,97	,42	98	1,314	,192
İkinci Öğretim	29	3,83	,64			

Okul öncesi öğretmen adaylarının BDE'ye yönelik tutumlarının öğretim türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($t_{(98)}$=1,314; p>,05). Birinci öğretim ($\overline{X}$ **=3,97**) ve ikinci öğretimde($\overline{X}$ **=3,83**) öğrenimlerini sürdüren öğretmen adaylarının tutumlarının "Katılıyorum" düzeyinde olduğu anlaşılmaktadır. Her iki öğretim türünde de öğrenim gören öğretmen adaylarının BDE'ye yönelik olumlu tutum sergiledikleri ortaya çıkmaktadır. Buradan hareketle, öğretim türünün bu olumlu yaklaşım üzerinde farklılık oluşturan bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Bilgisayar Destekli Eğitime İlişkin Tutumlarının Not Ortalaması Değişkenine Göre Analiz Sonuçları

Tablo 7. öğretmen adaylarının bilgisayar destekli eğitime ilişkin tutumlarının sınıf değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla varyans analizi yapılmış ve sonuçları Tablo 7.de gösterilmiştir.

Tablo 7. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Bilgisayar Destekli Eğitime İlişkin TutumlarınınNot Ortalaması Değişkenine Göre Farklılıkları

Boyut	Bölüm	n	$\overline{X}$	ss	Varyans Kaynağı	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
Not Ortalaması	*2.00-2.50*	28	3,80	,52	Gruplar arası	2	,671	,336	1,387	,255	-
	2.51-3.00	40	3,94	,50							
	3.01-3.50	32	4,01	,45	Gruplar içi	97	23,473	,242			
	Toplam	100	3,93	,49	Genel	99	24,144				
	Levene: ,400		P= ,671								

Okul öncesi öğretmen adaylarının BDE'ye yönelik tutumlarının not ortalamasına göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir (F=1,387; p>,05). 2.00-2.50 ($\overline{X}$ **=3,80**), 2.51-3.00 ($\overline{X}$ **=3,94**) ve 3.01-3.50 ($\overline{X}$ **=3,97**) not ortalamalarına sahip olan öğretmen adaylarının tutumlarının "Katılıyorum" düzeyinde olduğu anlaşılmaktadır. Okul öncesi öğretmen adaylarının geneli incelendiğinde, öğretmen adaylarının BDE'ye yönelik olumlu tutum sergiledikleri sonucu ortaya çıkmaktadır. Bu noktadan hareketle, not ortalaması değişkeninin okul öncesi öğretmen adaylarının bilgisayar destekli eğitime ilişkin tutumları üzerinde etkili bir değişken olmadığı düşünülebilir.

4.SONUÇLAR

Yapılan bu çalışmada okul öncesi öğretmen adaylarının bilgisayar destekli eğitime(BDE) ilişkin tutumlarının cinsiyet, yaş, sınıf, öğretim türü ve not ortalaması gibi değişkenler açısından farklılık gösterip göstermediği ele alınmıştır.

1. Genel olarak okul öncesi öğretmen adaylarının BDE' ye yönelik tutumlarının olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İlgili alanyazın incelendiğinde, öğretmen veya öğretmen adaylarıyla yapılan çalışmalarda bilgisayara ve bilgisayar destekli eğitime yönelik tutumların çoğunlukla olumlu olduğu görülmektedir (Kutluca ve Ekici 2010; Aypay ve Özbaşı, 2008; Erkan, 2004; Arslan, 2008; Aşkar ve Umay, 2001). Yapılan çalışmalarda elde edilen bulguların bu çalışmadaki okul öncesi öğretmen adaylarının BDE' ye yönelik tutumlarının olumlu olduğu bulgusunu desteklediği görülmektedir.

2. Araştırmada okul öncesi öğretmen adaylarının BDE'ye yönelik tutumlarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Okul Öncesi'nde öğrenim gören kız ve erkek öğretmen adaylarının bilgisayar destekli eğitim konusunda benzer tutumlara sahip oldukları söylenebilir. Öğretmen adayları ve öğretmenlerle yapılan bazı çalışmaların bu sonucu destekler nitelikte olduğu görülmektedir (Çelik &Bindak, 2005;Yıldırım & Kaban, 2010;Berkant & Efendioğlu, 2010; Berkant & Efendioğlu, 2011;Çetin & Güngör, 2012). Buna karşın, alanyazın incelendiğindeyapılan bazı çalışmalarda elde edilen bulguların bu araştırmada elde edilen bulgularla çeliştiği görülmektedir. Berkant'ın (2013) öğretmen adaylarının bilgisayara yönelik tutumlarının ve öz-yeterlik algılarının ve bilgisayar destekli eğitim yapmaya yönelik tutumlarının bazı değişkenler açısından incelediği çalışmada, erkek öğretmen adaylarının bilgisayara yönelik tutum ve bilgisayar destekli eğitim yapmaya yönelik

tutumlarının kız öğretmen adaylarına göre anlamlı biçimde farklılaştığı ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte, erkek öğrencilerin ve erkek öğretmenlerin bilgisayara yönelik tutumlarının daha yüksek olduğunun belirlendiği çalışmalar da (Deniz, 2005; Pektaş & Erkip, 2006; Aydoğdu, Özcan ve Ergin, 2008; Yenilmez, 2009; Çetin ve Güngör, 2012;) araştırma bulgularının sonuçlarıyla çeliştiği görülmüştür. Buna karşın, öğretmenlerle ve öğretmen adaylarıyla yapılan bazı araştırmalarda ise kızların lehine anlamlı biçimde farklılığın olduğu ifade edilmektedir (Sadık, 2006; Kutluca ve Ekici, 2010; Kaplan, Öztürk, Altaylı ve Ertör; 2013).

3. Araştırmada okul öncesi öğretmen adaylarının BDE'ye ilişkin tutumlarının yaş değişkenine göre anlamlı olarak bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Çakmaz (2010) okul öncesi öğretmenlerinin eğitim teknolojilerini kullanma durumlarını incelemek amacıyla yaptığı araştırmada yaş değişkeninin etkili bir değişken olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Çetin ve Güngör (2008) ilköğretim öğretmenlerinin bilgisayar öz-yeterlik inançları ve bilgisayar destekli öğretime yönelik tutumlarını inceledikleri araştırmada yaş değişkeninin öğretmenlerin bilgisayar özyeterlik inançları ve bilgisayar destekli öğretime yönelik tutumları üzerinde etkili bir değişken olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

4. Araştırmada okul öncesi öğretmen adaylarının BDE'ye ilişkin tutumlarının sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmadan elde edilen bu bulgu, Aydoğdu, Özcan ve Ergin'in (2008) fen bilgisi öğretmen adaylarının bilgisayar kullanımına yönelik tutumlarının sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farlılık olup olmadığını incelendiği araştırmadan elde edilen bulgularla çeliştiği görülmektedir. Berkant (2013) eğitim fakültesi öğretmen adayları ile yaptığı araştırmada dördüncü sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının bilgisayara yönelik tutumlarının birinci sınıftakilere göre daha olumlu olduğu sonucuna ulaşmıştır.

5. Okul öncesi öğretmen adaylarının BDE'ye yönelik tutumlarının öğretim türü göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. Bu durum I. öğretim ve II. öğretimde öğrenim gören okul öncesi öğretmen adaylarının bilgisayar destekli eğitime yönelik aynı dersleri almalarından kaynaklanabilir.

6. Okul öncesi öğretmen adaylarının BDE'ye yönelik tutumlarının katılımcıların not ortalamalarına göre anlamlı biçimde değişmediği sonucuna ulaşılmıştır.
Sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

- Bu çalışma Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Eğitimi bölümünde öğrenim gören öğretmen adayları ile sınırlıdır. Benzer çalışmaların farklı örneklem düzeylerinde ortaya koyulması faydalı olabilir.
- Aynı çalışma, örneklem bu defa okul öncesi öğretmenleri olacak şekilde yapılıp, iki çalışma birbiri ile karşılaştırılabilir.
- Okul öncesi öğrencilerinin bilgisayara karşı tutumları incelenip, öğretim ortamında bilgisayar kullanılan sınıflar ile bilgisayar kullanılmayan sınıflar karşılaştırılarak BDE' nin akademik başarıya olan etkisi araştırılabilir.

KAYNAKÇA

Arı, M., Bayhan, P. (2002) *Okul Öncesi Dönemde Bilgisayar Destekli Eğitim,* Epsilon Yayıncılık, İstanbul

Arslan, A. (2006). Bilgisayar Destekli Eğitim Yapmaya İlişkin Tutum Ölçeği. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3*(2), 24-33.

Arslan, A. (2008). Öğretmen Adaylarının Bilgisayar Destekli Eğitim Yapmaya Yönelik Tutumları İle Öz Yeterlik Algıları Arasındaki İlişki. *Electronic Journal Of Social Sciences, 7*(24).

Arslan, B. (2003). Bilgisayar Destekli Eğitime Tabi Tutulan Ortaöğretim Öğrencileriyle Bu Süreçte Eğitici Olarak Rol Alan Öğretmenlerin BDE'ye İlişkin Görüşleri. *The Turkish Online Journal Of Educational Technology, 2*(4), 67-75.

Aşkar, P. & Umay, A. (2001). İlköğretim Matematik Öğretmenliği Öğretmen Adaylarının Bilgisayarla İlgili Öz-Yeterlik Algısı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21,* 1-8.

Aydoğdu, A. G. B., Özcan, Ö. E. & Ergin, Ö. Fen Bilgisi Öğretmen Ve Öğretmen Adaylarının Bilgisayara Karşı Tutumları Ve Bilgisayar Kullanma Düzeyleri Scıence Teachers'and Pre-Servıce Scıence Teachers'attıtudes Towards Computer And Level Of Computer Usage. http://ietc2008.home.anadolu.edu.tr

Aypay, A. & Özbaşı, D. (2008). Öğretmenlerin Bilgisayara Karşı Tutumlarının İncelenmesi. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 14*(3), 339-362.

Baki, A., Yalçınkaya, H. A., Özpınar, İ. & Uzun, S. Ç. (2009). İlköğretim Matematik Öğretmenleri Ve Öğretmen Adaylarının Öğretim Teknolojilerine Bakışlarının Karşılaştırılması. *Turkish Journal Of Computer And Mathematics Education, 1*(1).

Berkant, H. G. & Efendioğlu, A. (2010). Sınıf Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin Bilgisayarla İlgili Öz-Yeterlik Algıları Ve Bilgisayar Destekli Eğitim Yapmaya İlişkin Tutumları. *9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, Elazığ.* (S. 951-955).

Berkant, H. G. & Efendioğlu, A. (2011). Faculty Of Educationstudents' Attitudes Toward Computer And Making Computer Supported Education. *Paper Presented At International Educational Technology Conference (Ietc), Istanbul, Turkey,* (Pp. 543-548).

Berkant, H. G. (2013). Ogretmen Adaylarının Bilgisayara Yönelik Tutumlarının Ve Oz-Yeterlik Algılarının Ve Bilgisayar Destekli Egitim Yapmaya Yonelik Tutumlarının Bazı Degiskenler Acısından İncelenmesi. *Journal Of Instructional Technologies &Teachereducation, 2*(2).

Çakmaz, B. (2010). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Eğitim Teknolojilerini Kullanma Durumlarının İncelenmesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu

Çelik, H. C. & Bindak, R. (2005). İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Bilgisayara Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6*(10), 27-38.

Çetin, O. & Güngör, B. (2012). İlköğretim Öğretmenlerinin Bilgisayar Öz-Yeterlik İnançları Ve Bilgisayar Destekli Öğretime Yönelik Tutumları. *21. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi,* İstanbul

Deniz, L. (2005). İlköğretim Okullarında Görev Yapan Sınıf Ve Alan Öğretmenlerinin Bilgisayar Tutumları. *Turkish Online Journal Of Educational Technology, 4*(4).

Erkan, S. (2004). Öğretmenlerin Bilgisayara Yönelik Tutumlari Üzerine Bir İnceleme. *Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 12.*

Kaçar, A. Ö. & Doğan, N. (2007). Okul Öncesi Eğitimde Bilgisayar Destekli Eğitimin Rolü. *Akademik Bilişim.*

Kaplan, A., Öztürk, M., Altaylı, D. & Ertör, E. (2013). Sınıf Öğretmenlerinin Bilgisayar Destekli Öğretime Yönelik Tutumlarının Bazı Değişkenlere Göre Karşılaştırılması. *Turkish Journal Of Computer And Mathematics Education,4*(2).

Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri, 19. Baskı,* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Köksal, A. (1981). Bilişim Terimleri Sözlüğü. Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara

Kutluca, T. & Ekici, G. (2010). Examining teacher candidates' Attitudes And Self-Efficacy Perceptions Towards The Computer Assisted Education. *Journal Of Hacettepe University Education Faculty, 38*, 177-188.

Küçükturan, G. (2003) "Okul Öncesi Fen Öğretiminde Bir Teknik: Analoji", *Milli Eğitim Dergisi,* Sayı: 157, 1.

Pektaş, Ş. T. & Erkip, F. (2006). Attitudes Of Design Students Toward Computer Usage In Design. *International Journal Of Technology and Design Education,16*(1), 79-95.

Sadik, A. (2006). Factors İnfluencing Teachers' Attitudes Toward Personal Use And School Use Of Computers New Evidence From A Developing Nation. *Evaluation Review, 30*(1), 86-113.

Şimşek , A. (1999) Yeni Öğrenme Modeli Ve Eğitimde Bilişim Teknolojileri: Bilgisayar Destekli Eğitim Raporu, Koç Üniversitesi, İstanbul, 1-19.

Tuncer, M. & Berkant, H. G. (2010). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin İnternete Yönelik Tutumlarının Değerlendirilmesi. *9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, Elazığ,* (S.956-959).

Yaşar, Ş. (2004) *Okul Öncesi Eğitimde Bilgisayar Öğretimi, Yrd. Doç. Dr. Ayşen Gürcan Namlu,* Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir

Yenilmez, K. (2009). Öğretmen Adaylarının Bilgisayar Destekli Matematik Öğretimi Dersine Yönelik Görüşleri. *Sosyal Bilimler Dergisi,* Sayı:21, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eskişehir.

Yıldırım, S. & Kaban, A. (2010). Õğretmenadaylarinin Bilgisayar Destekli Eğitime Karşı Tutumları. *International Journal Of Human Sciences, 7*(2).

Yilmaz, İ., Ulucan, H. & Pehlıvan, S. (2010). Beden Eğitimi Öğretmenliği Programında Öğrenim Gören Öğrencilerin Eğitimde Teknoloji Kullanımına İlişkin Tutum Ve Düşünceleri. *Journal Of Kirsehir Education Faculty, 11*(1).

ERKEN ÇOCUKLUK EĞİTİMİNDE HOŞGÖRÜ TEMASINA YÖNELİK FARKLI BİR UYGULAMA; HOŞGÖRÜ GÖZLÜKLERİ

IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION CONTACT FOR DIFFERENT APPLICATIONS OF TOLERANCE; TOLERANCE EYEGLASSES

Naciye SALTIKALP KAYA
URLA SEZAİ GÖNÜL AKDAĞ ANAOKULU
naciyesaltikalp35@hotmail.com

ÖZET

Günümüzde değerlerin insan hayatındaki önemi daha fazla gündeme gelmeye başlamıştır. Ülkemizde değerler konusunda pek çok çalışma, lisansüstü düzeyde çeşitli araştırmalar, kitap, sempozyum, panel gibi bilimsel toplantıların sayısı son yıllarda oldukça artmıştır. Hoşgörü, saygı, yardımlaşma, sabır, paylaşma, dayanışma, iş birliği, merhamet, nezaket sorumluluk önem verdiğimiz değerlerden bazılarıdır. Toplumda azaldığı ya da kaybolduğu düşünülen, varlığı sorgulanan ya da olmadığı için rahatsızlık duyulan bazı değerler olduğundan sıklıkla söz edilmektedir.

Yeni okul öncesi eğitim programında yer alan(2013),sosyal-duygusal alandaki kazanım ve göstergelerden hoşgörü temamıza uygun olanları seçerek; Onlarda birbirlerine karşı hoşgörülerini geliştirebilmek için neler yapabiliriz diye düşündüğümüzde hoşgörü gözlüklerini bulduk.Ev etkinliğinde artık materyaller kullanılarak ailelerle birlikte hoşgörü gözlükleri oluşturularak sınıfa getirildi.ilk başta tanımları yapılarak;birlikte denendi.Daha sonra merkez oluşturularak oraya konuldu.Örneğin;oyuncak paylaşamayan bunun için birbirine zarar veren iki öğrenci için;hoşgörü gözlükleri takıp birbirlerine bakmaları ve davranışlarını değerlendirmeleri istendi. Öğrencilerin hoşgörü gözlüğünden önce birbirlerine zarar verdikleri,küfür ettikleri gözlenirken,bu uygulama sonrası azalma görüldü.

Araştırma Urla Sezai Gönül Akdağ Anaokulu'nda ile 48-60 ay arası 45 çocuk ile hoşgörü kavramını somutlaştırmak ve kazandırmak amacı ile tarama modeli kullanılarak gözlem formu ölçeği ile Spps 10.5 programı analize ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya kuruma devam eden,48-60 ay arası 30 erkek ,15 kız çocuğu katılmıştır. Hoşgörü gözlüğü öncesinde kendine ait özellikleri tanıma % 40 , kendini yaratıcı yollarla ifade etme %45 ,kendinin ve başkalarının haklarını koruma % 30 ,farklılıklara saygı gösterme %20,başkalarıyla sorun çözme%15,olumsuz duygularını uygun yollarla ifade etme%18 becerilerine sahipken,sonrasında kendine ait özellikleri tanıma % 78 , kendini yaratıcı yollarla ifade etme %80 ,kendinin ve başkalarının haklarını koruma % 55 ,farklılıklara saygı gösterme %82,başkalarıyla sorun çözme%73,olumsuz duygularını uygun yollarla ifade etme%70 becerilerine sahip olduğu belirlendi.Hoşgörü gözlüğü sonrasında bu değerlerde anlamlı değişiklik gözlendi.Fakat sınırlı bir çalışma ve soyut bir kavram olduğu için ;kalıcılığın sağlanması adına;farklı etkinlikler yapılmalı,aile desteği alınmalı ve çocuklara doğru model olunmalıdır.

Anahtar kelimeler: erken çocukluk eğitimi, hoşgörü teması

ABSTRACT

Nowadays, the importance of values in human life has started to come up more. In our country, many studies about values, various studies at the graduate level, books, symposia, scientific meetings such as the number of panels has increased considerably in recent years. Tolerance, respect, solidarity, patience, sharing, solidarity, cooperation, compassion, courtesy of responsibility are some of the value we attach importance. Decreased or

disappeared in the community which is thought to discomfort for inquiring whether or there is some values are often mentioned.

New pre-school education in the curriculum (2013), in the area of social-emotional recovery and selecting appropriate indicators of tolerance in our theme; They develop tolerance against each other in order to do what we thought we might have found tolerance glasses. At home activities with families now using materials brought to class by creating tolerance glasses. definition at first made for each combination tested. Then was put there by creating centers. For example for it can not share toys damaging each other for two students; tolerance glasses plugging look at each other and were asked to evaluate their behavior. Students tolerance glasses before they hurt each other, swearing that they observed, it was decreased after application.

Research in kindergarten with the Urla Sezai Akdag Hearts with 45 children between 48-60 months to embody the concept of tolerance and screening models with the aim to gain scale by using the observation form analysis was performed with SPSS 10.5 program . Ongoing research institution from 0.48 to 60 months 30 boys, 15 girls participated. Tolerance glasses prior to the unique characteristics recognition of 40% , self- creative ways to express 45% , the self and others, protecting the rights of 30% , respect differences of 20% , with others, problem solving, 15% , negative feelings in appropriate ways to express 18% skills , while after unique characteristics, recognizing 78% , self- creative ways to express 80% of the self and of others, protecting the rights of 55% , respect differences 82% , with others to solve problems 73% , negative feelings in appropriate ways to express 70% have the skills to be determined. Tolerance glasses after significant changes in these values was observed. But for a limited run and is an abstract concept ; For the sake of permanence ; different activities should be done , should be taken to support the family and children should be the correct model .

Keywords: early childhood education, The theme of tolerance,

1.GİRİŞ

Eğitim; insan davranışında bilgi, beceri, anlayış, tavır, karakter gibi önemli sayılan kişilik nitelikleri yönünden belli gelişimler sağlamak amacı ile yürütülen düzenli etkileşim sürecidir (Lickona, 1991). Eğitim amaçlarının gerçekleştirilmesi yani çocuklara istenilen davranışların, alışkanlıkların ve tutumların kazandırılması için uygun eğitim tekniklerinden yararlanılması gerekmektedir (Aral, Baran, 2000)

Yaşamın ilk yıllarında alınan eğitimin ve kazanılan deneyimlerinin daha sonraki yıllarda bireyin öğrenme ve akademik başarısı üzerinde önemli etkilerinin olduğunun anlaşılması 0-6 yaşlarını kapsayan okulöncesi dönemin önemi daha da artırmıştır (Kaya, 2002). Okul öncesi dönem, gelişimin hızlı olması ve bireyin hayatında kalıcı etkiler oluşturması açısından önem taşımaktadır (Gülay, 2009)

Okul öncesi dönemini kapsayan 0-6 yaş arası, çocuk gelişiminin en hızlı olduğu kritik yıllardır. Bu erken gelişim döneminde temeli atılan fiziksel gelişimin, psiko-sosyal gelişim ve kişilik yapısının, ileri yaşlarda yön değiştirmekten çok aynı yönde gelişme şansı daha yüksektir..(Yavuzer, 1997). Okul öncesi dönem, çocuğun içinde yaşadığı toplumun değer yargılarını, toplumun kültürel yapısına uygun davranış ve alışkanlıkları kazanmaya başladığı bir dönemdir (Bilir ve Bal, 1989)

Erken çocukluk döneminde edinilen olumlu erken deneyimler, sonraki davranış ve düşünce süreçlerinin sağlıklı gelişimi için gerekli temeli sağlar (Gunnar ve Barr, 1998). Değerleri erken yaşta benimseyen çocuklar kendilerine güvenirler, kendi kararlarını kendileri verebilirler, problemlerini çözebilirler ve bu durum mutlu olmalarına katkı sağlar. Toplumların sağlıklı bir şekilde varlıklarını sürdürebilmeleri, yeni yetişen vatandaşların toplumun değerlerini benimsemesi ile mümkündür. Bireyin toplumun değerlerine uymaması başarısız olmasına, toplumdan dışlanmasına ve mutsuzluğuna yol açabilir (Alpöge, 2011). Toplumsal değişim, bilim ve teknolojideki ilerlemeler aile üyelerinin birlikte geçirdikleri sürenin azalmasına neden olmuş, daha bireysel davranma durumu artmıştır. Bu değişim çocuklara değerleri kazandırma görevini ailelerin yanı sıra eğitim kurumlarının da üstlenmesini gerekli kılmıştır (Alpöge, 2011). Genel anlamda eğitim, toplumsal yaşam içinde bireyin davranışlarını değiştirmeyi amaçlayan bir süreçtir (Akbaş, 2004). Bu süreçte toplumsal değer ve kültürel elemanlar amaçlı olarak toplumsal yapının devamı için aktarılır (Demirel, 2007). Toplumsal değer ve tutumların genç nesillere okul ortamında aktarılması, okul ortamında sistemli ve düzenli etkinliklerle değer eğitiminin verilmesini gerekli kılmaktadır (Craig, 2009; Nucci, 2001).

Değer, bir sosyal grubun veya toplumun kendi varlık, birlik, işleyiş vedevamını sağlamak ve sürdürmek için üyelerinin çoğunluğu tarafından doğru ve gerekli oldukları kabul edilen; onların ortak duygu, düşünce, amaç ve menfaatini yansıtan genelleştirilmiş temel ahlaki ilke veya inançlardır (Kızılçelik ve Erjem, 1996). Bazı eğitimciler değerleri, 'bir grup tarafından kabul edilen fikirlerin, standartların ve hedeflerin toplamı veya bireyin grup içinde devamını sürdürmek için geliştirdiği davranış kalıpları' olarak tanımlamışlardır (Titus, 1994). Değerler, kültür ve topluma anlam ve önem veren ölçütlerdir (Fichter, 2006). En genel tanımıyla değerler neyin iyi neyin kötü olduğu konusundaki yargılarımızdır. Beğenilerimize göre tercih ettiğimiz şeyler olmaktan çok bireyin çevresi ile etkileşimini sağlayan az çok kesin ve sistematik fikirlerdir (Veugelers ve Vedder, 2003).

Yirminci yüzyıl "değer" kavramı açısından değişimin yaşandığı bir yüzyıldır (Şişman, 2007). Bu değişime bağlı olarak; yaşanan siyasi, sosyal, kültürel değişim ve gelişmeler sonucunda bireylerin etkili ve verimli iletişim kurup, yaşanan sorunlara etik kurallara uygun bir şekilde çözüm üretebilmeleri için değerler oldukça önemli bir noktaya gelmiştir (Kale, 2007)

Türkçe'de hoşgörü diye telaffuz edilen kavram, Fransızca ve ingilizce gibi batı dillerindeki "tolerance" sözcüğünün karşılığı olarak kullanılmaktadır. Kelime, Latince'deki "tolerare" fiilinden türetilmiştir.

Diğer insanlarla iletişim kurma sırasında ortaya çıkan ve psiko-sosyal boyutlu bir kavram olan hoşgörünün "affetme, kusura bakmama, farklılıkları anlayışla karşılama, bireyi daraltıp sıkıştırıcı yaklaşımlardan uzak durarak dengeyi koruma, medenî olma ve düşünceleri karşılıklı anlayış içerisinde tartışabilme" gibi anlamları içerdiği söylenebilir.(Aslan,2005)Yani hoşgörü, karşılaşılan olayların ve

düşüncelerin çeşitli yönleriyle ele alınarak kuralların daha esnek ve toleranslı bir biçimde uygulanmasını ifade eder.(Nevzat,1993)

İnsanlar arası ilişkilerde dengeyi koruyan ve onları birbirlerine yakınlaştıran hoşgörü, duygusal bir tavır olarak bireyin her konuda hemfikir olması, aldırış etmemesi, olaylara kayıtsız kalması veya kendi inançlarından ve öz benliğinden taviz vermesi değil; farklılıkların bilincine varması, değişik düşünce ve kimliklere anlayışla bakabilmesidir.(Yürüşen,1998)

Hoşgörünün temelinde, doğruluk değerlerini dikkate almadan, toplumda farklı inanç ve düşüncelerin de bulunabileceğini kabul etme duygusu yatmaktadır.(Öner,1995)Hoşgörü, bizim uygun görmediğimiz bir durumla karsılaştığımızda söz konusu olur, ve asıl bu yüzden önemlidir. Öyleyse, tek taraflı bir yaklaşım tarzı olmayan hoşgörüde herhangi bir haksızlığa yol açılmaması, bir kişinin sürekli hoşgörü bekleyen, diğerinin ise hoşgörü göstermek zorunda kalan durumuna düşmemesi önemlidir.

1.1.Problem Durumu

Son zamanlarda yapılan araştırmalar toplumumuzda önemli ahlaki problemlerin ortaya çıktığını göstermektedir. Bireyin sosyal ilişkilerinde sorun yaşamaması için karşılaştığı ahlaki problemleri nasıl çözeceği ona öğretilmelidir. Bu da, eğitim sistemlerinin değerler eğitimine vermesi gereken önemi arttırmaktadır (Can, 2008). Bu önem değerler eğitiminin okul öncesi eğitimle beraber ele alınmasını gerekli kılmaktadır. Balat ve Dağal'a göre (2009) okul öncesi dönem, değerlere ilişkin bilgilerin temellerin atıldığı ilk dönemdir

Hoşgörü, müsamaha, tahammül, katlanma, görmezden gelme veya göz yumma, başkalarını eylem ve yargılarında serbest bırakma, kendi görüşümüze ve çoğunluğun görüş biçimine aykırı düşen görüşlere sabırla, hem de yan tutmadan katlanma demektir. Sosyal ilişkilerde bir tarafın, bazen farkında olmadan, kasıtlı olmayarak, bazen de kasıtla diğer tarafa zarar verebilecek bir sahne yaratması durumunda, diğer tarafın bunu görmezden gelerek veya cevabından vazgeçerek ödün vermek tahammülünü (erdem) gösterebilmesidir. Biliyoruz ki okul öncesi dönemde hoşgörü kavramı tamamen soyut kavramdır. Oysa tüm davranışların kazanımı bu dönemde atıldığı gibi,değer kazanımı da bu dönemde gerçekleşmektedir . Bugün her zamankinden daha fazla hoşgörüye ihtiyacımız olduğu aşikardır.

Bu bağlamda hoşgörü temasını okul öncesi dönemdeki çocuklara nasıl kazandırabiliriz? Somutlaştırmak için kullanılacak hoşgörü gözlükleri sosyal alandaki kazanımları ne derece desteklemektedir? Soruları problem durumunun temelini oluşturmaktadır.

1.2 Amaç

Evrensel değerler ve değerler eğitimi konusunda bazı sorular hakkında düşünmemiz gerekmektedir. Hangi değerler ile ilgili sıkıntı yaşıyoruz? Ne oldu da değerler son on yılda daha fazla gündeme gelmeye başladı? Niçin değerlerimizi kaybetme endişesi taşıyoruz ve bunun için eğitim dünyamız seferber olmuş gibi görünüyor? Geçmişteki ve günümüzdeki eğitim programlarında pek çok değer yer alırken şimdi neden daha fazla değer eğitimine dikkat çekilmeye çalışılıyor ve vurgulanıyor? Değerler eğitiminin çocuğun sosyal duygusal gelişim alanına, kişisel gelişimine ve toplumsal yaşama etkileri nelerdir?

Yukarıdaki soruları inceleyip, çocuklarımızı incelediğimizde birbirlerine hiç hoşgörü göstermediklerini fark ettik. Yeni okul öncesi eğitim programında yer alan(2012),sosyal-duygusal alandaki kazanım ve göstergelerden hoşgörü temamıza uygun olanları seçerek;onlara rehber olmak araştırmanın amacını oluşturmaktadır.

2.YÖNTEM

Bu araştırmada tarama modeli kullanılarak; gözlem yolu ile öğrencilerin hoşgörü temasına yönelik olarak becerileri hoşgörü gözlüğü kullanımı öncesi ve sonrasında kaydedilmiştir.

2.1 Çalışma Grubu

Çalışma grubunu, 2012-2013 eğitim-öğretim yılında devam eden 48-60 aylık 45 çocuk oluşturmaktadır.

2.2.Veri Toplama Araçları

2012 Okul Öncesi Eğitim programında yer alan kazanım değerlendirme ölçeği kullanılarak; kendine ait özellikleri tanıma, kendini yaratıcı yollarla ifade etme , kendinin ve başkalarının haklarını koruma ,farklılıklara saygı gösterme ,başkalarıyla sorun çözme,olumsuz duygularını uygun yollarla ifade etme becerileri ölçmede temel alındı.

2.3.Uygulama

Araştırma Urla Sezai Gönül Akdağ Anaokulu'nda ile 48-60 ay arası 45 çocuk ile hoşgörü kavramını somutlaştırmak ve kazandırmak amacı ile tarama modeli kullanılarak gözlem formu ölçeği ile Spps 10.5 programı yüzde frekans alınarak uygulanmıştır.

Uygulamada ;hoşgörü temasını somutlaştırmak için; aile katılımı ile her öğrenci kendi hoşgörü gözlüğünü oluşturdu. Oluşturulan gözlükler sınıfa getirilerek; hoşgörü köşesi oluşturuldu. Örneğin;oyuncak paylaşamayan bunun için birbirine zarar veren iki öğrenci için;hoşgörü gözlükleri takıp birbirlerine bakmaları ve davranışlarını değerlendirmeleri istendi.

Hoşgörü Gözlükleri Örnekleri






3.BULGULAR

3.1 Çalışma grubuna ilişkin bulgular

48-60 AY GELİŞİM DÖNEMİ	
KIZ	*ERKEK*
15	30

Tablo-1 Çalışma Grubu

Çalışmaya ,Urla Sezai Gönül Akdağ Anaokulu'nda; 48-60 aylık gelişim dönemi sınıflarına devam eden 15 kız 30 erkek öğrenci katılmıştır.

3.2.Hoşgörü temasını desteklemeye yönelik ön gözlem verileri

MADDE NO	**MADDE**	**Kazanım durumu**			
		Sahip		*Sahip değil*	
		frekans	*yüzde*	*frekans*	*yüzde*
1	Kendine Ait Özellikleri Tanıma	20	%44	25	%56
2	Kendini yaratıcı yollarla ifade etme	15	%33	30	%67
3	Başkalarının Duygularını İfade	10	%22	35	%78

	Etme				
4	Kendinin ve Başkalarının Haklarını Koruma	18	%40	27	%60
5	Farklılıklara Saygı Gösterme	5	%11	40	%89
6	Başkalarıyla Sorunların Çözümü	4	%19	41	%81
7	Olumsuz duygularını uygun yollarla ifade etme	6	%13	39	%87

Tablo-2.Ön gözlem sahip-sahip değil durumu

Hoşgörü gözlükleri kullanımında önce, çocukların sosyal-duygusal anlamdaki hoşgörü temelindeki becerileri kendine ait özellikleri tanıma 20(%44)'si sahip' ken ,25i %56 sı sahip değil,kendini yaratıcı yollarla ifade etme 15(%33)'i sahipken,30'u %67'si sahip değil,başkalarının duygularını ifade etme 10(%22)'u sahipken,35(%78) 'i sahip değil,kendinin ve başkalarının haklarını koruma 18(%40)'i, farklılıklara saygı gösterme 5(%11) sahipken,40(%27)ı sahip değil,başkalarıyla sorunların çözümü 4 (%19)'ü,41(%81)i sahip değil,olumsuz duygularını uygun yolla ifade etme 6(%13) sı sahipken,39 u(%87) sahip değil olarak gözlemlendi.

3.3.Hoşgörü temasını desteklemeye yönelik son gözlem verileri

MADDE NO	**MADDE**	**Kazanım durumu**			
		Sahip		*Sahip değil*	
		frekans	*yüzde*	*frekans*	*yüzde*
1	Kendine Ait Özellikleri Tanıma	40	%88	5	%12
2	Kendini yaratıcı yollarla ifade etme	35	%77	10	%23
3	Başkalarının Duygularını İfade Etme	32	%71	13	%29
4	Kendinin ve Başkalarının Haklarını Koruma	35	%77	10	%23
5	Farklılıklara Saygı Gösterme	34	%76	11	%24
6	Başkalarıyla Sorunların Çözümü	37	%82	8	%18
7	Olumsuz duygularını uygun yollarla ifade etme	32	%71	13	%29

Tablo-3.Son gözlem sahip-sahip değil durumu

Hoşgörü gözlükleri kullanımından sonra; kendine ait özellikleri tanıma becerisi 40(%88) ı sahip,5'i(%12) si sahip değil,kendini yaratıcı yollarla ifade etme becerisi 35 (%77) 'i sahip,10'u (%23) sahip değil,başkalarının duygularını ifade etme becerisi 32(%71)i sahipken,13 ü(%29) sahip değil,kendinin ve başkalarının hakkını koruma becerisi 35(%77)i sahipken,10'u (%23) sahip değil,farklılıklara saygı gösterme becerisi 34 (%66)'i sahipken,11'i (%34) sahip değil,başkalarıyla sorunların çözümü becerisi 37 (%87) i sahipken,8 i (%18) sahip değil,olumsuz duygularını uygun yolla ifade etme 32 (%71) i sahipken,13 (%29) sahip değil olarak gözlenmiştir.

4.SONUÇ VE TARTIŞMA

Toplumları ayakta tutan temel yapı taşlarından biride değerlerimizdir. Çocuklarımızın ve gençlerimizin; bilgili, çağdaş, donanımlı insanlar olarak yetiştirilmelerinin yanı sıra, millî, ahlaki ve kültürel değerlerimize bağlı, bu değerleri davranış biçimine dönüştüren, erdemli insanlar olarak toplum hayatındaki yerlerini almaları büyük önem arz etmektedir.

Toplumdaki olumlu gelişmelerin sürdürülmesi ve yaygınlaştırılması, olumsuz gelişmelerin ise, olumluya dönüştürülmesinin yolu eğitimden ve özellikle de değerler eğitiminden geçer. Toplum olarak, formal yolla edinilmiş bilgilerle yetinmemek, eldeki bilgilerin ötesine yeni bilgilere ve dolayısıyla yenidünyalara yol aralamak zorundayız."Hoşgörü gözlükleri" çalışması çocuklarımızın sosyal-duygusal beceriler kazanma, iyi alışkanlıklar edinmeleri ve toplumsal değerleri kazanmalarına rehber olmak amacıyla geliştirilen bir çalışmadır.

Bu çalışmaya kurumumuza devam eden 48-60 ay arası 45 çocuk katılmıştır. Katılım ile birlikte 45 adet farklı hoşgörü gözlüğü oluşturuldu. Oluşturulan gözlükler sınıfa getirilerek sınıf içerisinde hoşgörü gözlüğü köşesi oluşturuldu. Her hangi bir uygun olmayan davranışta çocukların birbirilerine hoşgörü ile bakabilmeleri için ; hoşgörü gözlüklerini takmaları ve durumlarını tekrardan gözden geçirmeleri istendi.

		ÖNCEKİ DURUM		SONRAKİ DURUM	
MADDE NO	MADDE	*Sahip*	*Sahip değil*	*Sahip*	*Sahip değil*
1	Kendine Ait Özellikleri Tanıma	%44	%56	%88	%12
2	Kendini yaratıcı yollarla ifade etme	%33	%67	%77	%23
3	Başkalarının Duygularını İfade Etme	%22	%78	%71	%29
4	Kendinin ve Başkalarının Haklarını Koruma	%40	%60	%77	%23
5	Farklılıklara Saygı Gösterme	%11	%89	%66	%34
6	Başkalarıyla Sorunların Çözümü	%19	%81	%82	%16
7	Olumsuz duygularını uygun yollarla ifade etme	%13	%87	%71	%29

Tablo -4 Karşılaştırmalı ön-son gözlem verileri

Öğrencilere uygulanan sosyal beceri formu ön ve son verileri karşılaştırıldığında; kendine ait özellikleri tanıma becerisi sahip olma durumu %44 oranından %88 e,Kendini yaratıcı yollarla ifade etme becerisi sahip olma durumu %33 ten %77 ye, Başkalarının duygularını ifade etme sahip olma durumu %22 den %71 e,kendinin ve başkalarının haklarını koruma sahip olma durumu %40 tan %77 e, farklılıklara saygı gösterme sahip olma durumu %11 den %66 ya,başkalarıyla sorunların çözümü sahip olma durumu %19 dan %82 ye, olumsuz duyguların uygun yollarla ifade etme sahip olma durumu %13 ten % 71 çıktığı gözlendi.

Değer kavramları gibi, hoşgörü kavramı da okul öncesi dönem çocuğu için soyut bir kavramdır. Yapılan çalışma ile bir nebze somutlaştırılmıştır. Fakat hoşgörü gözlükleri çalışması sınıf içerisinde,aile katılımı ile ev etkinlikleri ve gezi-gözlem çalışması ile desteklenmelidir.

Yeni dünya düzeni içerisindeki oluşumları anlayabilmek ve kötü etkilerinden korunabilmek için hoşgörü eğitiminin özellikle küçük yastaki çocuklara verilmesinin olumlu etkileri olacaktır. Çocukların çevre duyarlılığını ve farklılıklara saygıyı erken yaslarda öğrenmeye başladıkları araştırmalarda belirtilmektedir. Ayrıca kalıplaşmış tutum ve önyargıların çocukların benlik algılarını ve diğer kişilere yönelik tutumlarını etkilediği de vurgulanmaktadır.

Hoşgörü; yardımlaşma, paylaşma, farklılıklara saygı duyma, çevresine karşı duyarlı olma gibi kavramları barındıran bir sözcüktür. Bu nedenle okul öncesi dönemde hoşgörü gözlükleri , alt başlıklar halinde, farklılıklara saygı,çevre bilinci,kültürel değerler,yardımlaşma,paylaşma,empati becerileri,nezaket sözcüklerinin kullanımı ile desteklenmelidir.

Çocuklarda empati, hoşgörü yani karşımızdaki kişinin ne hissettiğini, neye ihtiyacı olduğunu anlayabilme yeteneğinin gelişmesi onları çevrelerinde olup bitene duyarlı kılacak, zor durumdaki insanların neler hissettiklerini anlayıp onlar için bir şeyler yapmak zorunda olduklarını idrak etmelerini sağlayacaktır. Çocuğa karşı tarafı anlama, sevindirme ve iyilik yapmaktan zevk alma becerisi kazandırırsak ileride o çocuğun içinde kötülük tohumları filizlenmez.

Okul öncesi dönemde hoşgörü eğitimi adına benzer çalışmalar yapılarak, hoşgörü eğitiminde kullanılabilecek ve verimi artırabilecek yöntem-teknik, materyal ve muhtevaların neler olabileceğine ilişkin araştırmalar yapılabilir.

Okul öncesi dönem hoşgörü eğitiminde öğretmenin ve çocuk ile iletişim kuran diğer okul personelinin, hoşgörülü davranan bireyler olarak öğrencilere karsı örnek model olmaları desteklenebilir.

Okul öncesi dönem hoşgörü eğitiminde, aile ve yakın çevrenin hoşgörülü davranan bireyler olarak çocuklara karsı örnek model olmaları desteklenebilir. Bu konuda aile bilgilendirme çalışması yapılabilir.

KAYNAKÇA

Akbaş, O. (2004). Türk Milli Eğitim sisteminin duyuşsal amaçlarının ilköğretim II. kademedeki gerçekleşme derecesinin değerlendirilmesi (Doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara). http:// tez2.yok.gov.tr/ adresinden edinilmiştir

Alpöge, G. (2011). Okul öncesinde değer eğitimi. İstanbul: Bilgi Yayınevi.

Aral, N., Baran, G. (2000). Drama. İstanbul: Ya Pa Yayıncılık.

ASLAN,Ömer; (2005)*Kur'an ve Hoşgörü,* ilahiyat yay., Ankara .

Can, Ö. (2008). *Dördüncü ve beşinci sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde değerlereğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi,Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.

Craig, M. (2009). A study of the role of mıddle school administrators in the successful implemantation of character education programs (Doctoral dissertation) Available ProQuest Dissertations Theses database. (UMI No: 3405439)

Demirel, Ö. (2007). Eğitimde program geliştirme. Kuramdan uygulamaya. Ankara: Pegem A.

Gökçek, B. S. (2007). 5–6 yaş çocukları için hazırlanan karakter eğitimi programının etkisinin incelenmesi (Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Ana Bilim Dalı, Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı, İstanbul). http://tez2.yok.gov.tr/ adresinden edinilmiştir.

Fichter, J. (2006). *Sosyoloji nedir.* (Çev. Nilgün Çelebi). Ankara: Anı Yayıncılık

Gunnar, M. R., & Barr, R. G. (1998). Stress, early brain development, and behavior. Infants and Young Children, 11(1), 1-14.

Gülay, H. (2009), "Okulöncesi Dönemde Akran İlişkileir" " Peer Relation Ships İn Preschool Years" Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Cilt:12 Sayı: 22 SF. 82-93

Uyanık-Balat, G. ve Balaban-Dağal, A. (2009). Okul öncesi dönemde değer eğitimi etkinlikleri. Ankara: Kök Yayıncılık.

Nucci, L. P. (2001). Education in the moral domain. Cambridge: Cambridge University Press.

Karasar, N. (2010). Bilimsel araştırma yöntemi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kale, N. (2007). Nasıl bir değerler eğitimi? *Eğitim ve Değerler.* Değerler ve Eğitimi Uluslararası Sempozyumu. İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları.

Kızılçelik, S. ve Erjem, Y. (1996). *Açıklamalı sosyoloji terimler sözlüğü.* İzmir: Saray Yayıncılık

Lickona, T (1991) Educating for character. How our schools can teach respect and responsibility. Bantam Books, New York.

Nevzat Y. Asıkoğlu, "Hosgörü ve Tolerans Kavramları Üzerine", *MEB Din Öğretimi Dergisi*, S. 39, Ankara 1993, s. 41

Öner,Necati(1995), *Felsefe Yolunda Düşünceler*, MEB Yay., İstanbul , s. 72.

Şişman, A. (2007). Açılış konuşmaları. Değerler ve Eğitimi Uluslararası Sempozyumu, İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları.

Titus, D. N. (1994). *Value education in American secondary schools*. www.eric.ed.gov. ERIC Document No: ED 381423

Veugelers, W. ve Vedder P. (2003). Values in Teaching. Teachers and Teaching: *Theory and Practice,* 9(4), 377-389.

Yürüşen Melih (1998), *Çesitlilikten Özgürlüğe*, s. 260; Keskin, *Nebevî Hosgörü*, s. 9.Ankara

BÖLÜM 27

Eğitim Sosyolojisi

Media Literacy

SUÇLU ÇOCUKLARIN EĞİTİLMESİ: TEORİK BİR ÇALIŞMA

EDUCATION OF CRIMINAL JUVENILES: A THEORICAL STUDY

Ahmet Özalp
Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Din Psikolojisi Bölümü, Ankara
ozalpahmet1988@gmail.com

ÖZET

Son dönemlerde toplumda şiddet ve saldırganlık davranışı çocuklar arasında yaygınlaşmaktadır. Bu olayları gerçekleştirenlerin yaş ortalaması da gittikçe düşmektedir. Okullarda da ileri derecede yaygınlaşmaya başlayan şiddet olayları bu konunun incelenmesi açısından büyük önem arz etmektedir. Ülkemizde yaşanan şiddet olayları sonucunda birçok çocuğun hem saldırganlaşması hem de eğitimde geri kalması ciddi bir problem teşkil etmeye başladı. Çalışma çocuk suçluluğu içerisinde eğitimin yeri ve ona etkililerini yerli ve yabancı verilerden yararlanarak bir açıklama oluşturmaya çalışacaktır. Ülkemizde suça karışan çocukların durumu ve aldıkları eğitim, bu eğitimin yararları ve tekrar suç işleme oranları dikkate alınarak bir çalışma yapılmıştır. Suçun içeriği ve çocuğun okul ve okul içerisindeki çeteleşmeler ile suça itilmişliği inceleme sorunsalı olacaktır. Çalışmada ayrıca suçun eğitimle önlenebilmesi ya da eğitim verilerek suçun önlenip önlenemeyeceği bu konuda neler yapılabileceği yapılan çalışmaların incelenmesi ile birlikte öneriler olarak sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Çocuk, Suç, Eğitim, Teorik Çalışma

ABSTRACT

Recently violance and agression is becoming widespread among the juvenile. Average of age of this events are getting lower. Acts of violence in the schools, which are getting widespread, have a great importance about reserching this subject. More and more children's becoming more violent and falling behind at the education as a result of violence constitutes a serious problem. This study will try to make an explanation on the roots of domestic and foreign dta about the education and its effect about juvenile crime. A study has been conducted about the crime-related childs situation, their educational background, the effects of this education and probabilities of indicence. The research problem will be crime theme, juvenile's school and the gangs in the school and criminalisation. And the previous researches about whether crime can be stopped via education or not or the education can stop the violence and what can be done about these are given as examples.

Key Words: Juvenile, Crime, A Theorical Study

1. GİRİŞ

İnsanoğlu yaratılışının başından itibaren, mistisizimle, fiziksel yaşamla çatışma ve ona karşı bir mücadele içine girmiş, zamanla bireysellikten topluluğa geçmiştir. Güvenlikleri veya bazı farklı ihtiyaçlarından dolayı bir arada yaşamak zorunda hissetmişlerdir. Ortaya çıkan bu insan topluluğunda kendi yaşamlarını bir düzene koymak için uğraşmışlar ve toplumdan topluma hatta aynı toplum içerisinde zamanla değişebilen, değerlerin ve mistik kurallardan farklı olarak, kendilerinin oluşturduğu

hukuk kurallarına giden yol doğmuştur. Normlar, insanlar arasında yaşanan olayların nerede, nasıl ve ne kadar düzenlenmesi gerektiğini belirleyen ortak kurallardır. Oluşturulan kurallara toplumdaki tüm bireylerin harfiyen uymaları beklenemez. Farklı nedenlerden dolayı bireyler bu kuralların dışına çıkmışlardır. Toplum da ayrıca bireyleri kendi içlerinde görünür ya da görünmez şekilde ıslah etme yoluna gitmişlerdir. Toplum sapan bireyleri, kuralları bilerek ya da bilmeyerek ihlal edenleri kendi yöntemlerine göre ve yapılan yasak davranışın büyüklüğüne göre cezalandırmıştır (Üresinler, 2005:48).

Suçun incelenmesi ülkemizde ve yabancı literatürde birçok farklı bakış açısı ve metodolojisi ile incelenip akademik çalışma haline getirilmiştir. Ancak bu konularda Çocuk gençler üzerinde yapılan araştırmalar sosyolojik ve psikolojik kuramlar açısından incelenmesi konusunda yeterli sayıda araştırma yapılmamıştır. Suç kavramını incelerken Çocuklar üzerindeki etkisi, suçun Çocuklarda nasıl ortaya çıktığı gibi sorular önem arz etmektedir. Öncelikle bilimsel açıdan tanımlamak gerekirse suç; hukuksal alanda, Hukuk alanında ise suç, "isnat kabiliyetine sahip bir kişinin kusurlu iradesinin yarattığı ihmali bir hareketin meydana getirdiği, kanunda yazılı tarife uygun, hukuka aykırı ve yaptırım olarak bir ceza uygulanmasını gerektiren eylem" olarak tanımlanmaktadır (Özçelik, 2006:14). Bununla birlikte Sosyolojik literatürde suç; Suç ile ilgilenmiş toplum bilimcilerden, Durkheim suçu "Kolektif bilincin kuvvetli ve belirgin tutumlarını ihlal eden fiillerdir"; Jhering, "Toplum halinde yaşama şartlarına yönelmiş her türlü saldırıdır."; Thomas ve Znaiecky "Kişinin kendisini mensubu saydığı grupta, varlığı toplum dayanışması ile çatışan fiildir." ; Stanciu ise "Toplumun çoğunluğu tarafından tehlikeli sayılan ihmal ya da icra niteliğindeki hareketlerdir" diye tanımlamaktadır (aktaran Sönmezer, 1994: 51). Saldırganlık ise Çocuklarda çok farklı bir boyutta incelenir. Saldırganlık öncelikle Çocuklarda suç davranışının oluşmasında birincil öncüldür. Saldırganlığı şiddet ile ilişkilendirirsek şiddet; Bir insanın veya bir grubun fiziksel, zihinsel, ruhsal, ahlaki ve sosyal gelişimine (kasıtlı olarak) zarar vermek amacıyla yapılan saldırılardır.

Öncelikle çocukları suça iten madde bağımlılıkları ya da daha geniş ifade etmek gerekirse suç işleyen çocuklarda madde bağımlılığının olması eğitimlerinde ilk olarak madde bağımlılığı konusunun nasıl çözülmesi gerektiğini ortaya koymak olmalıdır. Psikoaktif maddeler çok karanlık çağlardan beri hemen hemen her kültürde haz verici, yatıştırıcı, uyuşturucu ve ilaç olarak kullanıla gelmiştir. Tarih boyunca dinlerin, toplumların ve kişilerin psikoaktif maddelere karşı tutumları çok değişik olmuştur (Alpay vd., 1995:16). Türkiye'de eğitim alan çocuklar arasında madde kullanım sıklığı Avrupa ülkeleri ile karşılaştırıldığında daha düşüktür. Madde kullanımı ve buna bağlı sorunların artmaması için madde kullanımı sorunun ortadan kaldırılmasına ihtiyaç vardır. Madde kullanımını engelleyici çalışmaların temel amacı madde kullanımını kısıtlamak ya da tamamen ortadan kaldırmak, erken yaşlarda madde kullanımına başlanmasını ertelemek ya da madde kullanımını ve buna bağlı gelişen diğer sorunları en aza indirmektir. Bu çalışmaların hedef grupları arasında birey, arkadaş grubu, aile,

okul ve toplum yer almaktadır. Engelleyici çalışmalar genellikle bu gruplardan birine yönelik olarak yenilenmiş ve uygulanmıştır. Araştırmalar göstermiştir ki birden fazla gruba yönelik olarak yürütülen önleyici çalışmalar daha faal durumdadır (Ögel vd., 2004:214).

Toplum içerisinde birçok değer ve norm bulunmaktadır. Kültürel farklılaşma, Coğrafi farklılaşma ve bunun gibi birçok nedenden dolayı değerler ve normlar da kendi içinde farklılaşmaya gider. Değer ve norm kavramlarını öncelikle felsefi literatür açısından incelemekte fayda vardır. Değer kavramı, ahlak filozofları tarafından milattan önceki süreçler içerisinde sorgulanmış, ahlaki olan ve olmayan, iyi olan ve olmayan gibi kavramlar arası bir tartışma oluşmuştur. Değerler normların temelinde bulunurlar (Aslantürk ve Amman, 2012:256) ve normlar değer yargılarının birer ifade biçiminde meydana gelirler. Tüm bunların açıklaması ile asıl olan tutumların bir bakıma incelenmesi gerekir. Tutum, bireyin herhangi bir nesneye karşı takındığı ya da rol olarak oynadığı bir psikolojik olgudur. Sosyolojiyi ilgilendiren kısmı bir tutumun ya da değerin bir toplumsal grup tarafından ortak olarak nesnelere takınılan bir durumun oluşması ile grupsal tutumdan söz edilebilir. Her tutumda değer yargısı olduğuna göre toplumsal değerler tutumlara göre şekillenirler (Erdoğmuş, 1978:116).

İlerleme ve modernleşmeyle birlikte göçlerin etkisi ile birlikte özellikle kentlerde suç işleme oranları artış göstermekte, suç işleyenler arasında çocuk ve gençlerin oranında bir artış görülmektedir. Örneğin, ABD'de yalnız 1960-1970 yılları arasında saldın ve şiddet olaylarında % 159, mala yönelik suçlarda % 75 artış olmuştur. Ayrıca, ABD'de yılda iki milyon gencin evlerinden kaçtığı saptanmıştır. Özellikle modern ülkelerde kızlar arasında da suça yönelim tehlikeli bir seviyeye hızla yükselmektedir (Yörükoğlu, 1988:12). Ek olarak polis kayıtlarına girmeyen çocuk ve gençlik suçlarını da dikkate alırsak çocuk ve gençleri suça iten nedenlerin incelenerek koruyucu tedbirlerin alınması önemli hale gelmektedir. Çocuklar, hangi normlara neden uyulacağını tam olarak algılayamazlar, çünkü henüz beyinleri bu işlemi gerçekleştirecek olgunluğa ulaşmamış, sosyalizasyon süreci tamamlanmamıştır. Genel olarak yetişkinler, onlara uyulacak normları tam olarak sebepleri ile birlikte anlatmazlar. Aslında kurallar da onların doğal yaşantıları ile farklılaşmaktadır. Çocukluk dönemindeyse, suça yönelten nedenler, hızlı bir bedensel ve ruhsal değişimden, kalıtsal nedenlerden, algı potansiyelinin eksikliğinin sebep olabilmesinin yanında, çocukluk evresine dek uzanan yanlış eğitim ve yetersiz sevgi temelli de olabilir. Değişen değer yargıları, ahlak ve kentleşme, göçler, ekonomik bunalımlar gibi sosyo-ekonomik kaynaklı nedenler de Çocuğu suça iten etkenler arasında sayılabilir.

Araştırmalar dikkate alındığında, ana-baba kaybının uyum bozukluğu kadar davranış bozukluğunda da önemli rol oynadığını göstermektedir. İntihar girişiminde bulunan ve çeşitli bunalım belirtileri gösteren çocukların büyük bir bölümünün annelerini kaybettikleri saptanmıştır. Ayrıca annenin varlığına karşın, çocuğa yeterince sevgi iletememesini de içine alan anneden yoksunluk beraberinde kaygı, aşırı sevgi ihtiyacı, güçlü bir intikam duygusu ve bunlardan doğan suçluluk davranışı bunalımını getirebilir. Psikolojik sıkıntıların meydana getirdiği zorluklar bu tarz tepkilerle ortaya

koyan çocuğun sinir sisteminde bozukluklar, davranış ve kişilik yapısında dengesizlikler görülür. Bowlby, karakterin şekillendiği ilk beş yıl içinde anneden ayrı kalmanın çocukta suçlu kişilik yapısının oluşumunda en büyük etken olacağını ileri sürer. Mala ilişkin suçlardan oluşan deneklerin % 40'ının ilk beş yıl içinde annelerinden uzak kaldıkları ve suça yöneldikleri saptanmıştır. Hükümlü gençler üzerinde yapılan bir araştırmada suçlu deneklerin % 46'sının çeşitli nedenlerle anne-babalarından uzak kaldıklarını, % 22'sinin de parçalanmış ailelerden geldikleri tespit edilmiştir (Yavuzer, 1993:110).

Eğitim bilimleri ve kriminoloji, suçluluğun öğrenilerek taklitsel bir süreç olduğunu kabul etmekte ve suçluluk eğilimlerinin normalden sapmış davranış şekilleri olduğu kadar, grup yaşamına bağlı bir sorun olduğunu da kanıtlamaya çalışmaktadırlar. Sutherland'a göre suçluluk taklit edilmiştir. Suçluluk davranışı, karşılıklı sosyalleşme yaşantısı içinde diğer insanlarla olan ilişkiler sonucu öğrenilir. Suçluluk davranışının öğrenilmesi özellikle yakın akranlar içinde ortaya çıkar. Bir kişi, hukuki kuralları uygulanması zorunlu olmayan kurallar olarak yorumlayanlarla fazla, bunları mutlaka uyulması gerekli kurallar olarak yorumlayanlarla az ilişkide bulunduğu zaman suç işler. Suçluluk davranışının ilk çocukluk dönemlerinde ortaya çıktığı ve yaşam boyu devam ettiğine ortaya koyan Sutherland'a göre, sosyalleşme süreci içindeki ilişkilerde bireyin herhangi bir andaki eğilim ya da kısıtlanma önceki geniş yaşam tarihçesinin birer ürünü olduğuna göre, suçluluğun nedenlerinin de kişinin derinliklerinde, onun ilk yaşam deneyimlerinde aramak gerekir (Yavuzer, 1993:21).

Suçluluk ve Eğitim İlişkisi

Yavuzer (1993) bilimsel çalışmalarında, en az ilkokul mezunu olmak önkoşuluyla seçtiği 214 denekten % 23.3'ünün orta okul düzeyinde öğrenim gördüğünü, lise ya da yüksek öğrenim görmüş suçlu olmadığını saptamıştır. Devlet İstatistik Enstitüsünün 1972 yılı anketinde, toplam suçluların % 74.7'sinin İlkokul diplomalarının olduğu ve % 2'sinin de ortaokul diplomalarının olduğu saptanmıştır. Friedlander, okulda performansı yüksek olan çocuğun kendisini gösterme ihtiyacı kolaylıkla giderilebilmesinin yanında, başarısızlığın onu sokağa iteceğini ve toplumsal yaşama uyum şansını azaltacağını ifade eder. Yavuzer (1993), suçlu deneklerin okul başarısı incelediğinde % 52.8'inin okul yıllarında başarısız olduğunu ortaya koymuştur. Yavuzer (1993)'in araştırmasında da suçlu denekler içinde 12 tanesi hiç okula gitmemiş, % 87'si 7 yaşında okula başlamış, % 13'ü ise okula geç başlamışlardır. Eğitime geç başlayan bu çocukların eğitiminde olumsuz yaşantılar görülmesi doğaldır. Suçlu çocukların % 80.2' öğrenimlerini ilkokuldan sonra bırakmışlardır. Deneklerin % 75.2'si kendi isteği ile öğrenimlerine son verdiklerini, 2 çocuğun (% 0.7) okuldan uzaklaştırılmış olduğunu ve % 16.9 oranında çocuğun da bir suçtan ötürü polis tarafından yakalanarak eğitimlerine son verildiği saptanmıştır. Suçlu çocukların yalnızca % 36.7'si hiç sınıfta kalmamış, % 63.3'lük bölümü yıl kaybetmişlerdir. Suçlu deneklerden % 8.2'sinin herhangi bir arkadaş grubuyla sosyal iletişim sorunları olduğunu ve bu konudaki çeşitli girişimlerinde ötekileştirildiklerini saptanmıştır. Suçlu çocukların

yarısından çoğunun (%50.7) devamsızlık durumunun oldukça yüksek olduğu saptanmıştır. Okul sosyalizasyon görevini gereği gibi getirdiği durumda çocuk suçluluğu da bu oranda azalacaktır. Ankara Üniversitesi Kriminoloji Enstitüsü'nün 1947-1953 yılları arasında yaptığı çalışmalarda 1000 suçlunun yandan fazlası (576) hiç eğitim ve öğretim faaliyetlerinden yararlanmadığı ortaya konulmuştur. Hiç yazma bilmeyenlerin sayısı 481, yalnız okuma bilenlerin sayısı 26, yazma bilenlerin sayısı da 485'tir (Yavuzer, 1993:22).

Islahevi Tüzüğü ve Suçlu Çocuk Eğitimi

Eğitim hakkı, temel bir haktır. Anayasa'nın 42. maddesine göre, "Kimse eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılamaz." Bu nedenle, çocuğun kurumda tutulması eğitim ve öğretime engel oluşturmamalıdır. Kurumda tutulan, "Zorunlu okul çağındaki her küçüğün ihtiyaçlarına ve kabiliyetlerine uygun ve kendisini topluma dönüşe hazırlamak için tasarlanmış bir eğitim almaya hakkı vardır. Bu eğitim küçüğün salıverildikten sonra güçlük çekmeden eğitimine devam edebilmesini sağlamak amacıyla ülkenin genel eğitim sistemi ile bütünleşmiş bir okulda ve nitelikli öğretmenler tarafından verilmelidir" (Havana Kuralları, mad. 38).

Çağdaş standartlara göre kurumlarda uygulanan eğitim, çocuğa yaşamasını sağlayacak bir iş öğretmeyi, diğerleri ile iyi geçinmesini sağlamak amacıyla kişiliğini geliştirmeyi, hiç olmazsa ilköğretim düzeyinde akademik bilgi vermeyi, vatandaş olarak hak ve yetkilerini öğretmeyi, gündelik hayat bakımından çocukta sağlık gelenekleri yaratmayı, kurumda ve ileride genel hayatta kendini koşullara uydurma yeteneğini vermeyi amaç edinmelidir. (Dönmezer, Erman, 1994) Mevzuatımızda, bu konudaki düzenlemeler Tevkif evlerinin Yönetimine ve Cezaların İnfazına Dair Tüzük'te yer almaktadır. CİT 183. maddesi gereğince, (Değişik: 2/8/1983 - 83/6920 K.) kurumlarda eğitim ve öğretimin amacı, hükümlü ve tutuklulara okuma yazma öğretmek, bilgilerini suçlu çocukların yeniden eğitimi, kriminoloji alanındaki son gelişmeler arasında sayılabilir.

Bu iyileştirme çalışmasının geçmişi incelendiğinde, yakın bir geçmişe kadar birçok gelişmiş ülkede, suçlu çocukların, yaş ve suç türleri dikkate alınmaksızın, yetişkin suçlularla eş olarak değerlendirdikleri ve ağır cezalarla cezalandırıldıkları gözlemlenir. Bu sebepten dolayı, "eğitim" sözcüğü kriminoloji sözlüğünde büyük bir aşama olarak kabul edilmiştir. "Yeniden Eğitim" kavramı çocuk ya da gençlik suçluluğunun, temel hukuksal bir sorun olmayıp daha çok psikolojik ve sosyal içerikli bir sorun olduğunu vurgulamaktadır. "Yeniden Eğitim" kavramı, suçlu gençlerin, normalden sapan bir davranışa sahip olduklarını, toplumsal uyumsuzluk gösterdiklerini, bu uyumsuzluğun giderilmesi yolunda, toplumsal örgütlenme ve güç harcanması gereğini de ortaya koymaktadır. Ahlaki gelişim, persona gelişiminin en önemli ilkelerinden biri olup çocuğun sosyalleşme süreci içinde neyin iyi, neyin kötü olduğu konusunda bir bilinç geliştirmesi ile ilgilidir. Ahlaki gelişimle birlikte kişinin, toplumun kuralları ve gelenekleri çerçevesinde özdenetim yapabilmesi beklenir (Selçuk, 2000, s. 110). Hains ve Miller'in yaptıkları çalışmada, suçlu ve suçsuz çocukların ahlaki gelişim seviyelerine

bakılmış ve suçlu deneklerin ahlak gelişim seviyelerinin normalden daha alt seviyede olduğu görülmüştür (Yalçın, 2003:38). Brugman ve Aleva ise, suçlu çocuklardaki ahlaki sorgulama ve değerlendirme becerilerini araştırmışlardır. Suçlu çocukların ahlaki değerlendirme becerilerinin, özellikle kurallara uyma alanında, suçlu olmayan çocukların ahlaki becerilerinden daha düşük olduğunu bulmuşlardır. Stams ve diğerleri, suçlu çocukların ahlaki değerlendirme düzeylerinin suç işlememiş çocuklardan düşük olup olmadığını incelemişlerdir. Araştırma sonuçlarında, sosyo-ekonomik düzey, cinsiyet, yaş ve zekâ değişkenleri ortamda sabit birer değişken olarak incelendiğinde, ahlaki değerlendirmedeki gelişimsel gecikme ile çocuklardaki suçluluk arasında güçlü bir bağ olduğu ve suçlu çocukların ahlaki değerlendirmeleri suç işlememiş çocuklardan düşük olduğunu tespit etmişlerdir.

Suç işlemiş ya da suça itilmiş olarak nitelendirilecek çocuklarda rehabilitasyon farklı yollarla ve değerlerle yapılmaktadır. Suça itilmiş çocukların eğitiminde öncelikle diğer çocuklara nazaran farklı yollar uygulanmalıdır. Ahlaki değerlerden itibaren normal bilimsel eğitime kadar farklı süreçler cereyan etmekte farklı yaşam çıktıları değerlendirilmektedir. Çocukların da eğitiminde bu süreçler incelenmelidir. Öncelikle; .ocuk suçluğunda tedavi süreci incelendiğinde, üç farklı yöntemden söz edilebilir:

a) Erken Keşif ya da Erken Tanı

b) Yeniden Eğitim

c) Yeniden Eğitim Sonrası İzleme Çalışmaları

Erken Keşif ya da Erken Tanı

Erken Keşif ya da Erken Tanı, suçluluğun rehabilite edilmesinde en etkili yöntemlerden biridir. Bu yöntemle 6-7 yaşlarında, çocuğa uygulanan anketler ve testler sonucu anti-sosyal yönelimleri saptanmakta, eğitim ve öğretim bu doğrultuda gerçekleşmektedir.

Yeniden Eğitim

Çalışmalar içinde en önemli olanlardan birisi de yeniden eğitim çalışmalarıdır. Bu nedenledir ki çocuk eğitim evlerinde bu çalışmalara daha da yer verilmeli bilimsel teoriler ile geliştirilmelidir. Yeniden eğitimin temel niyeti, bireyi sadece anti sosyal arzulardan arındırmak değil, aynı zamanda onu antisosyal harekete yönlendiren kötü yakınsal gelişim alanı koşullarını da ortadan kaldırmak yoluyla, gencin topluma adapte olmasını sağlamaktır. Bu evrede grup terapisi ve rehabilitasyon yöntemlerinden yararlanılabilir. Ülkemizde, çocuk eğitim evlerinde ve bu kurumların yeniden eğitim çalışmalarının temelinde iş ve sanat eğitimi, okul eğitim ve öğretimi yer almaktadır. Yeterli olgunluğa ulaşmamış kız ve erkek çocukların, suçları karşısında yanıtlanması gereken soru, bir suçun kimin tarafından yaptırıldığı değil, çocuğun bir suçu nasıl işlediğidir. Bu konuda psikolojik açıdan gözlemlenecek en

önemli metot, öncelikle suçluyu her fırsatta bir insan olarak ele almak ve gözlemlemektir. Herhangi bir suçun sebeplerini araştırmayı üzerine alan bir araştırmacının metodu, suçlunun tüm geçmişinin analizi olmalıdır. Yeniden eğitim, geniş kapsamlı bir çalışmadır. Suçluluğun psiko-eğitimsel ve sosyolojik nedenlerinin yanı sıra, çözüm yollarının da araştırıldığı bu iyileştirme çalışmalarında amaç, çocuğun topluma adapte olmasını sağlamaktır. Çocuğun zeka, kişilik özellikleri ve yetenekleri saptanarak uygun bir eğitim ve öğretim programı yapılmalıdır. İyileştirme, çocuğun gelişim evresi göz önünde tutularak, eğitim bilimsel ve sosyal bilimsel bir multidisipliner yaklaşımı gerektirir. Suçlu çocuğun eksik kalan davranışları geliştirilip düzeltilerek, çocuğun toplumsal normlara uyabilecek duruma getirilmesine çalışılır (Sarpdağ, 2014:2). Çocuğun genel yapısı ile ilgili ihtiyacı bulunan bilgiyi aldıktan sonra psikolog, suçlunun çevresindeki etkenleri ele alır. Suç ve suçlu hakkında temel bir açıklamaya sahip olan psikolog, artık nedeni oluşturan önemli noktaları bilmektedir. Psikolog, bazı zamanlarda çocuğun sosyalizasyonunu gerek ahlaki gerek maddi yönleriyle yakından izlemelidir. Bu nedenle çocuğun yaşadığı ev, oyun arkadaşları, çevresinde edindiği fırsatlar ve kötüye yöndendirici etkenleri ele alır.

Suçlu çocukların rehabilitasyonunda ikinci metot, çocuğu suçun işlenmesinden sonra kurum içinde eğitmektir. Bu süreci yeniden eğitim olarak ifadelendirmiştik. Öncelikle yeniden eğitim çalışmasında, psikolog, suçlu çocuk ve gencin suçu, suçlunun personasını, suçlunun akran çevresini ve ayrıntılı olarak suçlunun geçmişi tespit edilir ve araştırılır. Bütün bunlardan sonra psikolog uyumsuz davranışları olan bir çocuğun ne şekilde iyi edilebileceğini anlamaya çalışmalıdır. Bazı öneriler ileri sürülebilir. Bunlar da anneyi şiddet ve davranışları konusunda uyarma, okula çocuğun sağlığı ve tutumları hakkında bilgi, koruma kurumuna çocuğun evini düzenli olarak ziyaret etmesi için öneri ya da çocukla kendisi bilişsel terapi yolu ile ciddi bir şekilde konuşma ile olur. Çocuk suçluların rehabilitesinde gerek problem, gerekse konunun işlenişi açısından yetişkin suçlulara oranla bir farklılık görülür. Çocuk suçluyla çalışmak, onu iyi eğitmek yetişkine göre daha kolaydır. Yeniden eğitimin temel gayesi aslında, bireyi sadece anti-sosyal arzuları da arındırmak değil onun bir bakıma tamamen toplumsallaşmasına katkıda bulunmaktır (Yavuzer, 1993:23)

Ülkemizde, çocuk eğitim evlerinde "Yeniden Eğitim" çalışmalarının iç amaçlarında, mesleki beceri kazandırma amacı, akranları gibi okul öğretimi gibi alt nedenler yer almaktadır. Eğitim evlerinin genel olarak hepisinde, en az iki sınıflık ilkokul olmasının yanında ortaokul ve lisenin olmaması sebebi ile, çocuklar, dışarıdaki kurumlara iştirak etmekte zorlanmaktadırlar. İzleme enstitütionda terbiye gerçekleştikten sonra uyumlu olarak topluma kazandırılan çocuk bir bakıma çözülmüş ya da hiç çözüm getirilmemiş sorunları ile aynı çevre koşullarında tek başına kalmaktadır. Geçmişte suça neden olan sebeplerin yeniden çocuğu tekrardan suça itmemesi, bir anlamda çocuğun bu sorun merkezleri karşısında bırakılmamasına bağlıdır. Kurum sonrası bu izleme evresinde gencin duygusal, toplumsal,

ekonomik ve eğitimsel sorunlarının çözümünde yardımcı olacak uzman bir bireye büyük gereksinim vardır (Yavuzer, 1993:30)

Kişiler arası çatışma ve problemleri çözmek için her yaş grubuna neredeyse uygulanması ve kazanıldırılması gereken temel beceriler vardır. Bu becerileri altı grupta toplayan Crawford ve Bodin, gelişimsel bir metotla okul öncesi dönemden başlayarak 12. sınıfa kadar çocukların ve gençlerin kazanmaları gereken becerileri tek tek ortaya koymuştur. Bu becerilere sahip olan kişilerin, sorunlara herkesin kazançlı çıkacağı çözümler ortaya koyabilmek için gereken bilgeliğe sahip yetişkinler olmaları beklenir. Bu anlayışlardan önemli olanları; iyi ahlak, sorunların birden fazla çözümü olduğuna kanaat getirme, bir tarafın kazanması diğer tarafın kaybetmesini gerektirmeyeceğini anlama, sorunlara farklı bakış açılarıyla yaklaşma, başkalarının bakış açılarını öğrenmek için etkin bir dinleyici olma, güç kullanmaktan kaçınma; pozisyonlar üzerinde değil, sorunlar üzerinde odaklaşma, duyguları dikkate alma olarak düşünülmektedir.[31] Çocuklara yaşadıkları kişiler arası çatışma, çözme ve problem çözme konusunda eğitmek amacıyla çatışma ve problem çözme eğitim programları uygulanabilir.

SONUÇ

Çocuklara verilebilecek bir diğer eğitim ise duyguların temel olarak nasıl kullanılabileceğidir. Yani duygu yönetimidir. Duygu yönetimi eğitim inançlar, kabuller, değerler, tutumlar ve ilgilerin gelişiminden çok daha geniş bir alanı kapsamaktadır. Suçlu çocuklar ile ilgilenen tüm bilim insanları ve diğerleri, hümanist ve modern rehabilite anlayışını benimsemiş, konusunda uzmanlaşmış olmalıdır. Bazı adli, savunma ve infaz kurumlarında görevli bireylerin, suçlu çocuklara karşı olan yaklaşım ve davranışları, çocuktaki olumsuzlukları yok etmek yerine destekleyici yöndedir. Eğitim ve rehabilite için çocuk eğitim evine gönderilen suçlu çocukları; eğitimli uzman personel dışındaki diğer personelin cezalarını çeken kişiler olarak değil, topluma yeniden kazandırılacak kişiler olarak kabul edip gereken ilgiliyi göstermeleri gerekir. Uygun kurumsal yapı oluşturulmadan, nitelikli ve yeterli personel çalıştırılmadan, suçlu çocuklar eğitilip rehabilite edilemez. Eğitim ve rehabilite hizmetlerine yönelik yaptırımların pahalı olması ve ülke kaynaklarının azlığı gerekçesiyle konuya gereken önem verilmemektedir.

Suçlu çocuk hakkındaki alınan kararlar, onun eğitim ve rehabilitesine uygun olaran özelliklerde, nitelikli ve yeterli sayıda personeli olan bir eğitim kurumunda yerine getirilmelidir. Eğitim ve rehabilite çalışmaları, çocuğu toplumsallaştırma ve onu tamamen toplum ile iç içe sorunsuz bir şekilde geçirme veya kazandırmayı amaçlayan sosyal çalışmalar, iş ve değer kazandırıcı, yaratıcı ve üretici olmaya yönelik olmalıdır. Eğitim ve rehabilite; sosyal ve psikolojik bilimsel temellere dayalı, suçlu çocukların yeniden topluma kazandırılabileceği temeline dayanan, yeni metotları gerektiren bir dönüşüm süreci olarak işlenmelidir. Eğitim ve rehabilite sırasında çocuğun işlediği suç tarzı ve nedeni

değil, çocuğun kendi personası öncül alınmalıdır. Suçlu çocuğu eğitim ve rehabilitesidne, şiddet ve yıldırmaya yönelik primitive, yaptırıma dayalı metotlar yerine, modern hümanist metotlar uygulanmalıdır. Suçlu çocukların eğitim ve rehabilitesi sonucu yeniden topluma adapte edilemsi; amaca uygun örgütlenme, personel kullanma ve kurumsal işleyiş ile birlikte , toplum kabulu de gerektirir. Tüm toplum bireylerine suçlu çocukların herkes gibi toplumun bir üyesi olduğu onun da rehabilite edilerek topluma kazandırılacağı inancı yerleştirildiğinde, amaca ulaşmak çok daha kolay olacaktır.

KAYNAKÇA

Aslantürk, Z ve Amman, M.T. (2012). Sosyoloji, Kavramlar, Kurumlar, Süreçler, Teorileri. Genişletilmiş 8. Baskı, İstanbul: Çamlıca Yayınları.

Erdoğmuş, Z. (1978). Sosyoloji I. Ankara: Yaykur Yayınları.

Ögel, K., Taner, S., Eke, C. Y., & Erol, B. (2004). Madde Bağımlılığını Önlemede Öğretmen Ve Ebeveyn Eğitimlerinin Etkinliğinin Değerlendirilmesi. Anadolu Psikiyatri Dergisi, 5(4), 213-221.

Öğülmüş, S. (2001). Kişiler Arası Sorun Çözme Becerileri ve Eğitimi, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

Özçelik, Ö. (2006). Balıkesir Merkez İlçesinin Suç Haritası, Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.

Sarpdağ, M. (2014). Suça İtilmiş Çocukların Yeniden Topluma Kazandırılması, http://www.caginpolisi.com.tr/eski_sitemiz/64/44-45-46-47.htm, Erişim Tarihi: 10.05.2014

Selçuk, Z. (2000). Gelişim ve Öğrenme 7. Baskı, Ankara: Nobel Yayın ve Dağıtım.

Sönmezer, S. (1994). Toplumbilim. (11. Basım), Beta Yayınları, İstanbul.

Üresinler, R. (2005). Sosyo-kültürel Yapı Ve Suç: Kırıkkale Örneği. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sosyoloji Anabilim Dalı, Kırıkkale.

Yalçın, B. (2003). "Çocuk ve Suç İlişkileri: İstanbul Emniyet Müdürlüğü Nisan 2001-Nisan 2202 Kayıtları Esas Alınarak", İstanbul Üniversitesi Adli Tıp Enstitüsü Sosyal Bilimler Ana Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

Yavuzer, H. (1993). Çocuk ve Suç, Remzi Kitabevi, Ankara.

Yörükoğlu, A. (1988). Gençlik Çağı, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, Ankara.

BÖLÜM 28

Medya Okuryazarlığı

Media Literacy

THE SCIENTOMETRIC EVALUATION OF THE INSTITUTIONAL RESEARCH: THE INNER ANATOLIAN UNIVERSITIES-PART 1

Ozcan KONUR

Yildirim Beyazit University, Faculty of Engineering and Natural Sciences, Ankara

okonur@hotmail.com

www.okonur.info

ABSTRACT

The scientometric analysis of the research has become one of the most used methods to assess the research performance of the scholars, departments, faculties, universities, countries, and journals in recent years. However, there has not been an extensive scientometric evaluation of the institutional research carried out by the universities in the Inner Anatolian Region of Turkey with wide ranging socio-economic development indices, to examine the development of the research over time. Hence, the purpose of this study was to carry out a scientometric evaluation of the research performed by these universities using three indices in a series of four papers. In the first part of these serial papers, it was found that there were 35 universities founded between 1946 and 2011 and there were 12,126 senior members of the academic staff in these universities, comprising 27% of the national academic force. Seven, two, seven, thirteen, and six of these universities were pre-1980, 1980, 1990, 2000, and 2010 universities, respectively. 58% of the regional academic force was employed by the seven pre-1980 universities whilst 19%, 18%, and 6% of them were affiliated with the 1980, 1990, and 2000 universities, respectively. Eight new universities had no academic staff as of November 2010. The 1990 state universities and the state universities founded later generally overtook faculties established previously under the name of the other universities. Ankara University was the first established university of the region, founded in Ankara in 1946. As a state university, it had 1,729 academic staff comprising 14.3% of the regional academic force. The top university in terms of the number of the academic staff was Gazi University, followed by Ankara University, Selcuk University, Hacettepe University, and Orta Dogu Technical University. The Orta Dogu Technical University and Ihsan Dogramaci Bilkent University were among the regional universities who did not adapt the aggressive expansion policies in terms of the academic force whilst most of the state universities like Gazi University and Selcuk University adapted the aggressive expansion policies. Ankara had 16 universities whilst Kayseri and Konya had 4 universities, each. The results found in the first part suggest that there was a close structure-research performance relationships for these universities as there were huge range of structural differences among the regional universities hinting the strong effect of the formal and informal rules adapted by these universities on their respective research productivity following North's new institutional theoretical framework.

Keywords: Inner Anatolian Universities, Turkey, SSCI, SCIE, A&HCI, incentive structures; research evaluation; geography, research productivity; scientometrics; Web of Knowledge

1. INTRODUCTION

1. 1. The importance of the institutional research

The importance of the institutional research in the higher education sector as a public policy issue at a global and national scale has been well established [1-23].

1. 2. The importance of the scientometric research

There has been a significant interest in the research community in general to evaluate the research activities through the use of the scientometric methods [1-23]. It complements the other research evaluation techniques such as content analysis [e.g., 24], reviews [e.g. 25], and meta-analyses [e.g. 26].

1. 3. Issues

Despite the increasing importance of the institutional research in the higher education sector and the scientometric research, separately, there has been no published scientometric study of the institutional research carried out in the universities founded in the Inner Anatolian Region in Turkey in the scientific community as of June 2012. Such institutional studies with the use of the bibliometric methods have been rare in Turkey [13, 18-20].

Therefore, the aim of this paper is to carry out a scientometric evaluation of the institutional research carried out in the Inner Anatolian Universities and published in the journals indexed by the Social Sciences Citation Index (SSCI), Science Citation Index Expanded (SCIE), and Arts & Humanities Citation Index (A&HCI) to identify the main trends and issues regarding the institutional research, as the first ever study of its kind for these universities as a group and as a rare study for such Turkish university groups. This paper is the first of the four-part serial papers dealing with this issue [21-23].

2. SETTINGS

2. 1. Universities in general

There were 35 universities founded in the Inner Anatolian Region of Turkey with various statutes incorporated into the Law No. 2809 [27]. This followed national strategy of the Higher Education Council (HEC) to increase the participation rate in higher education [28].

Table 1 provides the summary information about the Inner Anatolian Universities under the five groups according to their foundation years: the pre-1980 universities (7 universities), the 1980 universities (2 universities), the 1990 universities (7 universities), the 2000 universities (13 universities), and the 2010 universities (6 universities).

These universities employed 5,021 professors, 2,323 associate professors, and 4,782 assistant professors resulting in 12,126 members of senior academic staff comprising 27% of the academic staff employed by all the Turkish Universities. The pre-1980 universities employed 58% of the regional academic staff with over-representation in professors with 27.7%. The 1980 and the 1990 universities employed 18.5% and 17.6% of the regional academic staff, respectively. Whilst the 2000 universities employed 5.9% of the regional

academic staff the 2010 universities did not have any entry in the official statistics as of November 2010 [29].

Table 1. The Inner Anatolian Universities by the foundation year groups

Group No.	Group Names	Univ. No.	Prof.	Prof. %	Assoc. Prof.	Assoc. Prof. %	Assist. Prof.	Assist. Prof. %	Tot.	Tot. %
I	Pre-1980 univs.	7	3,356	27.7	1,388	11.4	2,288	18.9	7,032	58.0
II	1980 univs.	2	902	7.4	455	3.8	884	7.3	2,241	18.5
III	1990 univs	7	646	5.3	413	3.4	1078	8.9	2,137	17.6
IV	2000 univs.	13	117	1.0	67	0.6	532	4.4	716	5.9
V	2010 univs.	6	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0
		35	5,021	41.4	2,323	19.2	4,782	39.4	12,126	100.0

Data Source: [29].

Table 2 lists the regional universities by the increasing foundation years. Ankara University was the first established university of the region in Ankara in 1946. As a state university it had 1,729 academic staff comprising 14.3% of the regional academic force. It was the top university of the region in terms of the academic force.

Table 2. The Inner Anatolian Universities by the foundation years

No	University	S/F	Year	City	Staff	Staff %	Staff rank
	Pre-1980 univs.				7,032	58.0	
1	Ankara Univ.	S	1946	Ankara	1,729	14.3	2
2	Orta Dogu Technical Univ.[5]	S	1956	Ankara	753	6.2	5
3	Hacettepe Univ.	S	1967	Ankara	1,379	11.4	4
4	Anadolu Univ.	S	1973	Eskisehir	687	5.7	6
5	Cumhuriyet Univ.	S	1974	Sivas	520	4.3	10
6	Selcuk Univ.	S	1975	Konya	1,427	11.8	3
7	Erciyes Univ.	S	1978	Kayseri	537	4.4	9
	1980 univs.				2,241	18.5	
8	Gazi Univ.	S	1982	Ankara	1,929	15.9	1
9	Ihsan Dogramaci Bilkent Univ.[1]	F	1984	Ankara	312	2.6	12
	1990 univs.				2,137	17.6	
10	Kirikkale Univ.	S	1992	Kirikkale	408	3.4	11
11	Nigde Univ.	S	1992	Nigde	205	1.7	13
12	Baskent Univ.	F	1993	Ankara	552	4.6	8
13	Eskisehir Osmangazi Univ.[2]	S	1993	Eskisehir	621	5.1	7
14	Atilim Univ.	F	1997	Ankara	143	1.2	15
15	Cankaya Univ.	F	1997	Ankara	94	0.8	19
16	Ufuk Univ.	F	1999	Ankara	114	0.9	17
	2000 univs				716	5.9	
17	TOBB Economics & Technology Univ.	F	2003	Ankara	128	1.1	16
18	Ahi Evran Univ.	S	2006	Kirsehir	148	1.2	14
19	Bozok Univ.	S	2006	Yozgat	110	0.9	18
20	Aksaray Univ.	S	2006	Aksaray	46	0.4	23
21	Karamanoglu Mehmetbey Univ.	S	2007	Karaman	57	0.5	21
22	Nevsehir Univ	S	2007	Nevsehir	26	0.2	25
23	Cankiri Karatekin Univ.	S	2007	Cankiri	78	0.6	20
24	Meliksah Univ.	F	2008	Kayseri	53	0.4	22

25	Turgut Ozal Univ.	F	2009	Ankara	11	0.1	27
26	TED Univ.	F	2009	Ankara	0	0.0	28
27	KTO Karatay Univ.	F	2009	Konya	33	0.3	24
28	Mevlana Univ.	F	2009	Konya	26	0.2	26
29	Nuh Naci Yazgan Univ.	F	2009	Kayseri	0	0.0	28
	2010 univs				0	0,0	
30	Yildirim Beyazit Univ.	S	2010	Ankara	0	0.0	28
31	Necmettin Erbakan Univ.[3]	S	2010	Konya	0	0.0	28
32	Abdullah Gul Univ.[4]	S	2010	Kayseri	0	0.0	28
33	Turk Hava Kurumu Univ.	F	2011	Ankara	0	0.0	28
34	Ankara Bilge Univ.	F	2011	Ankara	0	0.0	28
35	Altin Koza Univ.	F	2011	Ankara	0	0.0	28

Data Source: [29]. S. State university. F: Foundation university. SEDI: Socio-economic Development Index.
1: Bilkent University was named as Ihsan Dogramaci Bilkent University as of 14/07/2010.
2: Osmangazi University was named as Eskisehir Osmangazi University as of 01707/2005.
3: Konya University was named as Necmettin Erbakan University as of 31/03/2012.
4: Kayseri Abdullah Gul University was named as Abdullah Gul University as of 31/03/2012.
5: Orta Dogu Technical University has also been popularly known as Middle East Technical University since its foundation.

Orta Dogu Technical University (also known as Middle East Technical University) was the second university of the region founded in Ankara in 1956. It was the fifth largest big university of the region employing 6.2% of the regional academic force.

Table 3. The Inner Anatolian Universities by the cities and foundation years

	City	SEDI	Univ. No	University	Fac. No.	S/F	Year	Type	Staff	Staff %	Staff rank
1	Aksaray	55	1	Aksaray Univ.	6	S	2006	2000 univs	46	0.4	23
2	Ankara	2	16	Ankara Univ.	17	S	1946	Pre-1980 univs.	1,729	14.3	2
3				Orta Dogu Technical Univ.	5	S	1956	Pre-1980 univs.	753	6.2	5
4				Hacettepe Univ.	16	S	1967	Pre-1980 univs.	1,379	11.4	4
5				Gazi Univ.	20	S	1982	1980 univs.	1,929	15.9	1
6				Ihsan Dogramaci Bilkent Univ.[1]	10	F	1984	1980 univs.	312	2.6	12
7				Baskent Univ.	12	F	1993	1990 univs.	552	4.6	8
8				Atilim Univ.	5	F	1997	1990 univs.	143	1.2	15
9				Cankaya Univ.	4	F	1997	1990 univs.	94	0.8	19
10				Ufuk Univ.	6	F	1999	1990 univs.	114	0.9	17
11				TOBB Economics & Technology Univ.	5	F	2003	2000 univs	128	1.1	16
12				Turgut Ozal Univ.	3	F	2009	2000 univs	11	0.1	27
13				TED Univ.	0	F	2009	2000 univs	0	0.0	28
14				Yildirim Beyazit Univ.	0	S	2010	2010 univs	0	0.0	28
15				Turk Hava Kurumu Univ.	0	F	2011	2010 univs	0	0.0	28
16				Ankara Bilge Univ.	0	F	2011	2010 univs	0	0.0	28
17				Altin Koza Univ.	0	F	2011	2010 univs	0	0.0	28
18	Cankiri	54	1	Cankiri Karatekin Univ.	4	S	2007	2000 univs	78	0.6	20
19	Eskisehir	7	2	Anadolu Univ.	18	S	1973	Pre-1980 univs.	687	5.7	6
20				Eskisehir Osmangazi Univ.[2]	9	S	1993	1990 univs.	621	5.1	7
21	Karaman	32	1	Karamanoglu Mehmetbey Univ.	5	S	2007	2000 univs	57	0.5	21
22	Kayseri	17	4	Erciyes Univ.	19	S	1978	Pre-1980 univs.	537	4.4	9
223				Meliksah Univ.	4	F	2008	2000 univs	53	0.4	22

24				Nuh Naci Yazgan Univ	0	F	2009	2000 univs	0	0.0	28
25				Abdullah Gul Univ.[4]	0	S	2010	2010 univs	0	0.0	28
26	Kirikkale	41		Kirikkale Univ.	11	S	1992	1990 univs.	408	3.4	11
27	Kirsehir	40		Ahi Evran Univ	8	S	2006	2000 univs	148	1.2	14
28	Konya	20	4	Selcuk Univ.	21	S	1975	Pre-1980 univs.	1,427	11.8	3
29				KTO Karatay Univ.	3	F	2009	2000 univs	33	0.3	24
30				Mevlana Univ.	2	F	2009	2000 univs	26	0.2	26
31				Necmettin Erbakan Univ.[3]	0	S	2010	2010 univs	0	0.0	28
33	Nevsehir	36	1	Nevsehir Univ	4	S	2007	2000 univs	26	0.2	25
33	Nigde	56	1	Nigde Univ.	6	S	1992	1990 univs.	205	1.7	13
34	Sivas	49	1	Cumhuriyet Univ.	13	S	1974	Pre-1980 univs.	520	4.3	10
35	Yozgat	65	1	Bozok Univ.	6	S	2006	2000 univs	110	0.9	18

Data source: [29-30]. S. State university. F: Foundation university. SEDI: Socio-economic Development Index.
1: Bilkent University was named as Ihsan Dogramaci Bilkent University as of 14/07/2010.
2: Osmangazi University was named as Eskisehir Osmangazi University as of 01707/2005.
3: Konya University was named as Necmettin Erbakan University as of 31/03/2012.
4: Kayseri Abdullah Gul University was named as Abdullah Gul University as of 31/03/2012.

The third university of the region was Hacettepe University founded in Ankara in 1967. It was the fourth largest university of the region with 11.4% of the regional academic force.

Anadolu University was the fourth university of the region founded in Eskisehir in 1973 and it was the sixth largest university of the region with 5.7% of the regional academic force. The other regional universities were Cumhuriyet University (Sivas, 1974), Selcuk University (Konya, 1975), and Erciyes University (Kayseri, 1978). From these universities Selcuk University was the biggest one with 11.8% of the regional academic force, becoming the third largest university of the region although some faculties were attached to the newly founded Necmettin Erbakan University after 2010.

In the 1980s there were additional two universities: Ihsan Dogramacı Bilkent University founded in Ankara in 1984 as a foundation university and Gazi University founded in Ankara in 1982 as a state university building on previously established faculties and colleges. It is notable that Gazi University became the second largest university of the region with 15.2% of the regional academic force. In contrast, the foundation university did not expand its academic force largely with only 2.6% of the regional academic force.

Seven universities were established during the 1990s and four of them were foundation universities and four of them were established in Ankara. The foundation universities had usually small academic force around 1% of the regional academic force with the notable exception of Baskent University 4.6% of the regional academic force.

Eskisehir Osmangazi University was the largest university of the region with 5.1% of the regional academic force. Kirikkale University was the third largest university of the group.

There were 13 universities established during the 2000s in 9 cities and 12 of them were established in the second half of the decade. 7 of these universities were established as foundation universities. Among them

there were three 2006 universities (Ahi Evran, Bozok, and Aksaray Universities) and three 2007 universities (Karamanoglu Mehmetbey, Nevsehir, and Cankiri Karatekin Universities). Five foundation universities were established in 2009: Turgut Ozal, TED, KTO Karatay, Mevlana, and Nuh Naci Yazgan Universities. From these, Nuh Nazi Yazgan and TED universities had no entry in the official statistics book as of November 2010. One of the foundation universities was named after Turgut Ozal, the late President of Turkey.

There were six universities established in 2010 and 2011 and these universities had no entry in the official statistics book as of November 2010. However they were included in this study to have a complete picture of the regional universities. Furthermore, some of these universities produced papers between 2010 and 2012. Three of these universities were established as the foundation universities. The state universities were named after Yildirim Beyazit (the late Ottoman Sultan), Necmettin Erbakan (the late Prime Minister of Turkey), and Abdullah Gul (the President of Turkey).

These universities were founded in the Inner Anatolian Region of Turkey with varying socio-economic development indices (SEDI) ranging from 2 for Ankara to 65 for Yozgat with a mean value of 13.5 suggesting a high degree of socio-economic development of the region [30]. Table 3 provides information on the regional distribution of the universities in the alphabetical order of the cities. Ankara had 16 of the 35 regional universities whilst Kayseri and Konya had 4 universities, each. Eskisehir had 2 universities and 9 cities had one university each.

Fig. 1 shows the largest 10 university of the region in terms of the academic force. The biggest university of the region was Gazi University with 1,929 members of the academic staff, followed by Ankara University (1,729 members of the academic staff), Selcuk University (1,427 members of the academic staff), and Hacettepe University (1,379 members of the academic staff). These four big universities of the region employed 53.3% of the regional academic force. Similarly, 10 big universities of the region employed 83.3% of the regional academic force. All these state universities had inherited faculties from more established institutions. Quite interestingly, these universities established faculties and colleges for the new universities of the region in turn over time.

2. 2. The pre-1980 universities

Tables 4-11 list the information relating to the number of the senior members of the academic staff (Assist. Prof. Dr., Assoc. Prof. Dr., Prof. Dr.) on the basis of the years and faculties for all these institutions in the increasing alphabetical order. The data were obtained from the latest official statistics collected by the Student Selection and Placement Centre (SSPC) [29].

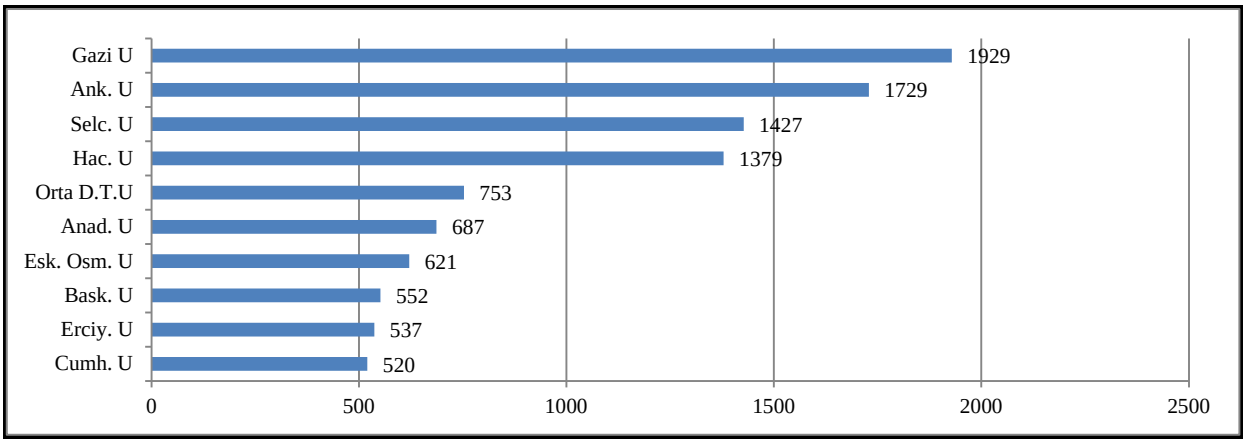


Fig. 1. The ten biggest Inner Anatolian Universities in terms of the academic force

Table 4. The Inner Anatolian Universities-I: The pre-1980 universities- Part I

No	Universities, faculties	Index	Prof.	Assoc. Prof.	Assist. Prof.	Total	Total (%)
	Turkish Universities		15,280	8,252	21,413	44,945	
	Inner Anatolian Universities		5,021	2,323	4,782	12,126	
	I. Pre-1980 universities		3,356	1,388	2,288	7,032	58.0
1	Ankara Univ.		1,141	297	291	1,729	14.3
1.1	Coll. Home Econ.	SSCI	4	0	1	5	0.0
1.2	Coll. Phys. Educ. Spo. (1992)	SSCI	3	1	8	12	0.1
1.3	Fac. Agr.	SCIE	130	23	11	164	1.4
1.4	Fac. Comm.	SSCI	9	8	10	27	0.2
1.5	Fac. Dent.	SCIE	84	12	2	98	0.8
1.6	Fac. Educ. Sci. (1994)	SSCI	29	14	25	68	0.6
1.7	Fac. Eng. (1992)	SCIE	71	15	30	116	1.0
1.8	Fac. Health Sci.	SCIE	13	6	13	32	0.3
1.9	Fac. Lang. Hist. Geogr.	AHCI	102	46	57	205	1.7
1.10	Fac. Law	SSCI	28	9	16	53	0.4
1.11	Fac. Med.	SCIE	354	63	23	440	3.6
1.12	Fac. Nat. Sci.	SCIE	75	30	22	127	1.0
1.13	Fac. Pharm.	SCIE	52	9	4	65	0.5
1.14	Fac. Polit. Sci.	SSCI	35	27	40	102	0.8
1.15	Fac. Theol.	AHCI	44	14	12	70	0.6
1.16	Fac. Vet. Sci.	SCIE	91	7	5	103	0.8
1.17	State Cons.	AHCI	1	4	3	8	0.1
	Others		16	9	9	34	0.3
2	Orta Dogu Technical Univ.		375	145	233	753	6.2
2.1	Fac. Archit.	AHCI	15	21	19	55	0.5
2.2	Fac. Econ. & Adm. Sci.	SSCI	28	13	40	81	0.7
2.3	Fac. Educ.	SSCI	21	16	24	61	0.5
2.4	Fac. Eng.	SCIE	180	57	74	311	2.6
2.5	Fac. Nat. Sci. & Litr.	SCIE, AHCI	118	30	44	192	1.6
	Others		13	8	32	53	0.4
3	Hacettepe Univ.		812	314	253	1379	11.4
3.1	Ank. State Cons.	AHCI	10	10	10	30	0.2
3.2	Coll. Home Econ. (1992)	SSCI	2	1	0	3	0.0
3.3	Coll. Spor. Sci. & Tech. (1992)	SCIE	2	3	6	11	0.1
3.4	Fac. Comm. (2005)	SSCI	1	1	2	4	0.0
3.5	Fac. Dentr.	SCIE	54	12	7	73	0.6
3.6	Fac. Econ. & Adm. Sci.	SSCI	43	32	20	95	0.8
3.7	Fac. Educ. (1983)	SSCI	27	20	29	76	0.6
3.8	Fac. Eng.	SCIE	100	29	34	163	1.3

3.9	Fac. Fine Arts (1987)	AHCI	8	8	10	26	0.2
3.10	Fac. Health Sci. (2007)	SCIE	45	13	7	65	0.5
3.11	Fac. Law (2005)	SSCI	1	1	3	5	0.0
3.12	Fac. Litr.	AHCI	58	30	40	128	1.1
3.13	Fac. Med.	SCIE	326	97	34	457	3.8
3.14	Fac. Nat. Sci.	SCIE	81	26	18	125	1.0
3.15	Fac. Pharm.	SCIE	45	16	11	72	0.6
3.16	Kastam. Fac. Med. (2007)	SCIE	0	0	0	0	0.0
	Others		9	15	22	46	0.4
4	Anadolu Univ.		170	140	377	687	5.7
4.1	Coll. Civ. Aviat.	SCIE	3	1	15	19	0.2
4.2	Coll. Ind. Arts (1993)	AHCI	0	1	0	1	0.0
4.3	Coll. Phys. Educ. & Spor. (1993)	SSCI	0	1	2	3	0.0
4.4	Coll. Tour. & Hot. Man. (1993)	SSCI	2	2	5	9	0.1
4.5	Fac. Comm. Sci.	SSCI	14	13	27	54	0.4
4.6	Fac. Econ.	SSCI	4	1	2	7	0.1
4.7	Fac. Econ. & Adm. Sci.	SSCI	22	20	48	90	0.7
4.8	Fac. Educ. (1983)	SSCI	20	14	48	82	0.7
4.9	Fac. Eng. & Archit. (1993)	SCIE, AHCI	26	13	42	81	0.7
4.10	Fac. Fine Arts	AHCI	11	10	17	38	0.3
4.11	Fac. Law (1993)	SSCI	1	2	8	11	0.1
4.12	Fac. Litr. (1993)	AHCI	4	8	23	35	0.3
4.13	Fac. Man.	SSCI	5	0	1	6	0.0
4.14	Fac. Nat. Sci. (1993)	SCIE	28	15	56	99	0.8
4.15	Fac. Open Educ.	SSCI	7	2	18	27	0.2
4.16	Fac. Pharm.	SCIE	11	12	11	34	0.3
4.17	Int. Coll. Disab.	SSCI	0	4	3	7	0.1
4.18	State Cons.	AHCI	1	10	4	15	0.1
	Others		11	11	47	69	0.6

Data source: [29].

Table 5. The Inner Anatolian Universities-I: The pre-1980 universities- Part II

No	Universities, faculties	Index	Prof.	Assoc. Prof.	Assist. Prof.	Total	Total (%)
5	Cumhuriyet Univ.		150	116	254	520	4.3
5.1	Coll. Phys. Educ. & Spor. (1994)	SSCI	0	0	0	0	0.0
5.2	Fac. Comm (2006)	SSCI	0	0	5	5	0.0
5.3	Fac. Dent. (1995)	SCIE	3	6	15	24	0.2
5.4	Fac. Econ. & Adm. Sci. (1992)	SSCI	3	5	8	16	0.1
5.5	Fac. Educ. (1995)	SSCI	1	2	13	16	0.1
5.6	Fac. Eng.	SCIE	26	21	23	70	0.6
5.7	Fac. Fine Arts	AHCI	1	3	0	4	0.0
5.8	Fac. Health Sci. (2007)	SCIE	1	2	10	13	0.1
5.9	Fac. Litr.	AHCI	14	8	24	46	0.4
5.10	Fac. Med.	SCIE	74	40	39	153	1.3
5.11	Fac. Nat. Sci. (2010)	SCIE	14	15	21	50	0.4
5.12	Fac. Tech. Educ. (2007)	SCIE	0	0	0	0	0.0
5.13	Fac. Theol.	AHCI	12	8	8	28	0.2
	Others		1	6	88	95	0.8
6	Selcuk Univ.		483	261	683	1,427	11.8
6.1	Ahmet Kelesoglu Fac. Educ. (1983)	SSCI	32	17	91	140	1.2
6.2	Aks. Kadir Yallagoz Coll. Health.	SCIE	0	0	1	1	0.0
6.3	Coll. Phys. Educ. & Spor. (1992)	SSCI	0	1	18	19	0.2
6.4	Coll. Tour. & Hot. Man. (2009)	SSCI	0	0	1	1	0.0
6.5	Dilek Sabanci State Cons.	AHCI	0	0	6	6	0.0
6.6	Fac. Agr.	SCIE	37	18	23	78	0.6
6.7	Fac. Comm. (1992)	SSCI	3	10	20	33	0.3
6.8	Fac. Dent. (1987)	SCIE	16	13	10	39	0.3

6.9	Fac. Econ. & Adm. Sci.	SSCI	15	14	20	49	0.4
6.10	Fac. Eng. & Archit.	SCIE, AHCI	34	30	111	175	1.4
6.11	Fac. Fine Arts (1999)	AHCI	1	1	12	14	0.1
6.12	Fac. Law	SSCI	8	7	11	26	0.2
6.13	Fac. Litr. (1983, 2008)	AHCI	24	14	36	74	0.6
6.14	Fac. Nat. Sci. (2007)	SCIE	26	21	53	100	0.8
6.15	Fac. Tech. Educ. (1997)	SCIE	4	2	10	16	0.1
6.16	Fac. Theol.	AHCI	28	19	10	57	0.5
6.17	Fac. Vet. Sci.	SCIE	76	12	10	98	0.8
6.18	Fac. Voc. Educ.	SSCI	1	0	26	27	0.2
6.19	Konya Coll. Health	SCIE	1	1	4	6	0.0
6.20	Meram Fac. Med.	SCIE	145	49	74	268	2.2
6.21	Selcuklu Fac. Med. (2001)	SCIE	18	17	31	66	0.5
	Others		14	15	105	134	1.1
7	Erciyes Univ.		225	115	197	537	4.4
7.1	Coll. Civ. Aviat. (2000)	SCIE	0	0	0	0	0.0
7.2	Coll. Phys. Educ. & Spor. (1995)	SSCI	0	0	2	2	0.0
7.3	Coll. Tour. & Hot. Man. (2005)	SSCI	0	0	0	0	0.0
7.4	Fac. Archit. (1992)	AHCI	1	0	5	6	0.0
7.5	Fac. Comm.	SSCI	0	2	0	2	0.0
7.6	Fac. Dent.	SCIE	1	2	8	11	0.1
7.7	Fac. Econ. & Adm. Sci.	SSCI	12	4	10	26	0.2
7.8	Fac. Educ. (2000)	SSCI	2	5	8	15	0.1
7.9	Fac. Eng.	SCIE	14	13	34	61	0.5
7.10	Fac. Fine Arts (1992)	AHCI	2	4	4	10	0.1
7.11	Fac. Health Sci. (2010)	SCIE	2	0	5	7	0.1
7.12	Fac. Law (2003)	SSCI	1	1	0	2	0.0
7.13	Fac. Litr. (1983, 2010)	AHCI	12	1	13	26	0.2
7.14	Fac. Med.	SCIE	113	47	37	197	1.6
7.15	Fac. Nat. Sci. (1983, 2010)	SCIE	27	9	27	63	0.5
7.16	Fac. Pharm. (2003)	SCIE	1	2	0	3	0.0
7.17	Fac. Theol.	AHCI	19	8	3	30	0.2
7.18	Fac. Vet. Sci. (1992)	SCIE	9	9	13	31	0.3
7.19	Seyrani Fac. Agr. (2005)	SCIE	1	1	4	6	0.0
	Others		8	7	24	39	0.3

Data source: [30].

These staff and faculty data were based on the official 2010-2011 data collected with a cut-off point of 1 November 2010. Whilst some of these universities were founded from scratch, some of them had inherited faculties from the other institutions by the founding statutes [27]. The information on such inherited faculties was also provided in Tables 4-11. Additionally, the Fig. 1 shows graphically the number of academic staff in the biggest 10 universities.

The institutional data relating to the pre-1980 universities were provided in Tables 4 and 5. As noted above briefly, Ankara University (14.3%, 17 faculties), Selcuk University (11.8%, 21 faculties), and Hacettepe University (11.4%, 16 faculties) were among the biggest universities of the region. Some faculties of Selcuk University were overtaken by Necmettin Erbakan University after 2010.

Although there were 17 faculties and colleges, the Faculty of Medicine employed 3.4% of the regional academic force becoming the largest faculty of the Ankara University. On the other hand, the Faculty of Engineering was the largest faculty of the Orta Dogu Technical University employing 2.6% of the regional

academic force. It is notable that this university did not adapt aggressive expansion policy like many other big universities although it was the second oldest university of the region founded in 1956. As in the case of Ankara University, Faculty of Medicine was the largest faculty of Hacettepe University with 3.8% of the regional academic force. 7 of its faculties were established in recent years. There was no spectacularly big faculty in the Anadolu University as in the case of the other pre-1980 universities and nearly half its faculties and colleges were established after its foundation as in the case of Hacettepe University.

The Faculty of Medicine was the largest faculty of Cumhuriyet University with 1.3% of the regional academic force. The Meram Faculty of Medicine and Faculty of Engineering & Architecture were the largest faculties of Selcuk University with 2.2% and 1.4% of the regional academic force, respectively. As stated previously, some faculties of Selcuk Universities were overtaken by the newly founded Necmettin Erbakan University after 2010. Naturally the numbers of academic staff would fall from 11.8% of the regional academic force. Like the other universities, the Faculty of Medicine was the largest faculty of Erciyes University with 1.6% of the regional academic force. 13 of the colleges and faculties were established after the foundation of the university between 1992 and 2010.

Table 6. The Inner Anatolian Universities-II: The 1980 universities

No	Universities, faculties	Index	Prof.	Assoc. Prof.	Assist. Prof.	Total	Total (%)
	Turkish Universities		15,280	8,252	21,413	44,945	
	Inner Anatolian Universities		5,021	2,323	4,782	12,126	
	II. 1980 universities		902	455	884	2,241	18.5
1	Gazi Univ.		809	396	724	1,929	15.9
1.1	Coll. Bank. & Ins. (2008)	SSCI	0	0	5	5	0.0
1.2	Coll. Phys. Educ. & Spor. (1992)	SSCI	12	3	22	37	0.3
1.3	Fac. Archit. (1983, 2009)	AHCI	10	7	19	36	0.3
1.4	Fac. Arts & Des. (2009)	SSCI	1	1	1	3	0.0
1.5	Fac. Comm.	SSCI	12	15	11	38	0.3
1.6	Fac. Commer. & Tour. Educ. (2000)	SSCI	14	3	23	40	0.3
1.7	Fac. Dent. (2000)	SCIE	73	15	8	96	0.8
1.8	Fac. Econ. & Adm. Sci. (1987)	SSCI	49	27	67	143	1.2
1.9	Fac. Eng. (1983, 2009)	SCIE	55	21	39	115	0.9
1.10	Fac. Fine Arts (1997)	AHCI	4	5	7	16	0.1
1.11	Fac. Health Sci. (2008)	SCIE	2	4	19	25	0.2
1.12	Fac. Ind. Arts Educ. (2000)	SSCI	10	3	37	50	0.4
1.13	Fac. Law (2000)	SSCI	12	7	10	29	0.2
1.14	Fac. Med. (2000)	SCIE	258	101	28	387	3.2
1.15	Fac. Nat. Sci. & Litr.	SCIE, AHCI	108	67	86	261	2.2
1.16	Fac. Pharm. (2000)	SCIE	37	15	9	61	0.5
1.17	Fac. Tech. Educ. (2000)	SCIE	45	23	70	138	1.1
1.18	Fac. Technol. (2009)	SCIE	0	0	0	0	0.0
1.19	Fac. Voc. Educ. (2000)	SSCI	16	13	62	91	0.8
1.20	Gazi Fac. Educ. (1983)	SSCI	85	57	105	247	2.0
	Others		6	9	96	111	0.9
2	Ihsan Dogramaci Bilkent Univ.[1]		93	59	160	312	2.6
2.1	Coll. Appl. Tech.& Man. (2003)	SCIE, SSCI	1	1	5	7	0.1
2.2	Fac. Econ, Adm. & Soc. Sci.	SSCI	10	16	44	70	0.6
2.3	Fac. Educ. (1999)	SSCI	1	1	5	7	0.1

2.4	Fac. Eng.	SCIE	30	11	22	63	0.5
2.5	Fac. Fine Arts, Des. & Archit.	AHCI	5	1	14	20	0.2
2.6	Fac. Hum. & Litr.	AHCI	5	4	21	30	0.2
2.7	Fac. Law (2002)	SSCI	13	1	8	22	0.2
2.8	Fac. Man.	SSCI	5	5	12	22	0.2
2.9	Fac. Mus. & Perf. Arts	AHCI	2	0	3	5	0.0
2.10	Fac. Nat. Sci.	SCIE	18	19	14	51	0.4
	Others		3	0	12	15	0.1

Data source: [29]. 1: Bilkent University was named as Ihsan Dogramaci Bilkent University as of 14/07/2010.

2. 3. The 1980 universities

The Table 6 provides the institutional data for the two 1980 universities, namely, Gazi University and Ihsan Dogramaci Bilkent University. Gazi University, founded in Ankara in 1982 based on the previously established faculties and colleges, became the second largest regional university with 15.9% of the regional academic force by November 2010. Most of its faculties and colleges were established between 1987 and 2009. The Faculty of Medicine was the largest faculty of Gazi University with 3.2% of the regional academic force. As in the case of Orta Dogu Technical University, Faculty of Engineering was the largest faculty of the Ihsan Dogramaci Bilkent University. The University was named after its founder, Ihsan Dogramaci, who was also the founding Chair of the Higher Education Council of Turkey in 2010. It was the first foundation university founded under the post-1980 higher education legislation in Turkey.

These two universities were also the classic examples of the higher education policies in Turkey: whilst Gazi University adapted an aggressive expansionist policy during the last three decades, Ihsan Dogramacı Bilkent University preferred a more conservative policy regarding expansion with only two new faculties and colleges added after its foundation.

Table 7. The Inner Anatolian Universities-III: the 1990 universities- Part I

No	Universities, faculties	Index	Prof.	Assoc. Prof.	Assist. Prof.	Total	Total (%)
	Turkish Universities		15,280	8,252	21,413	44,945	
	Inner Anatolian Universities		5,021	2,323	4,782	12,126	
	III. 1990 universities		646	413	1,078	2,137	17.6
1	Kirikkale Univ.		90	95	223	408	3.4
1.1	Coll. Phys. Educ. & Spor. (1998)	SSCI	1	0	6	7	0.1
1.2	Fac. Dent. (2002)	SCIE	1	9	14	24	0.2
1.3	Fac. Econ. & Adm. Sci. (1992)	SSCI	4	6	25	35	0.3
1.4	Fac. Educ. (1995)	SSCI	1	3	22	26	0.2
1.5	Fac. Eng. (1992)	SCIE	6	9	21	36	0.3
1.6	Fac. Fine Arts (2005)	AHCI	0	0	3	3	0.0
1.7	Fac. Health Sci. (2008)	SCIE	1	1	3	5	0.0
1.8	Fac. Law (1995)	SSCI	4	4	12	20	0.2
1.9	Fac. Med. (1995)	SCIE	38	29	41	108	0.9
1.10	Fac. Nat. Sci. & Litr. (1992)	SCIE, AHCI	23	24	53	100	0.8
1.11	Fac. Vet. Sci. (1992)	SCIE	11	8	16	35	0.3
	Others		0	2	7	9	0.1
2	Nigde Univ.		18	20	167	205	1.7
2.1	Coll. Phys. Educ. & Spor. (1992)	SSCI	0	0	6	6	0.0
2.2	Fac. Econ. & Adm. Sci.(Selcuk U)	SSCI	2	4	19	25	0.2

2.3	Fac. Educ. (Selcuk U)	SSCI	2	0	24	26	0.2
2.4	Fac. Eng. (1992)	SCIE	5	1	42	48	0.4
2.5	Fac. Nat. Sci. & Litr. (1992)	SCIE, AHCI	5	8	40	53	0.4
2.6	Nigde Zubeyde Hanim Coll. Health	SCIE	0	0	1	1	0.0
	Others		4	7	35	46	0.4
3	Baskent Univ.		167	138	247	552	4.6
3.1	Fac. Comm. (1997)	SSCI	4	3	4	11	0.1
3.2	Fac. Commerc. Sci. (2004)	SSCI	11	3	6	20	0.2
3.3	Fac. Dent. (1995)	SCIE	5	8	16	29	0.2
3.4	Fac. Econ. & Adm. Sci.	SSCI	5	5	9	19	0.2
3.5	Fac. Educ. (2000)	SSCI	10	4	17	31	0.3
3.6	Fac. Eng.	SCIE	12	3	15	30	0.2
3.7	Fac. Fine Arts, Des. & Archit. (1995)	AHCI	6	1	5	12	0.1
3.8	Fac. Health Sci. (1999)	SCIE	5	11	10	26	0.2
3.9	Fac. Law (1997)	SSCI	11	1	4	16	0.1
3.10	Fac. Med.	SCIE	89	92	131	312	2.6
3.11	Fac. Nat. Sci. & Litr.	SCIE, AHCI	5	4	7	16	0.1
3.12	State Cons.	AHCI	3	1	2	6	0.0
	Others		1	2	21	24	0.2

Data source: [29].

2. 4. The 1990 universities

The 1990s were the expansionist stage of the Inner Anatolian Universities with the establishment of 7 new universities in the region. Tables 7 and 8 present the institutional information for these universities in the increasing foundation year order.

The two 1992 state universities, namely, Kirikkale University and Nigde University employed 2.4% and 1.7% of the regional academic force, respectively. Whilst the first one had a medical faculty with 0.9% of the regional academic staff, the other one did not have such faculty. Instead, the faculties related to Engineering and Natural Sciences were the biggest faculties of Nigde University. Similarly, The Faculty of Medicine was the biggest faculty of Baskent University with 2.6% of the regional academic force.

Table 8. The Inner Anatolian Universities-III: the 1990 universities- Part II

No	Universities, faculties	Index	Prof.	Assoc. Prof.	Assist. Prof.	Total	Total (%)
4	Eskisehir Osmangazi Univ.[1]		225	121	275	621	5.1
4.1	Coll. Tour. & Hot. Man. (1996)	SSCI	1	0	4	5	0.0
4.2	Eskisehir Coll. Health	SSCI	1	1	5	7	0.1
4.3	Fac. Agr. (1995)	SCIE	0	2	8	10	0.1
4.4	Fac. Econ. & Adm. Sci. (1993)	SSCI	8	11	23	42	0.3
4.5	Fac. Educ. (1998)	SSCI	5	8	23	36	0.3
4.6	Fac. Eng. & Archit. (Anad. U)	SCIE, AHCI	50	17	80	147	1.2
4.7	Fac. Med. (Anad. U)	SCIE	126	48	40	214	1.8
4.8	Fac. Nat.Sci. & Litr. (Anad. U)	SCIE, AHCI	27	32	80	139	1.1
4.9	Fac. Theol. (1995)	AHCI	5	1	5	11	0.1
	Others		2	1	7	10	0.1
5	Atilim Univ.		44	17	82	143	1.2
5.1	Fac. Eng.	SCIE	15	10	38	63	0.5
5.2	Fac. Fine Arts, Des. & Archit.	AHCI	4	1	3	8	0.1
5.3	Fac. Law (2003)	SSCI	7	1	2	10	0.1
5.4	Fac. Man.	SSCI	7	2	14	23	0.2

5.5	Fac. Nat. Sci. & Litr.	SCIE, AHCI	7	2	15	24	0.2
	Others		4	1	10	15	0.1
6	Cankaya Univ.		31	10	53	94	0.8
6.1	Fac. Econ. & Adm. Sci.	SSCI	9	3	13	25	0.2
6.2	Fac. Eng. & Archit.	SCIE, AHCI	10	5	25	40	0.3
6.3	Fac. Law.	SSCI	9	0	5	14	0.1
6.4	Fac. Nat. Sci. & Litr.	SCIE, AHCI	3	1	9	13	0.1
	Others		0	1	1	2	0.0
7	Ufuk Univ.		71	12	31	114	0.9
7.1	Coll. Nursing	SSCI	1	0	0	1	0.0
7.2	Fac. Econ. & Adm. Sci.	SSCI	4	2	4	10	0.1
7.3	Fac. Educ.	SSCI	3	1	1	5	0.0
7.4	Fac. Law	SSCI	5	2	3	10	0.1
7.5	Fac. Med.	SCIE	50	7	16	73	0.6
7.6	Fac. Nat. Sci. & Litr.	SCIE, AHCI	4	0	6	10	0.1
	Others		4	0	1	5	0.0

Data source: [29]. 1: Osmangazi University was named as Eskisehir Osmangazi University as of 01707/2005.

Unlike the Anadolu University, Eskisehir Osmangazi University had a large Faculty of Medicine with 1.8% of the regional academic force and the Faculty of Engineering and Architecture was the second largest faculty.

The three foundation universities founded in Ankara in the late 2000s employed only 2.9% of the regional academic force following the conservative growth model of Ihsan Dogramaci Bilkent University. Only Ufuk University had a Faculty of Medicine in these foundation universities with 0.6% of the regional academic force. Engineering related faculties were the largest faculties for Atilim and Cankaya Universities with 0.5% and 0.3% of the regional academic force.

3. CONCLUSIONS

The scientometric analysis of the research has become one of the most used methods to assess the research performance of the scholars, departments, faculties, universities, countries, and journals in recent years. However, there has not been an extensive scientometric evaluation of the institutional research carried out by the universities in the Inner Anatolian region of Turkey with wide ranging socio-economic development indices, to examine the development of the research over time.

Hence, the purpose of this study was to carry out a scientometric evaluation of the research performed by these universities using three indices in a series of four papers. In the first part of these serial papers, it was found that there were 35 universities founded between 1946 and 2011.

There were 12,126 senior members of the academic staff in these universities, comprising 27% of the national academic force. Seven, two, seven, thirteen, and six of these universities were pre-1980, 1980, 1990, 2000, and 2010 universities, respectively. 58% of the regional academic force was employed by the seven pre-1980 universities whilst 19%, 18%, and 6% of them were affiliated with the 1980, 1990, and 2000 universities, respectively. Eight universities had no academic staff as of November 2010. The 1990 state universities and the state universities founded later generally overtook faculties established previously under the name of the

other universities.

Ankara University was the first established university of the region in Ankara in 1946. As a state university it had 1,729 academic staff comprising 14.3% of the regional academic force. It was the second top university of the region in terms of the academic force. The top university was Gazi University (15.9%) followed by Selcuk University (11.8%), Hacettepe University (11.4%), and Orta Dogu Technical University (6.2%).

These universities were founded in the Inner Anatolian region of Turkey with varying socio-economic development indices (SEDI) ranging from 2 for Ankara to 65 for Yozgat with a mean value of 13.5 suggesting a high degree of socio-economic development of the region. Ankara (SEDI: 2) had 16 of the 35 regional universities whilst Kayseri (SEDI: 17) and Konya (SEDI: 20) had 4 universities, each. Eskisehir (SEDI: 7) had 2 universities and 9 cities had one university each.

The Orta Dogu Technical University and Ihsan Dogramaci Bilkent University were among the regional universities who did not adapt the aggressive expansion policies in terms of the academic force whilst most of the state universities like Gazi University and Selcuk University adapted the aggressive expansion policies.

The results found in the first part suggest that there was a close structure-research performance relationships for these universities hinting the strong effect of the formal and informal rules adapted by these universities on their respective research productivity following North's new institutional theoretical framework [31-42].

These results suggest overall that the scientometric analysis has great potential to gain valuable insights into the evolution of the institutional research as in the case of Inner Anatolian Universities over time, complementing the scientometric studies of countries, authors, journals, and topical areas, thus, providing a unique insight on the incentive structures for all the key relevant stakeholders in the higher education sector [31-42].

The expansion strategies in higher education at institutional, regional, national, and global levels also merit further research to investigate the determinants of such strategies to inform the key stakeholders [43-46]. Among the expansion factors, the funding related issues would need further research [47-50]. As the foundation universities tend to employ significantly less academic staff in relation to state universities, the comparative study of the employment policies and administrative strategies of the foundation and state universities would be another area for further research [50-56].

REFERENCES

Moed HF Burger WJM, Frankfort JG, Vanraan AFJ. The use of bibliometric data for the measurement of university-research performance. Res Policy 1985;14:131−149.

Van Raan A. Scientometric methods for the evaluation of universities. Scientometrics 1999;45:417−423.

Aksnes, DW, Taxt, RE. Peer reviews and bibliometric indicators: a comparative study at a Norwegian University. Res

Evaluat 2004;13:33−41.

Buela-Casal G, Gutierrez-Martinez O, Bermudez-Sanchez MP, Vadillo-Munoz O. Comparative study of international academic rankings of universities. Scientometrics 2007;71:349−365.

Nederhof AJ, Meijer RF, Moed HF, Van Raan AFJ. Research performance indicators for university departments - a study of an agricultural university. Scientometrics 1993;27:157−178.

Uzun A. A scientometric profile of social sciences research in Turkey. Int Inf Libr Rev 1998;30:169−184.

Al U, Sahiner M, Tonta Y. Arts and humanities literature: Bibliometric characteristics of contributions by Turkish authors. J Am Soc Inf Sci Tec 2006;57:1011−1022.

Uzun A, Ozel ME. Publication patterns of Turkish astronomers. Scientometrics 1996;37:159−169.

Inonu E, Kurnaz L. Observations on the growth characteristics of the research output of Turkish physicists based on a selective citation analysis. Sientometrics 2002;55:437−444.

Yurtsever E, Gulgoz S. The increase in the rate of publications originating from Turkey. Scientometrics 1999;46:321−1336.

Tonta Y. Contribution of Turkish researchers to the world's biomedical literature (1988-1997). Scientometrics 2000;48:71−84.

Tonta Y, Ilhan M. Contribution of Hacettepe University Faculty of Medicine to the world's biomedical literature (1988-1997). Scientometrics 2002;55:123−136.

Baskurt OK. Time series analysis of publication counts of a university: what are the implications? Scientometrics 2011;86:645−656.

Konur O. The scientometric evaluation of the research on the algae and bio-energy. Appl Energ 2011;88:3532−3540.

Konur O. The scientometric evaluation of the research on the students with disabilities in higher education. Soc Politic Ec Cultu 2011;3:81−148.

Konur O. Prof. Dr. Ayhan Demirbas' scientometric biography. Ener Educ Sci Tech-A 2012;28:727−738.

Konur O. The evaluation of the research on the biofuels: a scientometric approach. Ener Educ Sci Tech-A 2012;28:903−916.

Konur O. The scientometric evaluation of the institutional research: The Karadeniz Universities- Part 1. Ener Educ Sci Tech-B 2012;(Special Issue 1):836−843.

Konur O. The scientometric evaluation of the institutional research: The Karadeniz Universities- Part 2. Ener Educ Sci Tech-B 2012;(Special Issue 1):844−849.

Konur O. The scientometric evaluation of the institutional research: The Karadeniz Universities- Part 3. Ener Educ Sci Tech-B 2012;(Special Issue 1):850−856.

Konur O. The scientometric evaluation of the institutional research: The Inner Anatolian Universities-Part 2. Ener Educ Sci Tech-D 2013:in press.

Konur O. The scientometric evaluation of the institutional research: The Inner Anatolian Universities-Part 3. Ener Educ Sci Tech-D 2013:in press.

Konur O. The scientometric evaluation of the institutional research: The Inner Anatolian Universities-Part 4. Ener Educ Sci Tech-D 2013;in press.

Graneheim UH, Lundman B. Qualitative content analysis in nursing research: concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. Nurse Educ Today 2004;24:105−112.

Mulrow CD. Systematic reviews - rationale for systematic reviews. 1. Brit Med J 1994;309:597−599.

Rosenthal R., DiMatteo MR. Meta-analysis: Recent developments in quantitative methods for literature reviews. Annu Rev Psychol 2001;52:59−82.

Law No. 2809. Law relating to Organization of the Higher Education Institutions, 1983. Official Press 30/03/1983, No: 18003, 1983.

Gunay D, Gunay A. Quantitative Developments in Turkish Higher Education since 1933. J High Educ Sci 2011;1:1−32.

Student Selection and Placement Centre. Higher Education Statistics Book 2010/2011. Ankara, the Author, 2011.

Development Ministry. Research on the Socio-Economic Development Rankings of the Cities and Regions-2011. Ankara, the Author, 2012.

North DC. Economic-performance through time. Am Econ Rev 1994;84:359−368.

Konur O. Creating enforceable civil rights for disabled students in higher education: an institutional theory perspective. Disabil Soc 2000;15:1041−1063.

Konur O. Access to Nursing Education by disabled students: Rights and duties of nursing programs. Nurs Educ Today 2002;22:364−374.

Konur O. Assessment of disabled students in higher education: current public policy issues. Assessment Evalutio 2002;27:131−152.

Konur O. Access to employment by disabled people in the UK: Is the Disability Discrimination Act working? Int J Discrimination 2002;5:247−279.

Konur O. Participation of children with dyslexia in compulsory education: Current public policy issues. Dyslexia 2006;12:51−67.

Konur O. Teaching disabled students in Higher Education. Teach High Educ 2006;11:351−363.

Konur O. Computer-assisted teaching and assessment of disabled students in Higher Education: The interface between the academic standards and disability rights. J Comput Assist Learn 2007;23:207−219.

Konur O. A judicial outcome analysis of the Disability Discrimination Act: A windfall for the employers? Disabil Soc 2007;22:187−204.

Konur O. The policies and practices for the academic assessment of blind students in higher education and professions. Ener Educ Sci Tech-B 2013;5:463−472.

Konur O, Matthews L. Effect of the properties of the constituents on the fatigue performance of composites: A review. Composites 1989;20:317−328.

Konur O. The gradual improvement of disability rights for the disabled tenants in the UK: the promising road is still ahead. Soc Politic Ec Cultu 2012;4:71–112.

Schofer E, Meyer JW. The worldwide expansion of higher education in the twentieth century. Am Sociol Rev 2005;70:898−920.

Windolf P. Cycles of expansion in higher-education 1870-1985 - an international comparison. High Educ 1992;23:3−19.

Wan, YM. Expansion of Chinese higher education since 1998: Its causes and outcomes. Asia Pac Educ Rev 2006;7:19−31.

Wang XY, Liu J. China's higher education expansion and the task of economic revitalization. High Educ 2011;62:213−229.

Liefner I. Funding, resource allocation, and performance in higher education systems. High Educ 2003;46:469−489.

Barr N. Higher education funding. Oxford Rev Econ Pol 2004;20:264−283.

Barr N. Alternative funding resources for higher-education. Econ J 1993;103:718−728.

Creedy J, Francois P. Financing higher-education and majority voting. J Public Econ 1990;43:181−200.

Yalcintan MC, Thornley A. Globalisation, higher education, and urban growth coalitions: Turkey's foundation universities and the case of Koc University in Istanbul. Environ Plann C 2007;25:822−843.

Mizikaci F. Isomorphic and Diverse Institutions among Turkish Foundation Universities. Egit Bilim 2010;35:140−151.

Quddus M, Rashid S. The worldwide movement in private universities - Revolutionary growth in post-secondary higher education. AM J Econ Sociol 2000;59:487−516.

Levy DC. Latin-America private universities - how successful are they. Comp Educ Rev 1985;29:440−459.

Chae JE, Hong HK. The expansion of higher education led by private universities in Korea. Asia Pac J Educ 2009;29:341−355.

Franke AH. Private universities in Australia. Minerva 1991;29:294−320.